

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CAMPUS III – BACABAL
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SOCIOLOGIA

Lucas Casimiro Soares Ferreira

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E FORMAÇÃO DE TÉCNICOS DE ATER:
CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO CAMPESSINA NA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA MANOEL MONTEIRO – LAGO DO JUNCO/MA**

Bacabal – MA

2020.1

LUCAS CASIMIRO SOARES FERREIRA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E FORMAÇÃO DE TÉCNICOS DE ATER:
CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO CAMPESINA NA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA MANOEL MONTEIRO – LAGO DO JUNCO/MA**

Monografia apresentada junto ao curso de Licenciatura em ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para a obtenção do grau de licenciado em Ciências Humanas – Sociologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janayna Silva Cavalcante de Lima

Bacabal - MA

2020.1

LUCAS CASIMIRO SOARES FERREIRA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E FORMAÇÃO DE TÉCNICOS DE ATER:
CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO CAMPESSINA NA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA MANOEL MONTEIRO – LAGO DO JUNCO/MA**

Monografia apresentada junto ao curso de Licenciatura em ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para a obtenção do grau de licenciado em Ciências Humanas – Sociologia.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Janayna Silva Cavalcante de Lima (Orientadora)
Universidade Federal do Pernambuco

Prof.^o Dr.^o Saulo Barros da Costa
Professor (a) Examinador (a)
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^o Dr.^o Evaristo José de Lima Neto
Professor (a) Examinador (a)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, pela força que me deu durante esse percurso acadêmico e proporciona o fechamento de mais esse ciclo em minha vida.

Esse trabalho se constitui como um longo percurso que venho fazendo e com isso tive a ajuda de muitas pessoas. Desta forma, agradeço à minha família pelo apoio que me deu para a realização deste trabalho, pois sem essa base, tudo teria sido mais complicado e conturbado. Agradeço aos amigos pelas discussões em sala de aula e no desenvolvimento de trabalhos, pois foram momentos de grande aprendizado e crescimento pessoal e intelectual.

Agradeço ainda a todos os professores que participaram deste processo, sobretudo àqueles com quem pude conviver um pouco mais na participação de projetos de pesquisa e extensão, pois foram momentos inesquecíveis e que acima de tudo de muito aprendizado. Aos professores do curso de Educação do Campo, pois ajudaram bastante com reflexões que somaram muito à realização do trabalho. Agradeço ainda ao Tutor e colegas do Programa de Educação Tutorial PET, onde fui bolsista e pude participar de muitas atividades que contribuíram muito com minha trajetória acadêmica. Além disso, agradeço a assistente social (Jordânia) que esteve durante um curto período de tempo no campus, mas que foi importante por me direcionar a conhecer projetos que abriram um horizonte de conhecimento.

Agradeço, sobretudo, à minha Orientadora Janayana Cavalcante, pois foi quem me fez amadurecer muito a pesquisa. Agradeço pela seriedade com que tratou a pesquisa e ter acreditado na pesquisa quando lhe falei sobre o tema ainda no 3º período do curso. Mesmo a distância foi sem sombra de dúvidas a pessoa que tem uma grande parcela de contribuição nessa trajetória de pesquisa e escrita.

RESUMO

Este trabalho busca analisar como ocorrem as disputas hegemônicas no terreno curricular do CEFFA Manoel Monteiro e o quanto as práticas curriculares da mesma podem contribuir com o desenvolvimento local das comunidades camponesas. Com isso, realizamos uma abordagem preliminar às questões agrárias e aos processos políticos educacionais do campo com os quais buscamos compreender como se dão as estratégias presentes da Educação Rural, bem como as contribuições do movimento político da Educação do Campo aos povos camponeses. Partindo desta contextualidade, buscamos entender os mecanismos e lógicas das relações hegemônicas e contra hegemônicas presentes nos dispositivos educativos. Desta forma, busca-se analisar os percursos históricos da instituição, para poder entender em que contexto começam a emergir os conflitos com o modelo educacional hegemônico e o papel da Pedagogia da Alternância nesta caminhada educativa da instituição em destaque. Para isso, analisamos os documentos curriculares (projeto político Pedagógico, estatuto, plano de curso, regimento interno), para entender de que maneira as ações educativas do CEFFA M. M. podem antagonizar o seu ensino ao modelo tradicional e, com isso, promover o fortalecimento e multiplicação das relações campesinas.

PALAVRAS CHAVES: hegemonia/contra hegemonia; currículo; Educação do Campo; Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT

This paper seeks to analyze how hegemonic disputes occur in the curricular field of CEFFA Manoel Monteiro and how much its curricular practices can contribute to the local development of peasant communities. With this, we carry out a preliminary approach to agrarian issues and the educational political processes of the field with which we seek to understand how the present strategies of Rural Education take place, as well as the contributions of the political movement of Rural Education to peasant peoples. Based on this contextuality, we seek to understand the mechanisms and logics of hegemonic and anti-hegemonic relations present in educational devices. Thus, we seek to analyze the historical paths of the institution, in order to understand in what context conflicts begin to emerge with the hegemonic educational model and the role of the Pedagogy of Alternation in this educational journey of the institution highlighted. For this, we analyzed the curricular documents (political pedagogical project, statute, course plan, bylaws), to understand how the educational actions of CEFFA M. M. can antagonize their teaching to the traditional model and, therefore, promote the strengthening and multiplication of peasant relations.

KEYWORDS: hegemony/against hegemony; curriculum; Field Education; Pedagogy of Alternation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 A QUESTÃO AGRÁRIA E OS MODELOS DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO	11
1.1 Os processos políticos educacionais do campo	15
1.2 A estratégia da Educação Rural no projeto Econômico Dominante	18
1.3 O Movimento político da Educação do Campo	20
3 AS RELAÇÕES DE HEGEMONIA E CONTRA HEGEMONIA PRESENTES NO PROCESSO CONSTITUTIVO DA EDUCAÇÃO	24
2.1 Cultura e formação profissional	27
2.2. Os aspectos metodológicos da pesquisa	31
2.3 Currículo como Forma de Estruturação do Ensino	33
4 DISPUTAS HEGEMÔNICAS NO CURRÍCULO DA CEFFA MANOEL MONTEIRO	38
4.1 As origens do processo de conflito histórico com o modelo educacional hegemônico	38
4.2 A relevância da Pedagogia da Alternância nas Ações Educativas do CEFFA Manoel Monteiro	45
4.3 Dispositivos pedagógicos do CEFFA Manoel Monteiro.	47
4.3 A Estruturação das Ações Educativas do CEFFA Manoel Monteiro através do Plano de Formação	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	56
ANEXOS	60

1 INTRODUÇÃO

O campo brasileiro vem passando por mudanças significativas em sua estrutura política, econômica, social, ambiental no decorrer do tempo, resultantes principalmente do processo de expansão do sistema capitalista de produção. Assim, como forma de atender às demandas do desenvolvimento global da agricultura, iniciou-se em 1960 o movimento conhecido como Revolução Verde, que introduz uma massiva transformação do meio agrário brasileiro, sob a justificativa de promover o desenvolvimento do campo e amenizar a fome mundial. Desta forma, abrem-se as portas para a expansão das fronteiras agrícolas e consequentemente do território do Capital.

A incorporação de maquinários, sementes melhoradas geneticamente, introdução considerável de insumos químicos nas lavouras, dentre outros elementos, é parte do pacote de produção importado e tem promovido a exclusão social e econômica dos camponeses. Desta forma, vem promovendo um aumento significativo de desterritorialização dos camponeses e territorialização do sistema do capital, resultando no acirramento dos conflitos entre duas lógicas antagônicas.

Nesse sentido, estão implicados dois projetos extremamente distintos em confronto desde o início da ação colonizadora dos europeus e que a cada movimento tem ganhado elementos e roupagens novas. De um lado, se apresenta a classe hegemônica, detentora dos meios de produção e dos diversos instrumentos de dominação, como elemento indispensável para o crescimento econômico do país; tendo por objetivo romper com o “atraso” histórico do campo. Do outro lado da moeda, ganha destaque um movimento contra hegemônico representado pelos diversos movimentos sociais camponeses que vem lutando arduamente em busca da preservação dos seus territórios, bem como, pela recuperação de direitos retirados e negados historicamente pelo Estado, que tem sido um dos maiores legitimadores dos processos de segregação e expropriação do sistema em questão.

Com o avanço das fronteiras agrícolas, há um acirramento dos conflitos sociais no campo, onde os grupos camponeses têm ganhado destaque pela representação contra essa frente desenvolvimentista que exige uma produção em larga escala e padronizada, que não leva em consideração os modos de vida singulares das populações camponesas. Assim sendo, diante de um cenário nada fácil (econômico, político, social) os conflitos tendem somente a se complicar e a se acirrar na atualidade.

E como a educação se vincula aos diferentes projetos e os coloca em movimento, tem sido utilizada de diversas formas e tendo efeitos diferentes em cada contexto, sendo, portanto,

de grande relevância para se compreender as conflitualidades instaladas no meio social. A educação, e especialmente a educação ofertada no meio agrário, tem sido fonte constante de disputa política, pois de um lado se coloca um projeto que visa ao esvaziamento do campo para atender ao plano de desenvolvimento agrícola (PDA) e do outro se coloca um modelo de vida singular e tradicional. Ou seja, existem antagonismos presentes e que se colocam de forma diferente em cada contexto.

A Educação do Campo, enquanto movimento embutido no sistema capitalista e ao mesmo tempo antagônico ao modelo hegemônico de sociedade, tem visado à construção de uma sociedade contrária à do sistema atual, logo, sendo instrumento de suma importância junto aos camponeses no atual momento histórico. Neste sentido, a Pedagogia da Alternância apresenta-se enquanto Educação do Campo e como um modelo pedagógico diferenciado da Educação Rural. Trata-se de uma proposta formativa baseada no fortalecimento e respeito aos povos do campo. Por outro lado, resta-nos saber se consegue realizar uma educação de qualidade mesmo diante de um cenário nada fácil frente às políticas educacionais brasileiras.

Desta forma, investigar a significação desses conflitos enunciados anteriormente, a partir dos saberes curriculares na formação de técnicos agrícolas no CEFFA Manoel Monteiro (Centro Familiar de Formação por Alternância), na comunidade Pau Santo, Lago do Junco - Maranhão, apresenta-se como uma das formas de compreender a conflitualidade instalada no campo brasileiro no tempo presente. Por meio dessa investigação, buscamos compreender como a escola em questão tem dado conta ou não de sua tarefa contra hegemônica e, logo, como intervém nesses projetos desenvolvimentistas no campo brasileiro.

A escolha por pesquisar o CEFFA Manoel Monteiro se dá por ser uma instituição de ensino que se propõe, conforme enuncia em seus documentos (Projeto Político Pedagógico, Estatuto) a ofertar uma formação que possa contribuir com a luta dos camponeses nessa tarefa contra hegemônica. Logo no Art. 2º do seu estatuto ficam claras as colocações anteriores: “**Art. 2º** A ACEMEP tem por objetivo buscar a promoção e o desenvolvimento rural sustentável, através da educação de Ensino Médio e Profissionalizante dos Jovens e suas famílias valorizando o espírito de solidariedade e respeitando ao meio ambiente” (ACEMEP, 2010, p,01). Além disso, a mesma é resultado de conflitos históricos que se apresentam no campo brasileiro sendo, assim, fruto da organização política e social dos camponeses que buscam uma alternativa para a educação dos seus filhos.

Sabendo que os saberes são a base que possibilita compreender as disposições desta relação contra hegemônica no processo formativo, investigar as relações de saberes significa verificar no próprio local o jogo de poder em disputa pelos diferentes sujeitos do processo

formativo. Para auxiliar neste processo investigativo, terei como uma das bases teóricas as reflexões de Antônio Gramsci, pois o mesmo discute os conceitos de hegemonia, de Educação Tecnicista e reflexões sobre uma educação fundamentada na práxis, noções que são base central das discussões que o trabalho se propõe a fazer. Da mesma forma, as contribuições de Laclau e Mouffe que tratam de maneira bastante contundente como se dá o processo de composição das relações hegemônicas. Somando-se a estas questões, Roseli Salet Caldart e a professora Cacilda Rodrigues Cavalcante proporcionam a discussão histórico conceitual sobre as bases e significados da Educação do Campo, debates que são fundamentais para compreender o objeto em questão. Nos apoiamos ainda nas reflexões de Paolo Nossella sobre a origem da Pedagogia da Alternância, bem como Apple, Forquin e Tomaz Tadeu nos debates sobre currículo, que se apresentam como outras contribuições de ordem teórica importantes à pesquisa.

O trabalho está dividido em 3 capítulos. No capítulo 1, - A Questão Agrária e os Modelos de Educação para os Povos do Campo -, se destaca a exposição sobre os processos políticos educacionais do campo, a estratégia da Educação Rural no projeto Econômico Dominante e o movimento político da Educação do Campo.

Por sua vez, no capítulo 2, que trata das relações de hegemonia e contra hegemonia presentes no processo constitutivo da educação, enfatiza as questões de cultura e formação profissional, bem como os aspectos metodológicos da pesquisa e por fim, currículo como forma de organização do ensino.

No último capítulo do trabalho são tratadas as disputas hegemônicas no Currículo da CEFFA M. M.. E com isso, se destaca justamente as origens do processo histórico com o modelo educacional hegemônico. Bem como, a relevância da pedagogia da alternância nas ações educativas da CEFFA M. M.; o que nos leva a dois pontos importantes, que são: os dispositivos pedagógicos e a estruturação educativa da instituição em questão. Por fim, finalizamos o trabalho com as reflexões finais sobre as questões abordadas.

2 A QUESTÃO AGRÁRIA E OS MODELOS DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO.

O campo brasileiro historicamente tem sofrido vários desrespeitos, seja por negação de direitos universais ou mesmo às culturas e saberes dos povos do campo. A valorização da cultura urbana e o “descrédito” do meio rural tem origem em parte no processo de importação de culturas e saberes europeus resultantes da colonização sofrida pelo território que hoje se constitui brasileiro.

Pelo potencial de geração de riquezas, o espaço agrário esteve e está constantemente no centro de disputas econômicas, políticas, sociais e culturais; tendo se diferenciado pelas roupagens que tem apresentado em cada momento histórico. Os antagonismos presentes nesse processo são vastos e com peculiaridades distintas.

Desta forma, ganha relevância uma forte disputa de poder entre diversos projetos e formas de perceber o real, tendo em vista que os antagonismos presentes nesta relação buscam em grande medida a legitimação de seus projetos. Neste contexto, Ramos Filho põe em evidência os impactos do mecanismo de territorialização do capital, via megaprojetos, que tem ganhado relevância nessa fase do capital mundializado. Segundo Ramos Filho:

A territorialização do capital, no campo, dá-se mediante a ampliação dos territórios incorporando mais terras, o que Oliveira (1997) denomina *territorialização do capital monopolista* ou subordinando os territórios camponeses para a produção de matérias-primas demandadas pela agroindústria, configurando a *monopolização do território camponês pelo capital monopolista* (RAMOS FILHO, p, 06-07).

Nesta discussão estão em jogo dois processos distintos: a territorialização do capitalismo agrário e de desterritorialização dos diversos povos tradicionais. Onde, segundo Souza

[...] um tal processo *pode* ter a ver com o desenraizamento [...] de indivíduos e grupos; e *pode* implicar a privação do acesso a recursos e riquezas; mas é, *sempre*, e *em primeiro lugar*, um processo que envolve o exercício de relações de poder e a projeção dessas relações no espaço (SOUZA, 2009, p, 60) grifos do autor.

Neste jogo de disputas constantes por poder, os povos que vivem no campo, em sua grande maioria ficaram às margens das políticas públicas durante grande parte da história brasileira, logo, lutar por terra tem se constituído como uma das principais questões dos movimentos sociais camponeses. Somando-se a essa questão, Michelotti (2008, p. 91), destaca que “A luta pela terra, portanto, está associada à luta por reconhecimento político em

busca de uma cidadania historicamente negada ao campo, em suas múltiplas dimensões”. Vale ressaltar que “[...] a luta por terra, em nosso país, está vinculada às estruturas fundiária, política, econômica e social que a cada século tornam-se mais complexas” (ROCHA, 2011, p. 32). Atrelado a esta questão, Ramos Filho (2013), enfatiza que “o acesso e o controle da terra são primordiais para viabilizar moradia, produção alimentar básica da família, geração dos recursos econômicos à sua subsistência, realização da cultura e muitas vezes da religião” (2013, p. 07).

Diante dessa contínua e complexa conflitualidade instalada no campo brasileiro é importante destacar que na luta pela terra não se busca apenas a efetivação da política pública de reforma agrária¹, mas, pelo contrário, aqui está em xeque o reconhecimento da titulação das terras (indígenas, quilombolas, sertanejos e etc.). Neste sentido,

Uma das saídas que os trabalhadores já vêm fazendo é a luta permanente pela ampliação de direitos, tendo em vista que somente um pedaço de terra não quer dizer que já se tem as devidas condições para uma vida digna.[...] Esta realidade demonstra a necessidade premente da continuidade da resistência, quando se chega a terra para dar continuidade a luta para a ampliação de direitos como educação, infraestrutura, recursos financeiros para a produção agrícola, dentre outros (ROCHA, 2011, p. 38-39).

A partir da década de 1960 com o advento da lógica desenvolvimentista da Revolução Verde, fundada nos avanços tecnológicos como alternativa de erradicação da fome mundial, o campo brasileiro passou por um grande processo de modernização, provocando enormes mudanças aos territórios camponeses que atravessavam, seja direta ou indiretamente, o caminho do “desenvolvimento”. Pois, “emergem, nessa década, [...] novos objetivos e formas de exploração agrícola originando transformações tanto na pecuária, quanto na agricultura” (BALSAN, 2006, p.124) que abalam significativamente a estrutura camponesa. Neste sentido, a adoção de insumos químicos, sementes melhoradas geneticamente e vários outros instrumentos adotados nesse processo de expansão do território do capital, deu início a uma transformação da cultura camponesa. Portanto,

A expansão da agricultura “moderna” ocorre concomitante à constituição do complexo agroindustrial, modernizando a base técnica dos meios de produção, alterando as formas de produção agrícola e gerando efeitos sobre o meio ambiente.

¹ Neste contexto o projeto do governo federal em parceria com o agronegócio conhecido como MATOPIBA se constitui como um exemplo de política pública que busca promover o desenvolvimento da agricultura com a expansão da fronteira agrícola sobre o cerrado, objetivando maximizar a economia brasileira. No entanto, é um programa realizado pelo Estado representativo do processo de mundialização da agricultura, e logo, atenderá em primeira mão às demandas desse setor, não levando em consideração modos de vidas e culturas tradicionais que residem nestes locais.

As transformações no campo ocorrem, porém, heterogeneamente, pois as políticas de desenvolvimento rural, inspiradas na “modernização da agricultura”, são eivadas de desigualdades e privilégios (BALSAN, 2006, p,125).

De acordo com Balsan (2006), acontece que a agricultura passou a se reestruturar para poder aumentar a sua produtividade e, logo, não importando o que transitava pelo caminho, e sim, o aumento significativo da produção. “O ‘modelo’ agrícola adotado na década de 1960-70 era voltado ao consumo de capital e tecnologia externa: grupos especializados passavam a fornecer insumos, desde máquinas, sementes, adubos, agrotóxicos e fertilizantes” (BALSAN, 2006, p. 126).

Diante desse contexto, percebe-se que [...] “a história agrícola está ligada à história do processo de colonização no qual a dominação social, a política e econômica da grande propriedade foram privilegiadas” (WANDERLEY, 1995; *apud* BALSAN, 2006, p. 126). Desta forma, a grande propriedade desde os tempos coloniais é privilegiada e legitimada como modelo ideal de produção e, com o avanço do sistema capitalista, aos poucos tem mudado a face de coronelismo, carranquismo para uma face moderna representada pelo agronegócio².

A lógica econômica hegemônica percebe o território como um mero substrato espacial concreto com possibilidade para implantação de empreendimentos e com isso, não leva em consideração as territorialidades dos sujeitos situados historicamente nesses espaços como relevantes. Somando-se a essa questão, Castro (2012), destaca que para o grande capital o território só tem importância em uma configuração contrária à camponesa, onde

[...] O espaço é desconectado de valores, lugares, tradições e passa a ser regido por relações econômicas e políticas, protagonizados sobretudo por agentes de mercado. Por isso o rompimento com as raízes, com as heranças culturais e com as territorialidades passa a constituir um desafio para empresas, corporações e mesmo para o Estado, em suas políticas que favorecem o mercado, contrariando interesses locais que funcionam com base em uma outra concepção de tempo e espaço, ancorado no mundo da vida, na cultura, e, portanto, não mediatizados pelo mercado (CASTRO, 2012, p, 47-48).

Num contexto onde o controle é do sistema capitalista, o que foge à lógica de geração de riqueza crescente enfrenta grandes dificuldades para continuar a existir. E, neste caso, a integração do agricultor familiar às formas de produção que visam em primeira instância o mercado tem contribuído para a transformação desses sujeitos em pequenos

² O termo [agronegócio] foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológica) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial [...] comercial e de serviços (LEITE e MEDEIROS, 2012, p, 79).

empreendedores que passam a jogar com o modo de produção mais intenso. Isso porque, “a dominação pelo convencimento tem predominado nas sociedades capitalistas contemporâneas, que se tornaram mais complexas em função do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção da existência humana” (MARTINS e NEVES, 2012, p 539). Desta forma, a dominação pelo convencimento tem sido uma das estratégias mais sutis de destruição dos saberes tradicionais e conseqüentemente de expansão da fronteira agrícola utilizado pelos grupos hegemônicos.

O resultado da integração dos camponeses ao capitalismo tem sido a expropriação de seus territórios e territorialidades, seus saberes e etc. além de intensificar a precarização do trabalho. Desta forma, Ramal destaca, concordando com Osório e Siqueira, que

[...] o processo que determinou a intensificação do capitalismo sobre a agricultura e agropecuária, como parte intrínseca do movimento de globalização, tem como resultado a expulsão do camponês do próprio campo, a expropriação, a aumento das relações assalariadas e a precarização do trabalho tanto na cidade quanto no campo (RAMAL, 2006, P 37).

Promover a perda de autonomia³ dos camponeses é extremamente estratégico ao grande capital, pois é um dos passos rumos à sua expansão e com isso, promove tanto a desestruturação das relações camponesas tradicionais, como também intensifica a precarização das relações econômicas, políticas, sociais, religiosas e sociais nas cidades. Somando-se a esta questão, Balsan destaca que

O rápido processo de motomecanização e o aumento da concentração fundiária da agricultura brasileira contribuíram para o intenso processo do êxodo rural e, conseqüentemente, para a concentração populacional nos centros urbanos mais industrializados, principalmente, Rio de Janeiro e São Paulo. (EHLERS 1999, p. 40) (BALSAN, 2006, p. 131).

Neste sentido, o grupo hegemônico da sociedade se apresenta como os detentores dos meios de produção, e desta forma, de posse de um poder adquirido historicamente que tem lhes permitido manipular diversas instituições em favor de seus projetos de vida. A escola, por sua vez, apresenta-se como uma das instituições de maior disputa no cenário em questão, pois o controle sobre os meios educacionais formais é uma das maneiras de propagar ideais, e legitimar ações de determinados projetos sociais, políticos, culturais, religiosos e econômicos.

³ A *autonomia*, isto é, a capacidade de um grupo de ‘dar a si próprio a lei’ (em outras palavras, de *autogerir-se* e *autogovernar-se*, livre de hierarquias institucionalizadas e assimetrias estruturais de poder e da atribuição da legitimidade do poder a alguma fonte transcendental e externa ao grupo), pode ser uma construção difícil e delicada, mas já teve lugar inúmeras vezes ao longo da história [...](SOUZA, 2009, p 68).

Por sua vez, os camponeses aparecem neste contexto como um dos grupos antagônicos em disputa. Logo, se caracterizam como contra hegemonia pelo fato de buscarem por meio de lutas e conflitos por terras, por educação, infraestrutura, cultura e etc., a efetivação de um modelo de sociedade que os reconheça como seres construtores de suas histórias, e desta forma, buscam a efetivação de uma educação que legitime as suas formas de vidas.

Neste contexto, pensar em um modelo de ensino que possibilite a valorização da vida em seus distintos modos, apresenta-se como de suma importância aos camponeses. Desta forma, refletir sobre Assistência Técnica de qualidade, instruída pelos princípios camponeses, tem sido uma das questões fundamentais na valorização e potencialização da vida nos territórios camponeses, por meio da junção de saberes técnicos aos conhecimentos tradicionais.

Desta forma, o problema central que está em questão é o exercício do poder sobre os recursos naturais como uma forma de manter um sistema de controle contínuo sobre os mais variados territórios e povos, acirrando o processo de concentração fundiária e conseqüentemente produzindo mais pobreza no campo e na cidade, uma vez que a expansão dos desertos verdes apresenta-se como uma atualização do modelo produtivo colonial sob a influência da internacionalização do capital financeiro por meio da produção de commodities.

2.1 Os processos políticos educacionais do campo

No plano curricular as Escolas Família Agrícolas se apresentam como instituições contra hegemônicas, além de terem surgido se propondo a atender as demandas históricas por educação dos camponeses, tendo cada instituição uma forma específica de resolver politicamente as demandas de cada realidade. Isso porque

A surpreendente história das EFA's, conforme afirmações de Nové-Josserand (1998), é mais que uma história de educação. É uma história que envolve as problemáticas relacionadas ao universo camponês nas suas dimensões ecológicas, políticas, econômicas, sociais, profissionais e culturais (BEGNAMI, 2004, p. 03).

As Escolas Famílias Agrícolas nascem num movimento antagônico ao campo hegemônico, demandado pelas proposições das comunidades camponesas em efetivar uma ruptura pedagógica com o modelo de educação citadino estendido para o campo. Objetivando, desde seu princípio, partir da valorização e preservação dos modos singulares de perceber e lidar com o mundo dos povos do campo.

O movimento da Pedagogia da Alternância e as ações político-pedagógicas do MST. A partir do final dos anos de 1960, iniciou-se a criação das Escolas Famílias Agrícolas e das Casas Familiares Rurais, que trouxeram para o Brasil a Pedagogia da Alternância como uma importante estratégia educativa para o meio rural (CAVALCANTE, 2011, p 04).

A Pedagogia da Alternância surge na França e é resultado da luta camponesa, que identifica a necessidade um modelo pedagógico que contemplasse a realidade do meio agrário. Assim, já nasce se propondo a algo novo, pois naquele contexto histórico a educação ainda não era acessível a toda a população. Com isso, a Pedagogia da Alternância vem como uma proposta de educação que valorize as culturas e saberes dos camponeses, que contribua com a permanência no campo, rompendo totalmente com a ideia de que os

[...] pais, de fato, acreditavam que seus filhos para se formarem, para se tornarem sábios e instruídos, deveriam necessariamente mudar para os grandes centros urbanos. Assim, mais uma vez a terra tornava-se o oposto de sabedoria, de ciência, de sucesso; mais uma vez celebrava-se o desquite entre cultura e agricultura (NOSELA, 2014, p 46).

Neste sentido, falar em Educação do Campo é falar em desconstrução das determinações históricas atribuídas ao campo brasileiro e, logo, lutar pela expansão dos direitos humanos negligenciados a grande parcela da população, sendo justamente por isso que enfrenta desafios constantes para sua efetivação.

A oferta de ATER (assistência Técnica e Extensão Rural) às comunidades camponesas se constitui como um dos elementos defendidos pela Educação do Campo, uma vez que assistência técnica em agropecuária é um direito que os agricultores têm, mas que foi e é negado historicamente pelo Estado brasileiro. Assim, a oferta de cursos técnicos em agropecuária com princípios agroecológicos pelos CEFFAs pode ser uma forma de proporcionar assistência técnica às comunidades, por meio da formação de jovens do campo.

Segundo Castro (2015) os serviços públicos de ATER têm suas origens nas últimas décadas do século XIX e início do XX, nos EUA. No Brasil, somente em 1940, “quando foi criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) no estado de Minas Gerais, em 1948” (CASTRO, 2015, p 50). No Brasil esteve atrelado ao modelo de desenvolvimento econômico em expansão no meio agrário, e logo, sendo privilégio de poucos.

A formação de profissionais de ATER pelos CEFFAs, pode ter um caráter de fortalecimento do meio rural, por meio do entrelaçamento dos saberes tradicionais com os conhecimentos técnicos acumulados e, desta forma, tornando-se elemento relevante na

construção de sistemas produtivos que contemplem os modos de vidas em suas peculiaridades.

Entende-se assim que a capacitação e educação compõem parte integrante do desenvolvimento local sustentável, devido ao seu caráter formativo de troca e produção de conhecimentos, voltados para a prática social cidadã. Este processo deve estar oferecido à comunidade permanentemente, e suas metodologias deverão ser adequadas às suas necessidades (COUTO ROSA, 1999, p 08).

Como já referenciado anteriormente as escolas que trabalham sob a Pedagogia da Alternância tem se proposto, desde sua implantação no Brasil na década de 1960, ao fortalecimento das comunidades locais, sobretudo no que se chama de Agricultura Familiar, por meio da formação de jovens camponeses.

Desta forma, uma proposta de desenvolvimento local, que envolve o agricultor familiar, deve contemplar um diálogo onde o local não se torne um ponto isolado e os produtos não se tornem mercadorias definidas pela circulação em cadeias exteriores e desconhecidas dos produtores. O conhecimento limitado a quem se encontra numa das pontas do processo força a um descompasso entre quem produz e quem compra ou intermedia o produto. A fragmentação do processo tende a isolar o agricultor a torná-lo novamente um mero receptor de novos conhecimentos (COUTO ROSA, 1999, p 02).

A Pedagogia da Alternância pode ter papel fundamental na manutenção e desenvolvimento dos sistemas dos povos camponeses, em relação aos projetos desenvolvimentistas aplicados no meio agrário, principalmente após o processo de modernização da Agricultura resultante da revolução verde na década de 1960.

Durante o planejamento estratégico do Território Médio Mearim realizado de 27 a 29 de janeiro de 2016, pela UFMA/NEDET⁴, Campus Bacabal, uma das questões levantadas pelos participantes é a falta de profissionais adequados, com sensibilidade para trabalhar com a agricultura familiar.

A disjunção entre a existência de uma escola Família Agrícola fundada nos princípios da Pedagogia da Alternância que se propõe a formar sujeitos que possam contribuir com o desenvolvimento humano local e ausência de técnicos agropecuários que atendam de forma

⁴ O Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET) é “um projeto de apoio à implantação de Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial” com ações voltadas a pesquisa e extensão. É resultante da “parceria do ministério da agricultura por intermédio da secretária de Desenvolvimento territorial (STD), com Diretoria de políticas para Mulheres Rurais e Quilombolas (DPMRQ), com o conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e com a secretária de Políticas para as Mulheres da Presidência da República” (NEDET, 2016, p, 09).

eficiente às necessidades e realidades camponesas no território Médio Mearim nos leva a investigar de que forma o currículo do CEFFA M. M. está organizado.

Destacar a formação desses profissionais é sem sombra de dúvida extremamente importante no contexto de ressignificação das fronteiras agrícolas e do capital, pois como educação significa promoção de conhecimento e, considerando que conhecimento é poder, entender como esses técnicos estão sendo formados, tendo em vista que os mesmos podem ser agentes de resistência e promoção de autonomia da realidade campesina, como também, podem ser sujeitos estratégicos para os grandes empreendimentos agrícolas que necessitam de estratégias variadas para fragilizar a vida no campo e conseqüentemente se instalarem.

Diante desse contexto de disputas hegemônicas há muitos ideais e projetos de sociedade em confronto e, principalmente no campo educacional, tendo em vista sua centralidade política. Desta forma, os ideais da Educação do Campo, assim como, o da Educação Rural, se destacam neste processo por tratarem do mesmo fenômeno, mas sob perspectivas divergentes.

Nesta discussão, compreender a Educação do Campo e seus fundamentos, bem como, sobre Educação Rural é fundamental para fomentar a discussão que se pretende fazer e evitar equívocos conceituais.

2.2 A estratégia da Educação Rural no projeto Econômico Dominante

Recorrendo à história da educação brasileira, é possível constatar o descaso atribuído ao meio rural. Segundo Cavalcante (2011), a primeira vez que a educação do meio rural aparece no ordenamento jurídico foi na constituição de 1934, e somente na década de 1950 foram criadas algumas ações voltadas para a educação no meio rural, no entanto, direcionadas apenas à alfabetização. Por sua vez, na década de 1960, houve algumas iniciativas de escolarização no campo, mas rapidamente foram interrompidas pela ditadura militar.

A Educação Rural tem como uma de suas principais características ser um modelo de ensino alheio às especificidades dos grupos sociais envolvidos no processo educativo, pois tem sido uma mera extensão de um currículo pensado para atender as demandas de expansão do processo de industrialização das cidades, que ganhou força no Brasil a partir da década de 1960. Desta forma, ao não contemplar os saberes e vidas dos territórios onde estão envolvidos, vem promovendo violências simbólicas, políticas, psicológicas ao longo da história. Isso pelo fato de que “a concepção de educação que historicamente pautou as iniciativas educacionais para o meio rural fundamentou-se no projeto de desenvolvimento

modernizante da agricultura que tomou corpo no Brasil a partir da década de 60 do século passado (CAVALCANTE; ROCHA, 2011, p,02).

Fator relevante nesta caminha é que a Educação Rural sempre esteve atrelada a lógica produtiva dominante. Justamente por isso busca ser altamente eficiente em transmitir de forma coerente um conjunto de saberes acumulados sobre a vida na cidade, “ênfatizando como a vida no campo pode ser ruim”. Além disso, a desorganização faz parte desse pacote de ensino da Educação Rural, tendo em vista que esse modelo de ensino não busca a promoção da consciência da liberdade. Desta forma, ao propagar a ideologia de superioridade das relações estabelecidas no âmbito urbano sobre o meio rural, realiza ou dá início a um mecanismo de perda de saberes tradicionais acumulados, principalmente pelo processo de êxodo rural que ocasiona uma ruptura no repasse desses conhecimentos as novas gerações.

Assim, disseminar a ideologia da inferioridade, que as comunidades tradicionais tendem a desaparecer com o tempo, faz parte dos projetos de sociedade defendidos pela Educação Rural. Somando-se a esta questão, Cavalcante (2011), destaca que para atender as demandas do modelo de desenvolvimento dominante a Educação Rural propaga a “compreensão do espaço das comunidades rurais como local de atraso, de sujeitos ignorantes, sem cultura, inferiores, tendente ao desaparecimento, nos quais não vale a pena fazer investimentos” (CAVALCANTE; ROCHA, 2011, p, 02). Assim, a

[...] educação rural que conhecemos – uma educação minimizada, restrita às primeiras séries do ensino fundamental; ofertada em escolas em condições precárias; [...] Essa educação, longe de se colocar a serviço da emancipação social, econômica, política e cultural dos sujeitos do campo, historicamente se fez (e ainda se faz) a serviço dos interesses da classe dominante, porque domestica e descaracteriza os sujeitos de sua identidade camponesa, confunde-os e faz-lhes submissos por meio do sentimento de inferioridade (CAVALCANTE; ROCHA, 2011, p, 03).

Atrelado a isto, estar o fato de que é um modelo de educação tradicional, hierarquizado e extremamente prescritivo, onde apenas a figura do professor é detentor do saber. Desta forma, a Educação Rural imposta já pronta aos sujeitos do processo educativo, vem visando prescrever o conhecimento formal, objetivando a formação de mentes ajustadas aos interesses e modos de vidas que melhor se encaixem nas relações de mercado capitalista. Com isso, age na legitimação das expropriações históricas da classe hegemônica sobre os territórios camponeses pela territorialização da alienação. Ou seja, se caracteriza como uma pedagogia do Capital⁵.

⁵ Segundo Martins e Neves (2012) é uma estratégia utilizada pelo grupo dominante a fim de conseguir um consentimento da sociedade sobre os seus projetos políticos.

Neste sentido, a Educação Rural entra como elemento central no processo de desvalorização da vida no campo, dos saberes e modos de vida, bem como, as ancestralidades dos povos camponeses. É justamente ao não considerar esses saberes no currículo escolar de uma escola do campo que está sua “eficiência” e desta forma vem realizando o etnocídio de diversos povos.

Assim sendo, a Educação Rural tem se apresentado como um modelo de ensino tradicional e que tem potencializado as demandas de expansão das fronteiras agrárias pelo grande capital no meio agrário, tratando de fragilizar a vida no campo por meio da disseminação de currículos alheios às especificidades dos grupos camponeses, através da desvinculação dos sujeitos de suas raízes e meio, tornando propícios esses territórios a implantação dos grandes desertos verdes.

2.3 O Movimento político da Educação do Campo

Recorrendo a história da educação brasileira percebe-se que a educação em seus primórdios esteve e em sua maioria ainda está voltada para atender as demandas das elites sociais e econômicas do país. Desta forma, segundo Silva Filho et al (2014) “os debates políticos em torno da Educação disponibilizada aos movimentos camponeses tem se constituído como bastante complicado e conflituoso”.

Neste movimento histórico de luta camponesa, a Educação do Campo tem ganhado relevância nesse processo por defender um modelo de ensino contextualizado com as especificidades dos grupos sociais envolvidos no processo educativo, tendo o respeito à diversidade como um de seus fundamentos, bem como, a promoção de políticas de formação de profissionais para atuarem na Educação do Campo. Além disso, outra característica da Educação do Campo é o respeito à identidade das escolas e comunidades, por meio da incorporação das práticas sociais nos dispositivos escolares.

Quando se fala em políticas educacionais direcionadas ao campesinato, percebe-se o abandono quase que total desse setor. Na Constituição de 1934, não se dedica quase nada à Educação para o Campo, falando apenas de forma superficial sobre o orçamento para Educação Rural. Segundo Silva Filho et al (2014) a Constituição de 1937 não coloca a Educação do Campo como algo relevante. Somente com a Constituição de 1988, houve uma abertura dentro do cenário de políticas educacionais para as populações camponesas.

Nesta caminhada, fator relevante é a pressão histórica dos movimentos sociais em torno de uma educação que atendesse as demandas do campesinato, o que resulta em

conquistas de suma importância nessa trajetória. A Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, (LDB) apresenta-se como uma conquista importante nesse cenário político educacional para a Educação do Campo, pois em seu artigo de N° 28 afirma:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p, 16).

Outro aspecto histórico de grande relevância nessa trajetória política da Educação do Campo, diz respeito ao decreto N° 7.352, de 4 de Novembro de 2010, que trata da política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Logo em seu artigo 1^a destaca que

Art. 1o A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010, p, 01).

Neste contexto político educacional, a Educação do Campo se destaca por protagonizar junto aos movimentos sociais camponeses a luta por um modelo social e político justo, por meio da defesa de um modelo pedagógico que tenha um currículo ajustado às especificidades dos diversos grupos sociais envolvidos no processo educativo. Assim, a Educação do Campo enquanto movimento e política pública vem objetivando concretizar educação de qualidade às populações camponesas que historicamente estiveram às margens do processo educativo.

Somando-se a esta questão, Caldart (2012), afirma que “Nos debates que lhe tem constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social humana de longo prazo” (CALDART, 2012, p, 262). Sendo assim,

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata

de qualquer política pública: o debate é de formar conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008, p 71-72).

Assim, a Educação do Campo nasceu objetivando fortalecer os sujeitos camponeses para se constituírem como protagonistas na construção social do “bem viver⁶” como alternativa a expropriação produtiva da lógica hegemônica.

Neste contexto, lutar por Educação do Campo significa buscar a concretização de um direito básico e universal, que é a educação de qualidade, além de ser uma forma de potencializar a busca por outros direitos fundamentais à vida em sua plenitude. Desta forma, “a garantia de acesso diferenciado à educação [aos camponeses] não é um privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de desigualdade” (DUARTE, 2008, p 37).

A disputa hegemônica entre as confluências de lógicas diversas em constante confronto torna a educação elemento central nesse processo, pois a mesma é uma criação da modernidade e surge para atender as demandas do grupo hegemônico capitalista, desta forma, a construção de tipos educacionais antagônicos, apresenta-se como elemento de afronta ao sistema dominante e de manutenção da vida no território camponês.

E neste contexto, a educação por ser essencial e fundamental na formação das pessoas, tem se constituído como estratégica nos diversos projetos sociais em disputa. Por sua vez “A subordinação da educação escolar aos interesses das classes dominantes e dirigentes transforma a escola brasileira atual em sujeito político estratégico na formação de intelectuais da nova pedagogia da hegemonia” (MARTINS e NEVES, 2012, p 544). Sendo justamente por isso que “para a lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura [...]” (CALDART, 2012, p, 260-261).

Desta forma, a Educação do Campo tem se apresentado durante sua curta história como uma proposta que objetiva a efetivação de igualdade plena entre homens e mulheres, por meio da formação de jovens do campo, bem como, entre os sujeitos do Campo e das cidades; rompendo com a ideologia de sobreposição do espaço urbano sobre o agrário.

⁶ O Bem Viver se constitui como ideal que defende uma forma de vida diferenciada da lógica de vida hegemônica e logo foge dos princípios de “qualidade de vida” que se fundamenta no mercado. Além disso, a perspectiva do Bem Viver baseia-se na reciprocidade, solidariedade e relação equilibrada com a Pachamama (Mãe Terra).

O movimento por uma Educação do Campo busca a efetivação de um modelo pedagógico que possa contemplar de forma pertinente as diversas realidades presentes em cada comunidade, por meio da construção conjunta dos saberes curriculares de acordo com a realidade e identidade de cada realidade.

Porque a Educação do Campo busca a efetivação de uma sociedade mais justa, através da adequação dos modelos pedagógicos às especificidades dos grupos envolvidos no processo educativo, faz-se fundamental compreender como tem se organizado uma instituição de ensino que tenha fundamentos históricos contra hegemônicos, analisando como se dá seu modo organizativo que tem permitido caminhar em meio às conflitualidades e incertezas do cenário político educacional, neste contexto de crescimento dos olhares para a Educação do Campo.

Assim sendo, realizar uma investigação dos documentos curriculares presentes na história do CEFFA M. M. é uma forma de entender como se tem ocorrido essa caminhada pedagógica de uma escola que se baseia na Pedagogia da Alternância que se propõe contra hegemônica ao lado das comunidades camponesas. Despertando sobre os processos que estão implícitos neste percurso, tais como, os entraves resultantes da opção por esse modelo pedagógico diferente da hegemônica.

Tendo ciência da fragilidade do sistema público de ensino em grande parte do território rural, entender como esta escola tem conseguido caminhar em meio as conflitualidades e desafios que permeiam o sistema educativo apresenta-se de grande relevância neste contexto de expansão da Educação do Campo e de incertezas sobre o sistema educativo.

Com isso, investigar como se dá a organização curricular de uma escola do campo que funciona sob o princípio da Pedagogia da Alternância é uma das formas de perceber como tem sido organizadas as propostas educacionais e, logo, políticas, de uma instituição baseada em um modelo pedagógico antagônico; e como vem concretizando essa tarefa.

3. As Relações de Hegemonia e Contra Hegemonia no Processo Constitutivo da Educação

Historicamente, a sociedade tem sido marcada por fortes disputas e conflitos entre grupos com propósitos distintos ou fundamentados em formas desiguais de perceber o real. O que tem tornado as relações sociais permeadas de hierarquias estruturais em cada período histórico.

Com a expansão das fronteiras do sistema capitalista de produção no campo há um acirramento dos conflitos sociais, promovendo a marginalização social de grande parte da sociedade em benefício do grupo detentor dos meios de produção. Dessa forma, abre-se a porta para o crescimento dos conflitos entre a classe hegemônica e as hegemonias antagônicas.

É sabido que a sociedade tem sido marcada por fortes antagonismos sociais e a mesma é composta disso, logo, tem passado por processos de construção e reconstrução de ideais políticos – reflexo da própria instabilidade da política - pois o próprio caráter de instabilidade possibilita um ressignificar constante.

Por sua vez, Gramsci percebe a relação hegemônica como uma forma de disputa entre classes distintas, reconhecendo que há mais de uma organização hegemônica. Ou seja, trata da questão da dominação de um grupo em relação aos outros. Desta forma, a lógica acumulativa do capital proporcionou o desenvolvimento de uma classe hegemônica extremamente poderosa, que se apropriou dos meios de produção, e logo, subjugou os demais grupos sociais como forma de seguimento à acumulação produtiva do capital e conseqüentemente à expropriação dos homens e mulheres do meio ambiente. Como grupo hegemônico dominante que desenvolve um sistema de ideologias próprias da sua classe, tornando-a mais forte em relação aos demais movimentos antagônicos. Além disso, Alves (2010) destaca que segundo Gramsci,

[...] é muito comum um determinado grupo social, que está numa situação de subordinação com relação a outro grupo, adotar a concepção do mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com a sua atividade prática. Ademais, ele ressalta que esta concepção do mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior é desprovida de consciência crítica e coerência, é desagregada e ocasional. (ALVES, 2010, p, 74).

Por sua vez, o campo educacional é marcado por fortes antagonismos políticos, ideológicos em constante movimento, e logo, na ação contra hegemônica a instituição de

ensino pode exercer papel central e estratégico no processo de luta contra as relações de subordinação, podendo ser um instrumento de enfrentamento das relações de opressão (desde que orientada para tal). Atrelado a isso, Gramsci (2010), destaca a necessidade da correlação entre Teoria e Prática como fundamento para a constituição de um “aparato hegemônico” que possa constituir uma nova concepção de mundo; sendo justamente por meio da interação entre os saberes teóricos acumulados e sua relação/reflexão na prática que se podem desenvolver estratégias de confronto e resistência.

Gramsci destaca a importância da educação como ferramenta de construção de uma nova vontade coletiva, tendo os intelectuais papel importante neste processo. Somando-se a isto, Burity (1997) atesta que

Com Gramsci a hegemonia, ao passar do terreno ‘político’ (no sentido leninista) para o da liderança “intelectual e moral”, amplia-se para além de sua referência puramente classista (alianças de classes), na medida em que exige um certo ‘consenso’ em torno de ‘ideias’ e ‘valores’ que atravessem posições de classe, produzindo uma nova vontade coletiva (BURITY, 1997, p 12).

De acordo com Gramsci a consciência crítica é alcançada por meio da disputa constante de hegemonias, no âmbito ético e político. Tendo os movimentos sociais camponeses organizado politicamente e realizado ações antagônicas ao grupo hegemônico, consideramos, neste estudo, como um movimento de caráter contra hegemônico. Neste sentido, a organização política das classes subalternas é de grande relevância na construção de propostas e ideais para que possam emergir novas formas de resistência ao modelo hegemônico, pois sem uma prévia organização política corre-se o risco de ter um movimento solto, sem proposições e ações efetivas de rompimento com o sistema. Neste terreno, ampliar as bases de discussões nos movimentos sociais camponeses é de grande relevância para se fazer representar seus ideais sobre os quais a hegemonia seja exercida, pois segundo Alves

A ampliação da base social da classe fundamental, através de um sistema de alianças e a conquista de outros grupos pelo consenso, constitui aspectos fundamentais para o estabelecimento de um aparato hegemônico. Desse modo, Gramsci aponta que a questão da hegemonia não deve ser entendida como uma questão de subordinação ao grupo hegemônico; pelo contrário, ela pressupõe que se leve em conta os interesses dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que estabeleça uma relação de compromisso e que faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa (ALVES, 2010, p, 77-78).

Nesta abordagem entende-se que a constituição de um novo bloco hegemônico necessita reconhecer os interesses de outras hegemônias que partilham do objetivo de rompimento com o estado de opressão, determinista do modelo hegemônico dominante.

Tratar da conflitualidade entre as relações antagônicas, significa falar na disputa pelo poder; assim sendo, a classe hegemônica dominante elabora um bloco ideológico necessário a sua manutenção, envolvendo grande parte dos dispositivos midiáticos, instituições de ensino, e os próprios subordinados na ação hegemônica opressora, tendo ainda aliança com o Estado como forma de dar os meios necessários ao seu desenvolvimento. Nesta discussão, ganha relevância o que Gramsci destaca como ação contra hegemônica.

Assim como Galastri, Mészáros destaca que promover uma mudança no modo de organização e produção dominante exige romper por completo com tal sistema, tendo em vista que a instauração de uma nova lógica não pode se encaixar nas “estruturas” do sistema dominante. As classes dominadas não se “encaixam” como dirigentes de uma estrutura de dominação construída originariamente contra seus interesses, daí a necessidade de erigir as suas próprias (GALASTRI, 2014, p, 42).

O Estado como agente de grande relevância no que tange a organização da sociedade, tem executado a validação dos propósitos da classe burguesa, promovendo os ajustes necessários as constantes ressignificações do capitalismo.

Nessa concepção ampliada do estado, sociedade civil é o espaço principal para o exercício da função hegemônica e a arena privilegiada da luta de classes (intra e entre as classes), pela atuação dos chamados ‘aparatos privados de hegemonia’: organizações nas quais se elaboram e moldam as vontades e com base nas quais as formas de dominação se difundem, generalizando modalidades de convencimento adequadas ao grupo ou fração dominante – convencimento que passa a ser, a partir de então, tarefa permanente e fundamental da burguesia para fortalecer a sua capacidade de organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas (PRONKO; FONTES, 2012, p, 389).

Justamente pelo fato de a classe social hegemônica conseguir promover a legitimação da relação de opressão utilizando de organizações e instituições; se faz necessário traçar estratégias com linguagem codificadas, própria dos movimentos contra hegemônicos, bem como, promover a desnaturalização das determinações e reações de opressão. Somando-se a isso, Alves destaca que o modelo hegemônico alternativo tem por tarefa não apenas recriar uma sociedade com fins de interesses camponeses, mas “uma vontade coletiva nacional-popular, e também organizar uma reforma intelectual e moral que possibilite, assim, a superação dos princípios corporativos” (GRAMSCI, 1978 *apud* ALVES, 2010, p 77).

Nesta perspectiva, a efetivação de um ensino que contemple a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo (neste caso específico, dos camponeses), se constitui como instrumento que possibilita aos subordinados desenvolverem consciência política e serem sujeitos que possam traçar estratégias de resistência e enfrentamento ao sistema dominante. Neste caso, é uma forma de objetivar a sua autodeterminação como sujeito social. Desta forma, uma educação que não hipoteque os sonhos de crianças é peça chave nas ações contra hegemônicas. Neste terreno, a escola pode ser um agente externo formador da consciência crítica e logo, agente de transformação social (desde que orientada para tal).

A expansão das fronteiras agrícolas sobre terras tradicionais, indígenas, quilombolas, assim como, de terras devolutas a partir da emergência das demandas oriundas do processo da Revolução Verde (destacado anteriormente), acirra ainda mais as lutas e ações contra as relações de subordinação instaladas no campo brasileiro. Desta forma, na medida em que o sistema capitalista de produção promove expansão de suas fronteiras, cresce significativamente a indignação sobre tais relações de opressão. Justamente por meio da revolução democrática há um aumento considerável de antagonismos e da contestação das relações vigentes. Neste terreno, os dispositivos midiáticos exercem papel essencial na legitimação da expansão das fronteiras do capital, reforçando em muitos casos, as relações de subordinação, bem como, agindo para validar a cultura da opressão por meio da massificação da ideologia dominante.

Portanto, há uma forte disputa entre forças hegemônicas no seio social, tendo um destaque no confronto entre a classe hegemônica e as relações antagônicas que tem se constituído em diversas formas de resistência, e logo, com ações que se equivalem na luta contra hegemônica. Dentro desse terreno político ideológico em confronto, as instituições de ensino exercem papel central no que tanque a legitimação dos ideais hegemônicos, assim como, podem se constituir como ferramentas de fortalecimento de ações contra hegemônicas.

3.1 Cultura e formação profissional

Essa formação histórica nomeada de capitalismo tem conseguido se desenvolver mesmo diante das constantes lutas de movimentos contra hegemônicos, uma vez que adquiriu elasticidade para se adaptar às novas formas de organização social, bem como, das transformações culturais que acontecem.

Além da diversidade cultural resultante em parte do processo de colonização, o etnocentrismo também chega junto com o pacote importado dessa ação. Neste sentido, a ideia

de sobreposição de culturas em que haja culturas alta, média e baixa foram bastante propagadas de modo que ainda há fortes resquícios na atualidade. Assim Gramsci destaca que

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo (GRAMSCI, 2010, p, 52).

Perder o hábito de perceber o "outro" como desprovido de conhecimento e que deva ser instruído para ser civilizado é deixar de falar da educação como prática de depósito (educação Bancária), que apenas serve de instrumento para transmissão de ideias e instruções que atendam os interesses de grupos sociais hegemônicos.

O caráter de sobreposição cultural está estritamente vinculado com as relações de dominação vigentes historicamente, tendo em vista que somente uma parte da população teve a oportunidade de participar dos saberes formais legitimados socialmente em cada momento histórico.

Gramsci reafirma a ideia de que cultura não é algo estático e único, mas pelo contrário, extremamente diverso. Neste contexto,

A cultura é uma coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres (GRAMSCI, 2010, p, 53).

Em muitos casos a relação de opressão também se relaciona com a ideia de negação cultural, tendo em vista que só a cultura da elite é aceita e naturalizada como essencial à vida em sociedade. A rejeição cultural do Outro é uma relação que tem vários efeitos, o preconceito e a estigmatização de culturas que estão às margens da sociedade fazem parte desse processo. Sabendo disso, pensar um modelo de educação que se fundamente na realidade cultural em que está inserida é um passo de suma importância ao rompimento com a concepção etnocêntrica. Ainda no terreno educativo, segundo Forquin

[...] os conteúdos do ensino são o produto de uma seleção efetuada no seio da cultura. Isto significa que não se ensina tudo o que compõe uma cultura, e que toda educação realiza uma combinação particular de ênfase sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras coisas. Nesta perspectiva, a cultura é considerada como um repertório, um fundo, um tesouro no interior do qual a educação efetua, de certo modo, extratos para fins didáticos. A cultura é, neste sentido, o objeto de seleção operada no interior da cultura, para e pelo ensino, corresponde a princípios e a

escolhas culturais fundamentais, ligadas, aliás, às escolhas sociais que governam a organização prática do sistema educativo (FORQUIN, 1993, 37-38).

A cultura apresenta-se como elemento fundante e estruturante do sistema educativo, sendo um conjunto riquíssimo e diverso que deve ser levado em consideração no momento da construção curricular de qualquer sistema educativo formal. E de acordo com as palavras de Forquin, há uma seleção dentro e entre as culturas existentes sobre o que deve ser repassado na educação escolar de sujeitos em formação. Neste contexto, há uma negação de aspectos culturais dos grupos sociais subalternos à cultura dominante, e com isso, contribuindo com o processo histórico de opressão atribuído a cultura africana e afrodescendente, indígena, quilombola, camponesa, e etc.

Por outro lado, o reconhecimento dos aspectos culturais das classes subalternas por propostas educativas antagônicas ao modelo de educação tradicional, faz-se necessário e de grande relevância na mudança em longo prazo das relações de poder vigentes.

O movimento camponês ao lutar por uma política pública de Educação do Campo compreende que por meio de educação de qualidade pode potencializar o antagonismo através da formação de homens e mulheres do campo, pois essa matriz educativa busca efetivar a longo prazo, uma mudança social nas relações vigentes utilizando-se de um modelo pedagógico que contemple a cultura e os sujeitos locais.

Por sua vez, a Educação profissional tem sido fonte de fortes discussões nos dois últimos séculos, principalmente por poder contribuir com a lógica expansiva de acumulação do capital, e com isso, esteve sendo disputada constantemente pela classe hegemônica dominante e entre os movimentos antagônicos ao sistema em destaque.

Nesta discussão, relaciona-se ainda a questão da educação politécnica ou tecnológica, bem como, o trabalho como princípio pedagógico. Esses três elementos se relacionam em volta da questão educativa e do trabalho. Segundo Frigotto (2012),

A compressão adequada do sentido de educação politécnica implica situá-la como resultado de um embate dentro de um processo histórico que padece, até o presente, da dominação de uns seres humanos sobre os outros, e, conseqüentemente, situá-la na constituição das sociedades de classes e de grupos sociais com interesses inconciliáveis e antagônicos (FRIGOTTO, 2012, p, 272).

Por conta do sistema capitalista de produção necessitar de mão de obra para atender as suas demandas produtivas, a educação tem sido extremamente estratégica no fornecimento do pessoal necessário as suas ações. Justamente por isso que a concepção de educação esteve marcada com a dualidade entre ensino elitista e para as massas. Ou seja, a dualidade entre

trabalho intelectual e braçal⁷ se estabelece e é legitimada por muito tempo. A relação entre trabalho e educação está presente de forma bastante incisiva nas práticas sociais e assim, “um olhar atento sobre a história [...] revela que duas práticas sociais, ainda que diversas, coexistem em todas as formas de sociedade: o trabalho e os processos educativos” (FRIGOTTO, 2012, p, 273).

Recorrendo a história, percebe-se que foi travada uma forte discussão em relação à dualidade apresentada acima. Arelado a isto, Pereira destaca que

Orientado pela dualidade pautada pelo lugar a ocupar no modo de produção capitalista, o ensino secundário, com formação humanística e científica (clássico e científico), continua a preparar para a universidade e o ensino técnico-profissionalizante está voltado para a formação do trabalho. Define-se, com isso, uma hierarquia do acesso a oportunidades e postos de mando na sociedade, com uma clivagem de classe que não escapa à análise crítica, tendo ao fundo uma bem nítida divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual (PEREIRA, 2012, P, 286).

Relação que reforça as hierarquias sociais, políticas, econômicas e até culturais, onde apenas uma parcela da população consegue ter acesso à educação formal. Portanto, é dentro desse emaranhado de forças antagônicas em disputa que se estabelecem os processos formativos, que são centrais na legitimação de ideologias, valores, conhecimentos e etc. Com isso, “a educação politécnica resulta, assim, no plano contraditório da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas de produção e da luta consciente da necessidade de romper com os limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações” (FRIGOTTO, 2012, p, 273).

Os instrumentos ou mesmo a educação que se propõe a romper radicalmente com o modelo hegemônico dominante “[...] se forjam no plano real e contraditório das relações sociais capitalistas. Assim, o caráter mais ou menos verdadeiro ou que *anuncia o germe do novo* se manifesta na expressão de educação politécnica ou tecnológica” (FRIGOTTO, 2012, p, 276).

Dentro desta perspectiva, educação politécnica apresenta-se nesse momento histórico, como forma de retratar os interesses da classe trabalhadora, promovendo o rompimento da dualidade histórica entre trabalho intelectual e manual; fugindo da lógica preparatória do pessoal necessário à máquina do capital e reafirmando o “[...] *domínio dos fundamentos*

⁷ “Segundo Gramsci, essa distinção é ideológica, na medida em que desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os “aspectos técnicos” do trabalho. Em qualquer trabalho físico, até mesmo no mais degradante e mecânico, existe um mínimo de atividade intelectual. Assim, portanto, podemos dizer que todos os homens são intelectuais: porém nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade. Não existe atividade humana da qual se possa excluir absolutamente alguma participação intelectual: não é possível separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2010, p, 21).

científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno na relação entre educação, instrução e trabalho [...]” (FRIGOTO, 2012, p, 277) Grifos do autor.

A perspectiva dual de educação técnica dissociada do ensino médio sustenta a ideia de classes superiores e inferiores, e logo, de culturas maiores e menores no seio social, pois reduz a maioria da população como uma pedra que deve ser esculpida para ser útil.

No cenário atual, cabe ainda ressaltar experiências educativas na educação profissional pautadas por outros rumos e fins que não sejam os da reprodução de desigualdades sociais. Como exemplo, a educação profissional reivindicada pelos camponeses, que une a tríade ‘campo, políticas públicas e educação’ princípios como: o trabalho como princípio pedagógico [...] o encontro com a educação politécnica; a técnica e a ciência como produtoras de tecnologias sociais; a cultura como princípio pedagógico; e a relação campo cidade de modo crítico, ao pensar a totalidade da formação da classe trabalhadora brasileira (PEREIRA, 2012, p, 289).

A Pedagogia da Alternância aparece nesse sentido como ferramenta de ensino que pode concretizar uma educação profissional no campo, em uma perspectiva educativa antagônica à do modelo hegemônico dominante. Vale destacar que uma educação profissional do campo não se restringe exclusivamente a cursos voltados a agricultura, mas pode ter um direcionamento para gestão, educação, turismo e etc.

Por fim, a educação profissional, como aquela reivindicada e construída como resistência – reação e criação – pelos movimentos dos trabalhadores camponeses no contexto das lutas pela Reforma Agrária, pela terra e pelos direitos sociais, políticos e culturais, nesta formação chamada capitalismo, é criação coletiva e resposta crítica às políticas governamentais hegemônicas destinadas a formação dos trabalhadores. Tem como norte uma educação profissional camponesa, crítica de um projeto de educação rural que vislumbra a formação dos trabalhadores do campo em função da dinâmica do capital, que aparta a relação campo cidade, colocando em posição subalterna os valores éticos, políticos culturais e econômicos em relação aos valores e a produção da vida na cidade (PEREIRA, 2012, p, 291).

3.2 Os aspectos metodológicos da pesquisa

O processo de redemocratização pós-ditadura militar da década de 1980 no Brasil proporciona um revigoramento de movimentos sociais e o reconhecimento de distintas novas identidades, “[...] demandas, movimentos e atores sociais [...] que escapavam, em grande medida, ao alcance das ferramentas de análise social oferecidas pelas perspectivas tradicionais, predominantemente economicistas, classistas, institucionalistas e/ou funcionalistas” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p, 1328). Segundo os autores, a

emergência de tais forças antagônicas de ações contra hegemônicas apresenta-se neste contexto como uma larga e fértil possibilidade de pesquisas.

Diversos são os métodos de pesquisa que podem ser utilizados como ferramenta de investigação social; algumas com abordagens quantitativas, ou qualitativas ou mesmo uma mescla dos dois. Por sua vez, a teoria do discurso de Laclau e Mouffe apresenta-se como um dos métodos de investigação de destaque no que tange a compressão dos discursos como objetos de pesquisa. Assim,

[...] a teoria do discurso de Laclau e Mouffe fornece aos analistas e pesquisadores do campo da educação recursos conceituais e interpretativos importantes para investigar até que ponto e como essas demandas e identidades se apresentam – mesmo que de forma marginal e/ou clandestina – nos contextos educacionais (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p. 1328).

A teoria do discurso de Laclau e Mouffe ganha destaque no cenário educacional por proporcionar recursos interpretativos que podem contribuir com a investigação dos discursos que estão nas entrelinhas dos documentos curriculares, bem como, identificar os que deram sustentação aos seus processos de formulação:

O termo discurso é utilizado por Laclau e Mouffe, numa primeira aproximação, para destacar "o fato de que toda configuração social é significativa" (1990, p.100). Ou seja, que o sentido dos eventos sociais não está dado em sua pura ocorrência, em sua positividade, ou ainda que o sentido dos objetos do mundo físico não lhes é inerente. Um objeto esférico chutado numa rua e num campo de futebol corresponde ao mesmo acontecimento físico, mas não possui o mesmo sentido nos dois casos. O objeto só é uma bola de futebol no contexto de um sistema de regras e relações com outros objetos. Da mesma maneira, um diamante no fundo de uma mina e numa joalheria é o mesmo objeto, mas ele só é mercadoria no contexto de um determinado sistema de relações sociais. Uma reunião de pessoas num estádio pode ser uma assembleia sindical, uma concentração evangelística, uma torcida de futebol ou um comício partidário (BURITY, 1997, p 06).

Neste sentido, o discurso apresenta-se como uma característica intrínseca às relações sociais, e desta forma, as configurações do social são produzidas por discursos. Nesta perspectiva, não se pode tomar um objeto como algo estático e dado, mas pelo contrário, é um conjunto articulado de relações que constituem determinado objeto. Neste terreno, Laclau e Mouffe colocam uma flutuação dos discursos que constituem as relações sociais.

Realizar uma investigação no campo educacional da Educação do Campo, sob tal perspectiva metodológica é uma forma de compreender os discursos que estão em volta de determinado projeto educativo e, sobretudo, social. Desta forma, é possível compreender como se organizam curricularmente as escolas baseadas na Pedagogia da Alternância;

compreendendo como se dão as proposições educacionais desse modelo. Pois “a discursividade é uma condição ontológica de constituição de todo o objeto e de toda a realidade experienciada pelos sujeitos” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p, 1329).

A análise discursiva reconhece que as práticas sociais estão em constante movimento, tendo variações constantes nas suas proposições, assim como, as formas de concebê-las. Neste sentido, os resultados de uma pesquisa sobre uma escola que se pautava na Pedagogia da Alternância, não significam que se apliquem às demais instituições que organizam o seu modelo pedagógico pelo mesmo referencial. Além disso, as problemáticas podem ser variadas. Assim,

O sistema de diferenças/relações constituído pela linguagem (no sentido de fala/escrita), ao invés de ser o modelo da realidade social, antes retrata o caráter de toda estrutura significante, por consequência, de toda estrutura social. A existência (objetiva) de qualquer objeto está sempre já involucrada, ou melhor, investida de um sentido relativo à posição que ocupa num sistema de diferenças. Este investimento de sentido, esfera do discursivo, é o que constitui o ser daquele objeto. Desta forma, fora de qualquer contexto discursivo os objetos só têm existência: ‘o discursivo é co-extensivo ao ser dos objetos - o horizonte, portanto, da constituição do ser de todo objeto’ (1990, p.105; BURITY, 1997, p 07).

O fato é que a análise de um objeto tendo como metodologia a teoria do discurso apresenta-se como de grande relevância na investigação das práticas educativas, pois é uma forma de compreender como os discursos agem no processo de ensino, vislumbrando discutir os conflitos políticos, culturais, éticos, religiosos e etc.

Sabendo que cada objeto se constitui como tal, por meio de um conjunto vasto de discursos e nada na sociedade é dado e estático, o presente estudo busca realizar uma investigação nas práticas curriculares do CEFFA M. M. percorrendo as entrelinhas documentais e logo, discursivas, da instituição, como uma maneira de compreender os discursos que formam a base de sustentação do ensino da instituição em destaque.

3.3 Currículo como forma de organização do ensino

Diante desse contexto e tendo em vista que o processo de colonização que o território que hoje se constitui brasileiro sofreu a partir de 1500, entender a escola como resultado dessa ação colonizadora, e logo, como elemento fundamental para a implantação dos projetos dos colonizadores, faz-se necessário para a compreensão das relações que permeiam o sistema educativo. Desta forma, a escola enquanto instituição legitimada a transmitir conhecimento se

configura no contexto colonial como uma instituição de imposição cultural e de saberes, pois o ato colonizador já é uma imposição sobre o Outro.

Neste sentido, a escola enquanto invenção urbana com o objetivo de tornar as pessoas civilizadas é direcionada desde seu princípio às elites; como instituição detentora do saber e autorizada a transmitir os conhecimentos “legítimos”.

Por sua vez, Apple (1994) enfatiza os aspectos que se localizam em volta do processo de escolarização, assim, coloca a seguinte questão:

Que tipo de conhecimento vale mais??. Embora pareça, a pergunta não é nada simples, pois os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconhecamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião [...]. (APPLE, 1994, p 39).

Neste sentido, Apple destaca que dentro do processo de escolarização uma das questões principais gira em torno do conhecimento que tem mais importância para ser transmitido às novas gerações. Justamente por isso, os conflitos políticos e ideológicos que produzem o processo educativo, historicamente são acirrados e densos, pois está em jogo nada mais nada menos que o processo de socialização secundária das novas gerações, com isso, ofertar um ensino de acordo com os propósitos dos grupos sociais hegemônicos, significa marginalizar as minorias sociais que são negligenciadas historicamente, legitimando o estado de opressão e desigualdades sociais instaladas, numa estratégia fundamental ao projeto produtivo dominante. Além disso,

Quando a isso se acrescenta a imensa pressão, exercida sobre o sistema educacional em muitos países, para que as metas das empresas e das indústrias se tornem os objetivos principais, se não os únicos objetivos da formação escolar, então a questão ganha ainda mais relevância (APPLE, 1994, p, 40).

Neste contexto, o currículo apresenta-se como este espaço em que diversos grupos sociais buscam a legitimação de seus projetos de mundo. Justamente aí que residem fortes conflitos em torno da construção curricular das instituições de ensino, pois a organização curricular “[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 1994, p, 59, grifos do autor).

Por historicamente a escola ter sido um instrumento de legitimação dos ideais e projetos do grupo hegemônico dominante, quando os grupos camponeses resolvem criar sua própria escola realizam um deslocamento histórico no modelo de escola moderna. Pois,

[...] O fato de que discutir sobre o que acontece, e o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo. Estas discursões são fundamentalmente sobre os sonhos, os temores e as realidades [...] de milhares de crianças, pais e professores (APPLE, 1994, p, 41).

Dar um direcionamento democrático e libertador à educação para os sujeitos do campo é sem sombra de dúvidas elemento necessário, assim como, outros grupos sociais tidos como minoritários, tendo em vista que estes estiveram às margens do processo educativo e em sua maioria não tiveram a oportunidade de serem protagonistas na construção de conhecimento “formais”. Segundo Apple, (1994) isso se dá pelo fato de a educação estar durante muito tempo a serviço da reprodução das relações sociais vigentes, contribuindo com a validação da cultura da opressão. Sendo justamente por isso que os movimentos camponeses disputam a escola. Além disso,

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de *mercadoria*) necessário a composições econômicas, políticas e culturais vigentes (APPLE, 1994, p, 45).

De acordo com Alves (2010, p, 75), “Para Gramsci, a consciência crítica é obtida através de uma disputa de hegemonias contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no âmbito político, culminando, finalmente, numa elaboração superior de uma concepção do real”. Assim, a formação da consciência crítica dos sujeitos camponeses se dá justamente por meio das disputas hegemônicas em movimento, possibilitadas por meio da ação educativa de seus movimentos sociais.

Investigar o currículo de uma instituição de ensino é uma forma de compreender os propósitos da mesma com os sujeitos que se propõe atender, e com isso, entender o contexto cultural e político em que está se situando. Percorrer as entrelinhas desses documentos é fundamental para se entender as ideologias e propostas que estão em jogo constante, dentro do processo educativo. Além disso, “O estudo das práticas curriculares nas últimas décadas demonstra uma considerável atenção para com as relações estabelecidas entre o conhecimento, o currículo prescrito e sua concretização no cotidiano educacional” (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p, 130).

É importante compreender que os documentos curriculares das instituições de ensino apresentam um conjunto de anseios pensados por um grupo social para atender um público em um contexto histórico específico. Desta forma, os currículos são uma diretriz para os profissionais da educação. No entanto, esse conjunto de objetivos traçados em um documento não significa a sua concretização no plano real, pois entre os anseios e a concretização de um currículo há um longo caminho a ser percorrido.

Sendo assim, o currículo, enquanto prática, é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades. Contudo, sem considerar as interações entre esses aspectos, não se pode compreender o que aprende e o que acontece realmente nos contextos educacionais. Assim, para tornar nítida a realidade curricular é necessário compreender os contextos e as práticas que nele interagem (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p, 131).

Desta forma, pensar em realizar uma investigação no plano curricular em escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância como modelo pedagógico é uma tarefa complexa, tendo em vista que cada escola terá uma organização curricular própria, formulada em um contexto, histórico, político, social único.

Segundo Apple, [...] “à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade” (APPLE, 1994, p, 42). Com isso, a seleção dos pontos a serem enfatizados, seja direta ou indiretamente, em uma instituição de ensino pode ter muito a ver com as relações de poder existentes, bem como, das conflitualidades em jogo em cada território. E neste sentido, há disputas em torno do processo de construção curricular das instituições de ensino, tendo destaque as que se localizam geográfica e politicamente no campo, tendo em vista a centralidade que o mesmo tem ocupado na economia nacional.

Desta forma, as organizações curriculares das escolas Famílias Agrícolas que se baseiam na Pedagogia da Alternância ganham destaque por se proporem a retratar anseios da realidade camponesa em que estão envolvidas, e logo, ganham proporção nas ações antagônicas, por buscar historicamente mostrar que os sujeitos do campo podem ser construtores e reconstrutores dos seus sistemas educativos, bem como, das suas relações econômicas e políticas.

Entrar nessa investigação curricular tem a ver com lidar com jogos políticos em constante movimento, que tem como plano de fundo uma forte disputa ideológica e

consequentemente de poder. Isso pelo fato de o domínio ou mesmo a interferência sobre a organização educacional de uma dada região ou mesmo de território pode significar para o grupo dominante a possibilidade de concretização de seus projetos. Por sua vez, as escolas Famílias Agrícolas ao produzir um currículo fundamentado nos princípios da Pedagogia da Alternância pode ser agente de resistência frente às proposições das forças hegemônicas que tem se apresentado constantemente aos territórios camponeses.

Esse confronto em torno do processo educativo se dá pelo fato da escola ser uma instituição de forte interferência “[...] no plano ideológico, cultural e econômico [...]” (APPLE, 1994, p,46) e consequentemente a fortes relações de poder carregadas de ideologias que disputam o controle ou mesmo uma pequena participação na gestão da educação.

Por sua vez compreender o aspecto cultural em que cada currículo se situa se mostra relevante, tendo em vista que o currículo surge tendo como pano de fundo o aspecto cultural. E assim, partindo de uma perspectiva multicultural há currículos, e não um currículo formatado para toda a população.

Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’ que a cultura se transmite e se perpetua: a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (FORQUIN, 1993, p, 14).

Neste processo, entender a cultura, e logo o contexto em que uma instituição de ensino está localizada é sem sombra de dúvidas de suma importância na investigação de qualquer sistema educativo, pois é um passo significativo rumo à compreensão das disputas ideológicas e de poder que estão em constante luta pelo comando do processo educativo. Desta forma, é uma maneira de compreender as forças hegemônicas em disputa.

Diante do exposto, nosso objetivo de pesquisa se constitui como compreender as disputas hegemônicas no currículo da CEFFA. Pois, “[...] o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2005, p. 147) ” e sabendo que o currículo se constitui como um conjunto de elementos resultantes de relações de dominação em disputa, e logo, podem expressar anseios e demandas de um grupo determinado, sendo em grande medida a representação do processo de dominação econômica. Temos como objetivos específicos: identificar os enunciados que retratam as lutas hegemônicas presentes nos documentos da CEFFA; bem como, analisar a dinâmica dos enunciados com as proposições e história da

instituição; por fim, problematizar os enunciados em relação com as ações formativas dos técnicos de ATER.

4 Disputas hegemônicas no Currículo da CEFFA M. M.

O processo de socialização realizado nas instituições de ensino tem sido historicamente motivo de fortes debates e conflitos principalmente por ser um território político de relevância na efetivação de projetos societários.

Como destacado anteriormente, o currículo se constitui como esse conjunto de conhecimentos que retratam e expressão de diversas formas e relações de poder em disputa. Sendo desta forma, um território sempre em movimento e sobretudo em disputa. Pois como destaca Apple (1994), o currículo nunca é neutro e sim a culminância de um processo de seleção. Atrelado a isto, Silva (2005, p. 147), destaca que “o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder.”

Justamente por estes fatores que se busca identificar os discursos hegemônicos presentes no plano curricular da CEFFA, afim de poder analisar de que maneira esses discursos agem, tendo em vista as proposições e história da instituição e como estes discursos implicam no processo de formação de jovens camponeses em técnicos de ATER.

Como forma de organização do texto, dividimos essa última etapa do estudo em alguns momentos como forma de facilitar a estruturação e compreensão dos resultados da pesquisa. Com isso, o capítulo se divide da seguinte forma: as origens do processo de conflito histórico com o modelo educacional hegemônico, que vai tratar de situar o leitor sobre como se deu esse processo inicial de luta e sua relação de disputa com o modelo de educação tradicional. Em diante, falaremos sobre a Pedagogia da Alternância como a forma de organização do ensino na instituição em destaque. Por fim, destacaremos os dispositivos pedagógicos presentes nos documentos curriculares da CEFFA que se propõe a estruturar as ações de ensino da escola.

A escola em análise situa-se em um território marcado historicamente por fortes conflitos fundiários, como resultado da afirmação política da força camponesa, que se concretiza politicamente por meio da formação de filhos de camponeses de diversos locais do estado.

4.1 As origens do processo de conflito histórico com o modelo educacional hegemônico

Entende-se que analisar o processo de surgimento do CEFFA M. M. é de grande relevância para compreender sua presença *como estratégia de disputa hegemônica no território educativo*. Compreender os anseios e demandas colocados no contexto de

surgimento do CEFFA possibilitam entender a caminhada da escola e como se organiza atualmente. No caso do CEFFA M. M. se destacam as intenções de camponeses e organizações, que vivenciaram um forte conflito fundiário⁸ e sentiram a necessidade da existência de uma escola que atendesse às demandas educacionais camponesas. Assim, “O CEFFA M. M. é resultado de uma mobilização de agricultores familiares, lideranças comunitárias, sindicais, associações, pessoas e entidades comprometidas e preocupadas com o desenvolvimento sustentável desta região” (ACEMEP, 2016, p, 02).

Vale destacar que as discussões em torno da necessidade de uma escola que atendesse as demandas por educação para a região, passaram a vigorar após o encerramento do forte conflito fundiário que aconteceu na década de 1980. A partir de então, várias organizações, associações, entidades passaram a refletir sobre a criação da instituição de ensino médio antagônica ao modelo de educação formal tradicional. Discussões que se pautavam na necessidade de continuação do trabalho de outra instituição de ensino⁹ fundamental que utiliza o modelo da Pedagogia da Alternância como fundamento. Dessa forma,

As discussões vêm acontecendo desde 1997, a partir da constatação de que a maioria dos alunos egressos dos CEFFAs do Ensino Fundamental estariam sujeitos a voltar ou continuar seus estudos nas escolas tradicionais, provocando assim mudanças ou distorções do processo formativo daqueles que desejam continuar morando e produzindo no campo, já que se trata de princípios teóricos e metodológicos diferentes que não atendem aos interesses específicos da Educação Rural Profissionalizante. (ACEMEP, 2016, p, 02)

Assim, a construção de uma escola de ensino médio que funcionasse sob os princípios da Pedagogia da Alternância apresentava-se como saída à continuação de uma educação adequada aos filhos de camponeses e parceiros; sendo ainda uma maneira de os jovens continuarem seus estudos sem precisarem migrar para os centros urbanos ou até desistir de continuar os estudos.

⁸ Segundo Lima Neto (2007), o conflito fundiário em destaque foi produzido por uma série de medidas do governo Federal e, sobretudo no governo do Estado, no período em que José Sarney governa o Maranhão (1966-1971), que “cria as condições jurídicas, econômicas, infraestruturais para que se consolidasse a privatização das terras e, conseqüentemente, dos babaçuais no estado do Maranhão” (LIMA NETO, 2007, p, 38). Desta forma, há uma crescente privatização de terras no Maranhão, principalmente por meio do mecanismo de grilagem de terras. Ainda neste contexto, a consolidação do processo de apropriação de terra foi legitimada por meio da “[...] promulgação da Lei nº 2.979/69:7 em 17 de julho de 1969 que ficou conhecida como *Lei de Terras Sarney*” (LIMA NETO, 2007, p, 39) e que desencadeou um forte conflito fundiário em várias regiões do estado.

⁹ A instituição de ensino fundamental citada acima é a EFA Antônio Fontenele; a mesma fica localizada na comunidade São Manoel no município de Lago do Junco – MA e ainda é uma referência para a região no processo formativo de jovens filhos de camponeses e de sujeitos que se identificam com o campo.

Desta forma, entre o período de 1997¹⁰ e 2005, as discussões e reflexões foram acontecendo de tal forma que em 2005 representantes de várias entidades se reúnem para formar uma associação¹¹ que pudesse gerenciar o funcionamento e organização do CEFFA M. M.. Com isso, foi criada a **Associação do Centro Familiar de Formação por Alternância de Ensino Médio e Profissionalizante (ACEMEP)** conforme trecho abaixo, extraído do PPP da escola:

Em junho de 2005, representantes dos municípios onde há Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais do Maranhão em conjunto com as entidades:

- Animação Comunitária de Educação em Saúde e Agricultura ACESA¹²;
- Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão ASSEMA;
- União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão UAEFAMA;
- Associação Regional das Casas Familiares Rurais ARCAFAR;
- Animação dos Cristãos no Meio Rural ACR;
- Província Franciscana Nossa Senhora da Assunção;
- Associação da Escola Família Agrícola de Lago do Junco AEFALJ.
- STTRs dos municípios: Lago do Junco, Lago da Pedra, São Luis Gonzaga do Maranhão e Bacabal-MA.

Após, uma articulação da comissão formada em 2004, reuniram-se os representantes das referidas entidades e fundaram a ACEMEP, com a finalidade de implantar e dirigir o CEFFA M. M. de Ensino Médio Profissionalizante; na comunidade Pau Santo, Lago do Junco - MA. (ACEMEP, 2016, p, 02).

É importante salientar que estes atores fundadores da ACEMEP, são instituições ligadas historicamente às lutas e conflitos fundiários, bem como promotores de ações educativas aos povos do campo, muitas delas principiadas na agroecologia.

Com isso, a ACEMEP surge nesse território de conflito e se apresenta como uma forma de disputar o processo educativo com o modelo tradicional. Justamente por isso, tem por finalidade concretizar o ideal de uma escola no/do campo de ensino médio profissionalizante que atendesse especialmente as demandas por educação dos camponeses da região e desta forma contribuir com o desenvolvimento das comunidades por meio da formação de jovens lideranças. Neste sentido,

Essa escola nova deve ser a da pequena região, não uma escola agrícola a mais, como as outras, mas uma escola para formar os agricultores e contribuir para o desenvolvimento do país. Uma escola que seja a sua e da qual assumem a gestão e todas as responsabilidades, agrupando-se em associação, uma forma jurídica que

¹⁰ Neste ano, também foi criada a União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão UAEFAMA que é uma entidade de caráter civil de direito privado.

¹¹ No caso dos CEFFA, essas pessoas – principalmente as famílias – que têm um patrimônio próprio – social e cultural etc, - se unem para obter uma finalidade definida: a educação e a formação de seus filhos que lhes permita construir um futuro melhor (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 59).

¹² Hoje a ACESA se tornou uma Associação Comunitária de Educação em Saúde e Agricultura; que trabalha tendo como fundamento a Agroecologia.

confere uma força e um poder. *Uma escola para as famílias e os agricultores, e além disto, para homens e mulheres da região.* (GIMONET, 2007, p 24-25) grifos do autor.

Por meio da fundação da ACEMEP a utopia dos camponeses da região por educação adequada à realidade dos sujeitos do campo, passa a ficar mais próxima de se concretizar, pois por meio da criação do CEFFA M. M. os filhos de muitas lideranças e sujeitos que vivenciaram os conflitos fundiários, passaram a ter a oportunidade de estudar sem precisar abandonar o campo. Ou seja, a ideia de estudar para continuar no campo passa a vigorar no ideal camponês. E desta forma passa a se desmistificar a ideia de que “[...] para se tornarem sábios e instruídos, deveriam necessariamente mudar para os grandes centros urbanos.”. (NOSELLA, 2014, p, 46). Desta forma, é um marco histórico importante na história do território em destaque.

Além disso, a formação em técnico em agropecuário¹³ abre a possibilidade de potencialização da produção dos camponeses com técnicas produtivas fundadas em princípios agroecológicos.

Por conta dessa demanda histórica por assistência técnica em agropecuária “O CEFFA tem como finalidade ministrar Curso de Ensino Médio e Profissionalizante na área de Agropecuária, período de três anos, organizado no regime de alternância” (ACEMEP, 2016, p, 03). Sua organização curricular está distribuída em três anos e há uma mescla das disciplinas técnicas com as de núcleo comum durante o ano letivo; tendo carga horária de 4.290. Além disso, a escola efetiva seu ensino em dois espaços formativos: Tempo Escola e Tempo Comunidade. Vale destacar que os componentes curriculares do núcleo comum estão organizados de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Desta forma, o objetivo central do CEFFA M. M. é:

Proporcionar Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Técnico com habilitação em Agropecuária no regime da Pedagogia da Alternância utilizando os Instrumentos Pedagógicos dos CEFFAs (Centro Familiar de Formação por Alternância), que permita ao egresso a continuidade dos estudos, a inserção no mundo do trabalho, visando contribuir para a transformação da sociedade com base em interesses sociais e coletivos. (ACEMEP, 2015, p, 07).

Por sua vez, nos objetivos específicos presentes no plano de curso pode-se perceber a projeção realizada pelo CEFFA M. M. de uma formação voltada ao desenvolvimento das

¹³ Pois [...] na maior parte das vezes, as políticas de crédito e assistência técnica têm se configurado como forças indutoras de uma matriz científico-técnica baseada na racionalidade industrialista do capital e contrária à racionalidade camponesa, que pode levar à inviabilidade da sua reprodução social e à destruição do meio ambiente. (MICHELOTTI, 2008, p, 91-92).

relações camponesas por meio da formação crítica em alternância. Portanto, são objetivos específicos do CEFFA:

- Oportunizar aos jovens do campo o acesso à educação, que proporcione uma formação integral, conjugando desenvolvimento humano, inserção na sua realidade, escolarização e profissionalização qualificada;
- Fortalecer a agricultura familiar, com base agroecológica, através da ação multiplicadora dos /as jovens estudantes;
- Contribuir para o desenvolvimento auto-sustentável e solidário do campo;
- Reconhecer e valorizar o direito de participação humana nos processos produtivos, bem como na produção e utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos;
- Possibilitar a formação de quadros técnicos de nível médio com capacidade técnica, política e organizativa para atuarem em diferentes contextos do campo;
- Contribuir para o fortalecimento do vínculo entre a Escola, Família e Comunidade;
- Contribuir para a construção de teorias e práticas pedagógicas no âmbito da Educação Profissional;
- Contribuir para a geração, aquisição e socialização de tecnologias nas áreas de agricultura, pecuária, meio ambiente, saúde, indústria e comércio;
- Possibilitar o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento social e econômico do Maranhão;
- Desenvolver o hábito da leitura, pesquisa, estudo e elaboração, buscando promover a integração entre os diferentes níveis de conhecimento (ACEMEP, 2015, p. 07).

Nos objetivos específicos destacados na passagem acima percebe-se como a CEFFA M. M. pretende agir no território educativo de forma antagônica ao modelo hegemônico. Nestes objetivos pode-se perceber que na medida que se propõe a proporcionar uma educação que contemple as lógicas, valores e culturas camponesas, bem como, possibilitando uma formação profissional, realiza um deslocamento histórico, uma vez que esses grupos sociais estiveram em grande medida às margens do sistema educativo.

Como destaca Leite e Medeiros (2012), o agronegócio tem como características a utilização de grandes quantidades de insumos químicos, por meio do monocultivo em grandes extensões de terras, além de “[...] sua tendência a controlar áreas cada vez mais extensas do país e, por outro, a concentração de empresas com controle internacional (LEITE E MEDEIROS, 2012, p. 82). Neste sentido, na medida que a CEFFA M. M. busca por meio da sua ação educativa potencializar o crescimento da agricultura familiar de base agroecológica por meio da produção diversificada em pequenas áreas e ao mesmo tempo não atender as demandas crescentes de utilização de produtos químicos e etc., tendo como base a valorização do direito de participação humana nos diversos processos produtivos, como se evidencia no Título II, seção II do art. 11, do regimento interno que destaca como alguns dos objetivos:

- f) valorizar o conhecimento popular e promover o intercâmbio de tecnologias apropriadas para a convivência com o clima, educando para uma consciência ecológica, preservacionista;
- g) estimular e apoiar a agricultura familiar buscando incorporar novas culturas economicamente viáveis e ecologicamente corretas e socialmente justas para a região, respeitando a cultura, tradições e conhecimentos acumulados dos trabalhadores;
- h) buscar alternativas econômicas no campo e na região, procurando diminuir o êxodo do campo para as cidades e da região para outras regiões;
- i) desenvolver projetos de melhoria nas propriedades rurais dos jovens alternantes, visando vida digna;(ACEMEP, 2015, 06).

Na passagem fica evidenciado que a ACEMEP, busca um rompimento histórico com o modelo educacional tradicional, que tem expropriado de diversas formas os filhos e filhas de camponeses de seus sonhos, como uma maneira de proporcionar as bases e meios para que os camponeses possam confrontar o modelo do agronegócio, utilizando do fortalecimento da agricultura familiar de base agroecológica por meio da formação de jovens em alternância.

Quando a CEFFA M. M. objetiva uma concretização de um conjunto de elementos curriculares que consiga promover a formação de técnicos capazes de atuarem em diversos contextos, e possam agir na produção de conhecimento, tendo sensibilidade para contribuir com o desenvolvimento local por meio da construção conjunta do saber, quer justamente uma interação continuada entre escola e comunidades. Ao se propor a isto, se desloca da escola tradicional, uma vez que esta não carrega as marcas e projetos camponeses em seus currículos.

Neste contexto, e com base no Plano de curso do CEFFA M. M., a instituição em análise tem proposto uma organização curricular buscando atender a demanda histórica por educação básica de qualidade aos camponeses, bem como, proporcionar a formação profissional em Agropecuária, prioritariamente de filhos de camponeses, e com isso, contribuir com a melhoria do sistema produtivo das comunidades envolvidas nesse processo formativo.

Nesse sentido, O CEFFA- Centro Familiar de Formação por Alternância MANOEL MONTEIRO [...] vem contribuir para a melhoria do Ensino e das condições de vida da população maranhense, pretende implantar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com vista a possibilitar a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e se inserir no mundo do trabalho, de forma ética e competente. (ACEMEP, 2015, p. 05).

Nesta passagem, reforça-se a ideia de uma instituição que já surge contra hegemônica, tendo como finalidade a formação de cidadãos com capacidade para compreender os contextos históricos em que estão inseridos e desta forma, promovam [...] processos de

desenvolvimento, como expansão da liberdade ou simplesmente como conquista de uma vida melhor (GARCÍA-MARIRRODRIGRA, 2013, p,73).

Analisando o PPP e Regimento Interno da CEFFA M. M. percebe-se que pelo fato das entidades e organizações fundadoras se situarem em um território de disputas políticas e socioeconômicas foi central sua participação nas discussões iniciais à sua formação e logo, destaque nas parcerias do processo formativo dos alunos.

Os CEFFAs tem seu sistema educativo embasado em quatro pilares de sustentação, que são eles: a Associação, a Alternância, Formação Integral e o Desenvolvimento Rural Sustentável. Por sua vez, a associação é de grande relevância ao CEFFA M. M., pois traz a participação e envolvimento das famílias no processo formativo de seus filhos, e logo contribui com o processo educativo. Assim sendo, “A formação alternada não atinge sua plena eficiência se os pais e os mestres de estágio deixam de desempenhar seus papéis de formação e de educação” (GIMONET, 2007, p, 31). O que, no caso dos CEFFAs, “essas pessoas – principalmente as famílias – que tem um patrimônio próprio – social, cultural, etc. – se unem para obter uma finalidade definida: a educação e a formação de seus filhos que lhes permita construir um futuro melhor” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p, 59). As famílias por meio da associação é que rege as instâncias organizativas da CEFFA M. M. e desta forma, são sujeitos indispensáveis nas ações educativas.

No regimento interno, fica evidenciado no título II, capítulo I que trata da Associação do Centro Familiar de Formação por Alternância de Ensino Médio e Profissionalizante ACEMEP – seção I: objetivos da associação; a centralidade da família, como podemos perceber na passagem abaixo.

Art. 13 - Os pais, como principais agentes educativos, responsáveis diretos pela formação dos filhos, se organizam em associação onde juntos buscam soluções para resolverem os problemas da formação dos jovens e de desenvolvimento rural local.

Art.14 - A Associação é composta por todas as famílias que tenham filhos matriculados regularmente na escola, pessoas físicas e jurídicas interessadas no desenvolvimento rural do Maranhão, através da educação em Alternância. (REGIMENTO INERNO, 2007, p, 09)

Assim como fica em destaque a centralidade e relevância da família na organização e estruturação das ações educativas do CEFFA M. M., no regimento interno, no PPP da instituição, fica em destaque no item 4.1 que diz que a associação é uma forma de “[...] garantia dos princípios de participação e envolvimento das famílias com a formação dos jovens no desenvolvimento sustentável, responsabilizando-se pelo Plano de Formação da Escola e gestão.” (ACEMEP, 2016, p, 05).

A participação da associação no processo organizativo da instituição contribui com a contextualização do ensino. E essa interação entre diferentes atores é possível pelo fato de

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996 *apud* JESUS, 2008, p, 2639)

A Pedagogia da Alternância por ser um modelo educativo que mais tem se adequado a realidade e os propósitos dos sujeitos do campo tem se mostrado como o modelo de educação que mais pode contemplar as proposições curriculares da CEFFA M. M. dando relevância à efetivação das suas proposições.

4.2 A Relevância da Pedagogia da Alternância nas Ações Educativas do CEFFA M. M.

Neste contexto de surgimento do CEFFA M. M., o modelo pedagógico da Pedagogia da Alternância apresenta-se como o referencial para a efetivação dos ideais camponeses, pois a história das EFAs, Casas Familiares Rurais, dentre outras que utilizam a Pedagogia da Alternância, retrata muito mais que uma simples história de educação, mas uma história de um sistema educativo relacionado com as demandas e realidades camponesas. Além disso, a Pedagogia da Alternância,

[...] tem raízes nas lutas dos agricultores familiares franceses da década de 1930. Os jovens que ficavam no campo, geralmente, não tinham acesso à formação escolar em níveis mais elevados. A tendência, sobretudo para quem continuar os estudos, era estudar nas escolas do meio urbano, sendo que a maioria dos que saíam para estudar na cidade não voltavam para o campo (COSTA; ETGES. 2016, p. 300-319).

A Pedagogia da Alternância tem sido ao longo da história um modelo pedagógico que mais tem se adequado à realidade dos camponeses, tendo em vista que se propõe a um ensino que contemple as mais diversas realidades, principalmente as que têm as marcas da opressão e subordinação social, econômica, política e cultural dos povos do campo. Com a Pedagogia da Alternância os jovens camponeses poderiam estudar sem precisar deixar seus territórios e territorialidades, tendo em vista que o modelo pedagógico em questão alterna tempos de estudos, proporcionando interação das comunidades com a escola, possibilitando aos atores

do processo educativo serem produtores de novos conhecimentos e saberes (PUIG CALVÓ; GIMONET, 2013).

Desta forma, o modelo pedagógico em destaque apresenta-se neste contexto de formação de jovens camponeses, em destaque na concretização de uma vida de qualidade no campo, pois por demandar a participação dos sujeitos e entidades ligadas com as problemáticas do campo, se propõe desenvolver um ensino comprometido com o desenvolvimento social, político e ambiental nas comunidades por meio da ação dos egressos em seus espaços de trabalho. Desta forma,

Na Pedagogia da Alternância a ação educativa não está vinculada à mera transmissão dos conhecimentos, mas a operacionalização de pesquisas, e experimentações práticas considerando a experiência do cotidiano, matéria prima para tornar a aprendizagem dinâmica, contextualizada e interessante, numa conjugação de vários atores: jovens como principais sujeitos, pais, professores, comunidades, famílias, lideranças, orientadores de estágios e entidades afins. A mesma acredita na experiência coletiva como elementos da aprendizagem crítica e dialética (ACEMEP, 2016, p, 05).

O modelo pedagógico em destaque tem sido uma alternativa de educação para os movimentos sociais camponeses, por apresentar-se como [...] um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sair da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente (GIMONET, 2007, p, 29) e desta forma, articula tempos e espaços formativos no processo educativo de modo a proporcionar um ensino contextualizado. Segundo Ribeiro (2008), a Pedagogia da Alternância articula seu ensino em dois tempos formativos, Tempo Escola e Tempo Comunidade. No primeiro momento os alunos se encontram em internato realizando atividades programadas com os monitores e demais agentes educativos. Já no tempo comunidade, os educandos realizam pesquisas, refletem e põem em prática os ensinamentos obtidos no CEFFA.

Nessa articulação entre os problemas e realidades dos sujeitos com o processo educativo formal, visa proporcionar uma reflexão sobre cada realidade e desta forma, há uma troca contínua entre a comunidade e a escola. Neste sentido, o CEFFA M. M. organiza o seu ensino em dois tempos formativos: Tempo Comunidade e Tempo Escola, como fica destacado no Plano de Curso:

O Tempo Escola compreenderá um período de 15 dias mensais, sendo 11 dias letivos e 10 sessões no ano, em que os educandos ficarão no CEFFA em regime de internato. Neste período, o educando desenvolverá as seguintes atividades: aulas teóricas e práticas, estudos dirigidos individuais e em grupos, pesquisas, oficinas, seminários, tarefas diárias de cuidado do ambiente, atividades culturais e de lazer e momentos de avaliação coletiva.

O Tempo Comunidade compreenderá um período de 15 dias mensais, sendo 11 dias letivos e 10 sessões no ano, em que os educandos permanecerão em suas localidades. Neste tempo, os educandos realizarão atividades de convivência e intercâmbio com a comunidade, pesquisa-ação, observação, diagnóstico, organização, produção, além de atividades de aprofundamento de estudos delegadas pelas várias disciplinas. Neste tempo os educandos estarão também se capacitando e desenvolvendo projetos sociais e profissionais no constante processo de ação-reflexão-ação (ACEMEP, 2015, p 18).

Por vez, o modelo pedagógico da Pedagogia da Alternância, desde sua chegada ao Brasil, tem se proposto a contribuir fortemente com o desenvolvimento social, político, cultural, e produtivo em vários estados da Federação. Além disso,

A multiplicação e consolidação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e o reconhecimento do potencial educativo de sua proposta pedagógica, sobretudo no âmbito da Educação do Campo, contribuíram para uma disseminação e utilização da alternância para além das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais. (SILVA, 2012, p, 13).

Percebe-se que o modelo de ensino da Pedagogia da Alternância apresenta-se como um sistema educativo fundamentado na *práxis*, e desta forma, tem sido de grande relevância para o desenvolvimento das populações camponesas, onde o ensino parte da vida/realidade dos alternantes para o plano abstrato e posteriormente retorna às comunidades com os alternantes.

4.3 Dispositivos pedagógicos do CEFFA M. M.

A própria organização dos CEFFAs, utiliza mecanismos específicos para dar conta de um processo educativo adequado ao contexto e realidade camponesa. Desta forma, o CEFFA M. M., utilizando-se de dos instrumentos pedagógicos específicos da Pedagogia da Alternância como: “*Planos de Estudo, Colocação em comum, Caderno da Realidade, Viagens e Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Cadernos Didáticos, Atividades Retorno e Experiências, Projeto Profissional, Visitas às Famílias, Estágios e Avaliações*” (PPP. CEFFA M. M., 2016, p, 06) grifos do autor

Nesta perspectiva, Gimonet em seu livro *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*, destaca o Caderno de Realidade como um instrumento básico e fundante à prática da alternância, pois

Se a experiência encontra-se no ponto de partida do processo pedagógico, ainda precisa que ela seja explorada, analisada, e confrontada para se tornar um suporte de formação e educação. Está é a razão de ser do Caderno da Realidade como primeiro livro a ser construído. Um livro de vida, rico em si mesmo de informações, análises

e aprendizagens variadas. Mas também um livro ao qual vão se articular, em seguida, os livros acadêmicos para enriquecê-lo e construir o grande livro dos saberes a serem aperfeiçoados e das aprendizagens a serem feitas no presente de um percurso para o futuro. (GIMONET, 2007, p, 31-32)

Tais instrumentos são de suma importância para a metodologia da Pedagogia da Alternância, sendo formas de trazer a realidade de cada alternante promovendo interação entre esses sujeitos. Por sua vez, o Plano de Estudo é uma das ferramentas que merece destaque, pois é um forte instrumento de pesquisa ou mesmo um guia de trabalho e sendo determinante para um ensino de qualidade nos CEFFAs. Portanto, a ação pedagógica do CEFFA M. M. só se torna antagônica à tradicional na medida que consegue promover uma interação conjunta entre os meios de forma real. Para isso, utiliza-se de dispositivos como o Plano de Estudo que busca contextualizar o ensino por meio da articulação entre meio comunitário e escola, fazendo com que o ensino fuja do mero tecnicismo, bem como, não tenha um caráter meramente propedêutico, pois a qualidade das ações educativas dos CEFFAs, passa pela forma como o Plano de Estudo é desenvolvido (GIMONET, 2007).

O Plano de estudo é um instrumento metodológico que contribui na articulação entre: Casa “Meio sócio profissional” e a Escola, coloca em frente os conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo (ACEMEP, 2016, p, 06), possibilitando o desdobramento de outras etapas educativas.

A Colocação em Comum se mostra como o fator de convergência das realidades dos alternantes em um período de socialização conjunta, nesse processo é o momento em que os alunos mediados por um monitor expõem pesquisas a respeito de sua localidade. É neste sentido que o CEFFA através da horizontalização do ensino enriquece suas práticas educativas com o intercâmbio de conhecimentos e realidades em um espaço formativo. E na medida que faz isso, se distancia do modelo de ensino tradicional. Nesta perspectiva, elaborar a temática do Plano de Estudo é uma forma fundamental de “*provocar o intercâmbio no meio do grupo, deixar que as práticas sejam expressas, as experiências, os conhecimentos, as interrogações dos alternantes a respeito do tema*” (GIMONET, 2007, 35, grifos do autor).

Além disso, as Viagens de estudos se destacam como uma atividade que media o aprendizado de novas práticas e realidades que a escola e a comunidade não ofertam em suas estruturas internas. Assim, as visitas de estudos “tem por finalidade levar os alunos a observarem a prática em ambientes diferentes àqueles em que vivem. Visam o conhecimento de novas realidades e de novas técnicas, o confronto com realidades diferentes da sua e realizar intercâmbios de informações e experiências [...]” (ACEMEP, 2016, p,06).

As intervenções externas por meio de palestras, oficinas e etc., têm por finalidade complementar as temáticas que emergem no decorrer do processo formativo dos alternantes. Por sua vez, o Caderno Didático, possibilita o aprofundamento pelos professores e monitores de questões resultantes dos Planos de Estudo e da Colocação em Comum das pesquisas comunitárias dos alternantes. Assim o CEFFA M. M. define o Caderno Didático como: “[...] um material específico com uma metodologia própria, elaborado a partir do Plano de Estudo para o aprofundamento das disciplinas afins, depois da colocação em comum”. (ACEMEP, 2016, p, 06). Este processo de produção e sistematização age justamente fomentando os meios à construção do ensino com a participação dos alternantes. É por meio deste que se promove a interação entre os espaços formativos, valorizando o meio, cultura, realidades e saberes acumulados historicamente dos alternantes. Na medida em que realiza este processo, produz valores de solidariedade, respeito ao diverso, aos saberes locais. Estes instrumentos possibilitam que a escola antagonize seu ensino ao modelo tradicional quando rompe com um sistema de ensino que realiza uma erosão de saberes e desrespeita as diversidades presentes em qualquer espaço educativo.

Ainda neste terreno, as Atividades Retorno constituem uma peça fundamental no processo de intercâmbio cultural e educacional do CEFFA M. M. com as comunidades, pois é justamente nesta fase (em que aparecem os resultados dos Planos de Estudos) que há uma resposta pela escola as localidades pesquisadas. O retorno dos estudantes às suas localidades, apresenta-se como esse elo de ligação, valorização dos saberes locais na produção do conhecimento entre ambos os espaços formativos. Além disso, uma forma dos saberes transcenderem os espaços formativos formais e confrontar a sociedade capitalista através da disseminação de conhecimentos e práticas alternativas ao modelo hegemônico de sociedade.

Arelado a esta questão, o dispositivo de Visita às famílias pelos monitores se constituem como elemento de continuidade ao processo de ligação entre as instituições formadoras (escola/família), dos jovens em alternância. Neste sentido, os monitores ao realizarem estas visitas tentando aproximar o máximo possível os dois espaços, rompem com a ideia de escola fechada nas entrelinhas e estruturas concretas, mostrando às comunidades que o conhecimento pode ir muito além desses ideais tradicionais da escola do capital. Pois, esse modelo de educação tradicional do campo apresenta-se como “[...] uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores (RIBEIRO, 2012, p. 293). Elemento que se evidencia com as finalidades dessa atividade destacadas no PPP.

Visitas às famílias: Atividade desenvolvida pelos monitores no meio familiar do aluno. Têm por objetivos:

- 5.10.1 Aproximar a escola da família e comunidades;
- 5.10.2 Facilitar o conhecimento da realidade do aluno;
- 5.10.3 Criar condições para o estabelecimento do diálogo entre monitores e pais e entre pais e filhos;
- 5.10.4 Comprometer os pais no acompanhamento do filho durante a estadia em casa.
- 5.10.5 Envolvê-los mais na vida da escola e na participação efetiva da Associação. (ACEMEP, 2016, p, 07).

Por sua vez, o Estágio como ferramenta de ensino, apresenta-se neste contexto como mais uma ferramenta que busca proporcionar aos alternantes vivenciar experiências e realidades que possam agregar em suas formações, suprimindo lacunas nas áreas técnicas da escola.

O Estágio no CEFFA M. M. apresenta-se como “[...] atividades programadas, com duração de uma ou mais semanas em propriedades agrícolas, empresas, entidades sociais e órgãos de pesquisa e assistência, etc.” (ACEMEP, 2016, p, 07). Assim, por meio dessa atividade os jovens em formação podem vivenciar outras realidades que transcendem os espaços escolares do CEFFA M. M., bem como, das suas comunidades. É um momento ímpar na aquisição de novos conhecimentos por parte dos alternantes e de quem recebe esses alunos em suas instalações, pois apresentam-se como técnicos em processo formativo e logo, podem contribuir com os mestres de estágio. Ou seja, uma troca recíproca de conhecimento e realidades distintas.

O caderno de acompanhamento é outra ferramenta pedagógica pensada para potencializar o envolvimento dos responsáveis pelos alunos na sua educação, pois

É um meio de comunicação entre a escola e a família. Com ele a família acompanha e orienta seus filhos sobre o que fazer durante a estadia em casa ao realizar um Plano de Estudo, um estágio, uma experiência, uma atividade retorno, uma pesquisa para a matéria, etc. (ACEMEP, 2016, p, 07).

Com esse dispositivo os responsáveis podem ter consciência de grande parte dos processos educativos desenvolvidos no CEFFA M. M. e logo, interajam com as demandas educativas que os alternantes recebem.

Há ainda um instrumento que o CEFFA M. M. propõe como forma de preparar os jovens egressos no processo de consolidação dos aprendizados adquiridos e que se configura como uma culminância das pesquisas realizadas no tempo comunidade pelos alternantes. Este instrumento é denominado PPJ (Projeto Profissional do jovem).

Projeto profissional: Ao iniciar seus estudos no CEFFA, o jovem será orientado a construir o seu Projeto Profissional. Será um meio do jovem concretizar as pesquisas dos Planos de Estudo buscando conhecer melhor a realidade sócio-econômica, cultural, política e profissional regional. O Projeto é um meio de buscar inserção no mundo do trabalho, ou seja, de implementar um empreendimento que gere emprego e renda para o jovem. Este instrumento proporciona aos jovens uma alternativa de futuro na região (ACEMEP, 2016, p, 07).

Neste caso, os instrumentos pedagógicos elencados anteriormente, possibilitam que junto aos monitores e com os responsáveis, os alternantes reflitam sobre o contexto em que estão inseridos, identificando as potencialidades, bem como, os principais problemas que afligem seus territórios. Ou seja, o PPJ é uma maneira de a escola contribuir com o desenvolvimento local, com iniciativas produtivas implantadas pelos jovens egressos e que podem servir de referência para outras pessoas. Assim sendo, a escola promove o processo de continuidade das ações educativas por meio da implantação de propostas produtivas nas comunidades, tornando os egressos multiplicadores de experiências alternativas às do agronegócio, fortalecendo a agricultura familiar de base agroecológica, solidária e sobretudo valorizando as terras nesse território de disputa com o grande capital.

4.4 A estruturação das ações educativas do CEFFA M. M. através do Plano de Formação

A pedagogia da Alternância contém diversos dispositivos e lógicas próprias que a torna relevante no que tange as proposições do movimento por uma Educação do Campo. Com isso, quando se fala em estruturação e organização do ensino dos CEFFAs, o Plano de Formação ganha destaque neste processo, pois funciona como uma espécie de “coluna vertebral” do ensino. Segundo Gimonet sem um plano de formação não há como a possibilidade da concretização das proposições da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.

O Plano de Formação representa a *orquestração do conjunto dos componentes* do dispositivo pedagógico. Ele garante a *implementação organizada da alternância*. Agencia e estrutura o percurso formativo. Ele lhe confere um eixo diretor, uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência. Torna o visível inteligível para todos os parceiros, ou seja, a equipe, os jovens, as famílias, os mestres de estágio. (GIMONET, 2007, p, 70).

O Plano de Formação é quem estrutura e dá coerência aos objetivos propostos pelo projeto educativo do CEFFA, realizando a ação articuladora dos tempos formativos da Alternância e promovendo a interação/articulação da diversidade de saberes

socioprofissionais e realidades, com os conteúdos programáticos. Pelo fato das escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância lidarem com tempos formativos que se relacionam, o Plano de Formação é peça chave e central para o trajeto formativo dos CEFFAs.

De acordo com o PPP do CEFFA M. M.

O Plano de Formação organiza os instrumentos metodológicos e as alternâncias. Ele possui duas lógicas: uma representada pela experiência de vida dos jovens, suas atividades e responsabilidades familiares, sociais dentro do ambiente local e regional (conteúdos vivenciais) e a outra constituída dos aspectos escolares formais, subordinados aos "controles" sociais externos a instituição escolar. (ACEMEP, 2016, p, 08).

Segundo Bergnam (2007) há cinco categorias de elementos em interação que devem ser considerados no momento da elaboração de um Plano de formação, a saber: “o Projeto de formação – finalidades e objetivos -; as atividades dos alternantes dentro de um ambiente; o Método; O programa e as Avaliações”. Essas atividades ficam a cargo do diretor do CEFFA. Daí a importância do vínculo ou mesmo identificação deste profissional com os movimentos sociais camponeses. Ou seja, faz-se necessário engajamento social e político com a causa de uma educação que tenha como fim último o desenvolvimento sustentável das comunidades camponesas dentro de uma perspectiva antagônica.

Por isso, esse documento diretor não pode ser construído por um sujeito sem identificação com as demandas históricas do campesinato, pois pode ser formulado um currículo alheio às demandas camponesas, podendo tornar-se uma educação que contribua com o desenvolvimento dos projetos hegemônicos. Neste sentido, se destaca no regimento interno o perfil profissional dos seus funcionários.

Quarto – Eis o perfil do profissional da Alternância: - O que ele deve ter:

- a) interesse e gosto pela cultura rural, saber ouvir e valorizar os saberes populares;
- b) capacidade de trabalho em equipe e abertura a receber críticas;
- c) compromisso com a proposta pedagógica específica do CEFFA e com a causa da agricultura familiar;
- d) capacidade de liderança entre os alunos e demais parceiros da formação em alternância: pais, mães, orientadores de estágio e outros profissionais do meio;
- e) habilitação mínima, conforme exigências legais e competência profissional. –

O que ele deve ser:

- a) aquele que acompanha, estimula, incentiva, problematiza, provoca o interesse e descobertas;
- b) humilde, democrático, aberto e disponível;
- c) um parceiro aliado dos alunos, nas aulas, no convívio diário do internato, nas atividades extra-classe, no acompanhamento do Projeto Profissional de cada jovem;
- d) rural nas suas atitudes e procedimentos;
- e) aquele que não sabe tudo e aprende com os alunos e suas famílias;
- f) aquele que transmite, reelabora, constrói conhecimentos e questiona o “para quê” de cada conhecimento, segundo a lógica metodológica da Pedagogia da Alternância que parte do concreto para o abstrato. (ACEMEP, 2007, p, 16).

Analisando o perfil do profissional em destaque, identifica-se elementos de pertencimento aos ideais camponeses, onde destaca-se que este indivíduo deve ter compromisso com a vida no campo para que possa em sua trajetória de ensino, buscar a promoção da valorização da agricultura familiar e da terra como esse elemento estruturante à sustentação da vida nas comunidades por meio da educação de camponeses.

Neste processo educativo, o CEFFA M. M. propõe a distribuição do quadro de vagas da instituição da seguinte forma:

- [...] a distribuição das vagas existentes obedecerá aos seguintes critérios específicos:
- 25% de jovens egressos de Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais e Movimentos populares do campo.
 - 25% de jovens de áreas de Assentamentos;
 - 20% de jovens Indígenas ou de Comunidades Remanescentes de Quilombos e Pescadores.
 - 20% para filhos de pequenos agricultores;
 - 10% destinado a candidatos que não se enquadram em nenhum dos pré-requisitos acima citados. (ACEMEP, 2015, p, 08).

Na passagem acima, pode-se identificar que o plano de formação do CEFFA M. M. segue sua linha de estruturação levando a vida dos sujeitos camponeses como prioridade no processo formativo, tendo em vista que destina 90% das suas vagas destinadas a atender camponeses. Ou seja, possibilita a continuação da educação básica requerida pelos fundadores aos jovens filhos de camponeses. Somando-se a isto, o Plano de Curso destaca que esses critérios visam garantir que as vagas não sejam preenchidas por sujeitos sem identificação com as lógicas camponesas (ACEMEP, 2015, p, 08). E que somente em casos excepcionais em que as vagas não sejam preenchidas é que “o Conselho de Administração juntamente com a Coordenação Pedagógica, redistribuirá as vagas, considerando a demanda” (ACEMEP, 2015, p 08). Nestes casos, pode-se receber indivíduos que de certa forma possam fugir dos princípios e objetivos do CEFFA, uma vez que podem não ter identificação e interesse pela vida e relações campesinas.

A trajetória política e educativa do CEFFA, culminará na formação de sujeitos ao final dos anos letivos propostos pelo seu currículo. Neste sentido, o egresso poderá ser agente histórico nas comunidades por meio de ações educativas, de liderança e promoção da vida fundada no bem viver, podendo fortalecer a contraposição das comunidades camponesas por meio da valorização da vida sustentadas em princípios antagônicos ao sistema hegemônico. Neste sentido, fica em destaque no Plano de Curso que,

Os jovens egressos do curso deverão apresentar competência técnica, política e humana, de forma a garantir o seu projeto de vida como profissionais da agricultura e pecuária e terão o seguinte perfil:

- Possuir o domínio atualizado dos saberes, técnicas e tecnologias de sua área de formação;
- Habilidades e postura para planejamento participativo;
- Visão holística e sistêmica voltada à sustentabilidade;
- Capacidade de análise e síntese;
- Capacidade de liderança;
- Habilidade para incentivar, contribuir tecnicamente e apoiar a construção de novos conhecimentos;
- Reconhecer o Projeto de Vida Coletiva como instrumento de emancipação humana;
- Capacidade de mobilização dos agricultores para a consideração da dimensão ambiental no processo produtivo;
- Envolver entidades e agregar pessoas em torno de uma ideia (interna ou externamente);
- Explorar potenciais locais e utilizar recursos disponíveis de forma positiva;
- Administrar conflitos e interesses diversos;
- Encaminhar e respeitar prioridades;
- Ser construtor de técnicas e conhecimentos;
- Ter sensibilidade para perceber as necessidades no seu meio e resolver situações problemas;
- Elaborar projetos, adequando-os aos objetivos e ao contexto;
- Identificar e diferenciar o que é “causa” do que é “efeito”.
- Capacidade de planejar o futuro
- Capacidade para contribuir com o desenvolvimento dos CEFFAs e da Pedagogia da Alternância. (ACEMEP, 2015, p, 10).

Desta forma, o currículo do CEFFA M. M. utilizando-se dos instrumentos pedagógicos elencados anteriormente, como forma de ofertar um ensino antagônico aos modelos tradicionais de conceber o conhecimento e educação, objetiva promover o fortalecimento das ações contra hegemônicas através da formação de jovens camponeses. Ou seja, protagoniza os jovens como sujeitos críticos de suas localidades. Pois,

Art. 54- A proposta pedagógica do CEFFA M. M., apoia-se numa educação plena, voltada para a formação integral do ser humano e para a qualificação e habilitação profissional de jovens rurais. Valoriza os laços familiares e a herança Cultural Camponesa, dentro de um projeto de desenvolvimento rural baseado no resgate da cidadania e na organização Comunitária. (ACEMEP, 2007, p, 21).

A proposta curricular do CEFFA M. M. apresenta-se como uma alternativa educativa coadunada às proposições educativas de pais camponeses que vivenciaram e vivenciam dificuldades históricas no meio agrário. Neste sentido, uma forma de contribuir com o fortalecimento das lutas políticas/sociais por meio de um espaço formativo.

5 Considerações finais

No decorrer do texto fica em destaque um processo histórico de negação de direitos e políticas voltadas às populações camponesas, resultante de vários elementos, dentre eles a herança colonial, bem como a ação do Estado na legitimação de projetos direcionados ao grupo hegemônico, o que potencializa as disputas hegemônicas em torno das questões agrárias, se intensificado com a expansão das fronteiras do grande capital.

Sabendo desse conflito instalado e tendo como ponto de partida a discussão levantada sobre a falta de profissionais ATER com identificação com a vida e práticas camponesas, durante um planejamento estratégico destacado anteriormente, surge a problemática de investigar a disjunção entre a existência de uma escola Família Agrícola que se fundamenta na Pedagogia da Alternância e a ausência destes sujeitos no território Médio Mearim.

Desta forma, sabendo que o currículo se constitui como esse elemento estruturante de um ensino e logo um território de disputas que pode materializar diversos projetos societários, o objetivo da pesquisa residiu justamente em torno de investigar as disputas hegemônicas presentes no currículo do CEFFA M. M. afim de compreender quais discursos estão presentes e, logo, fundamentando as práticas educativas da instituição em destaque.

Com isso, compreendemos que o CEFFA M. M. tem organizado o seu currículo como uma maneira de concretizar ações principiadas em lógicas camponesas, tendo desde sua fundação caminhado com o apoio de instituições e sujeitos que buscam potencializar o fortalecimento das ações antagônicas dos movimentos contra hegemônicos.

Assim sendo, percebe-se que os enunciados curriculares mostram que o processo formativo dos profissionais de ATER pelo CEFFA, M. M. tem se fundamentado em dispositivos que buscam tornar o ensino antagônico ao modelo tradicional, buscando justamente formar sujeitos que sejam capazes de superar essa lacuna e com isso, promover o desenvolvimento do território sob uma perspectiva contrária a hegemônica.

Portanto, a falta desses profissionais nesses territórios pode ser resultante de muitos outros elementos, como a quase inexistência de políticas públicas permanentes de assistência técnica a esses profissionais, bem como, as poucas condições e oportunidades de trabalho. Podendo ter haver com poucos recursos destinados à agricultura familiar ou mesmo ausência de terras, o que pode proporcionar a migração desses profissionais. Outro possível elemento causador desse problema pode ter haver com o ingresso dos egressos em universidades em áreas distintas de conhecimento. Ou seja, é algo que pode ter muitas variáveis e que necessitam de pesquisa futuras para investigar o destino de muitos desses egressos.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

Associação do Centro Familiar de Formação por Alternância de Ensino Médio e Profissionalizante. ACEMEP: **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Formação por Alternância Manoel Monteiro. Lago do Junco/ MA. 2016.

Associação do Centro Familiar de Formação por Alternância de Ensino Médio e Profissionalizante. ACEMEP: **Plano de curso**. Centro de Formação por Alternância Manoel Monteiro. Lago do Junco/ Maranhão. 2015.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O Conceito de Hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, p, 71-96, 2010.

Associação do Centro Familiar de Formação por Alternância de Ensino Médio e Profissionalizante. ACEMEP: **Estatuto**. Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro. Lago do Junco – MA. 2010.

Associação do Centro Familiar de Formação por Alternância de Ensino Médio e Profissionalizante. ACEMEP: **Regimento Interno**. Centro de Formação por Alternância Manoel Monteiro. Lago do Junco/ MA. 2007.

APPLE, Michael W. Capítulo 2 REPENSANDO IDEOLOGIA E CURRÍCULO. **Currículo, cultura e sociedade**, p. 39, 1994.

BRASIL. Decreto N° 7.352, de 4 de Novembro de 2010. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 Nov. p. 07, 2010.

BALSAN, Rosane. Impactos Decorrentes da Modernização da Agricultura brasileira. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**. v.1, n. 2, p. 123-151, ago. 2006.

BRASIL. **Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia & Université François Rabelais de Tours: Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation.

BURITY, Joanildo A. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. **Contemporaneidade e Política no Brasil**. Recife, Bagaço, 1997.

CASTRO, César Nunes de. Desafios da agricultura familiar: o caso da assistência técnica e extensão rural. **Ipea: boletim regional e ambiental**. [12], jul-dez, 2015.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: _____; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 257-265.

CAVALCANTI, C. R. **O movimento pela educação do campo: contexto histórico e fundamentos políticos pedagógicos.** Texto I. EDUFMA, São Luís. 2011.p. 1-14.

CAVALCANTI, C. R.; ROCHA, H. O. **Educação rural e educação do campo: paradigmas e territórios em disputa.** Texto II. EDUFMA, São Luís. 2011. p. 1-6.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org.) *Por uma educação do campo: Campo – políticas públicas – Educação.* 7. Ed. Brasília: NEAD especial, 2008, p. 67-86.

COUTO ROSA, Sueli L. a agricultura familiar e desenvolvimento local sustentável. 37º Congresso brasileiro de economia e sociologia Rural- SOBER. 1999, p 01-11.

COSTA, João Paulo Reis; ETGES, Virginia Elisabeta. Educação do Campo no Brasil—a experiência da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul-EFASC. **REDES: Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 21, n. 3, p. 300-319, 2016.

DUARTE, Clarice Seixas. **A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo.** In: SANTOS, C. A. (org.) *Por uma educação do campo: Campo – políticas públicas –Educação.* 7. Ed. Brasília: NEAD especial, 2008, p. 33-38.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.) *Dicionário da Educação do Campo.* 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p.272-279.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Artes Médicas, 1993.

GALASTRI, Leandro. Classes sociais e grupos subalternos: distinção teórica e aplicação política. **Crítica Marxista**, v. 39, n. 1, p. 35-55, 2014.

GRAMSCI, Antonio. MONASTA, Attlio: Paolo Nosella. 2 ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massagana, 2010.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: O Movimento Educativo dos CEFFA no Mundo.** Tradução Luiz da Silva Peixoto; João Batista Bergname; Thierry de Burghgrave, Francisco Trevisan, Laine Fátima Ulegon Trevisan – Belo Horizonte: O Lutador, 2010. (AIDEFA 192 p.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e Educação: Conceito e Questões no Contexto Educacional.** VIII EDUCERE – III CIAVE, 2008.

LEITE, S. P; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.) *Dicionário da Educação do Campo.* 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 79-85.

LIMA NETO, Evaristo José de. **O associativismo em Áreas de babaçuais**: A experiência das Organizações de Trabalhadores Rurais do Município de Iago do Junco – MA Associadas à ASSEMA. 2007, 142 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Rio de Janeiro.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. Educação do Capital. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.) *Dicionário da Educação do Campo*. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p.538-545.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2. Ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

MICHELOTTI, Fernando. **Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa**. In: SANTOS, C. A. (org.) Por uma educação do campo: Campo – políticas públicas – Educação. 7. Ed. Brasília: NEAD especial, 2008, p. 87-96.

NOSELLA, Paolo. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. 2º ed. Vitória: Edufis, 2014.

NEDET. Resumos expandidos. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2016. 388 p. : 1º ed. Salvador, Bahia.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p.286-293.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p.389-400.

PUIG-CALVO, Pedro; GIMONET, Jean-Claude. Aprendizagens e Relações Humanas na Formação por Alternância. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (org.) *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. 1. Ed. Orizona, Goiás: UNEFAB, 2013. p. 35- 69.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. A contra reforma agrária no Brasil no início do século XXI. In: CONCEIÇÃO, Alexandrina Luiz; SOUSA, Raimunda Áurea Dias de. (Orgs.). **O Capital e a ocupação de terras/territórios**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013. P. 243-300.

RIBEIRO, M. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, vol. 34, n. 1, enero-abril, 2008, p. 27-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a03v34n1.pdf>. acesso em 13/10/2016.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 293-299.

ROCHA, Helianane, Oliveira. **A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais**. São Luís, EDUFMA, 2011.

SILVA FILHO; J. A. Da. Et al. **Breve Relato Histórico sobre Educação no Campo: reflexos no**

MUNICÍPIO DE ENCANTO-RN. Realize. 2014. p, 12.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível

em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_24_09_2014_14_51_01_idinscrito_702_9a126717f9a3a9f8815229f3b3bc42e0.pdf>

SILVA, Lourdes Helena da. **As Experiências de Formação de jovens do Campo:**

Alternância ou Alternâncias? 1º ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **“Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental**. In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. (org.) *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. 1. Ed. São Paulo: expressão popular, 2009. P 57-72.

ANEXOS