

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SÓCIO ESPACIAL E REGIONAL

VIVIAN ADRIANA RAMOS GOMES



PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O IFMA CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos



São Luís
2013

VIVIAN ADRIANA RAMOS GOMES

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O IFMA SÃO LUÍS - CAMPUS MARACANÃ: o
proposto e o vivido pelos Alunos Egressos**

Texto de Dissertação apresentado à
Coordenação do Programa de Pós-
Graduação em Desenvolvimento
Socioespacial e Regional da Universidade
Estadual do Maranhão-UEMA, como
exigência parcial para obtenção do título de
Mestre.

Orientação: Prof^a. Dr^a.: Iris Maria Ribeiro
Porto

Área de concentração: Desenvolvimento e
Diversidade Regional.

São Luís

2013

Gomes, Vivian Adriana Ramos

Pedagogia da Alternância e o IFMA Campus São Luís – Maracanã: o proposto e o vivido pelos alunos egressos / Vivian Adriana Ramos Gomes._2013.

152f.

Impresso por computador (fotocópia)

Orientador: Iris Maria Ribeiro Porto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional, 2013.

1. Pedagogia da alternância. 2. Educação. 3. Educação do campo – Políticas públicas. I. Título.

CDU 37.018.51(812.1)

VIVIAN ADRIANA RAMOS GOMES

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O IFMA CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ: o
proposto e o vivido pelos Alunos Egressos

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

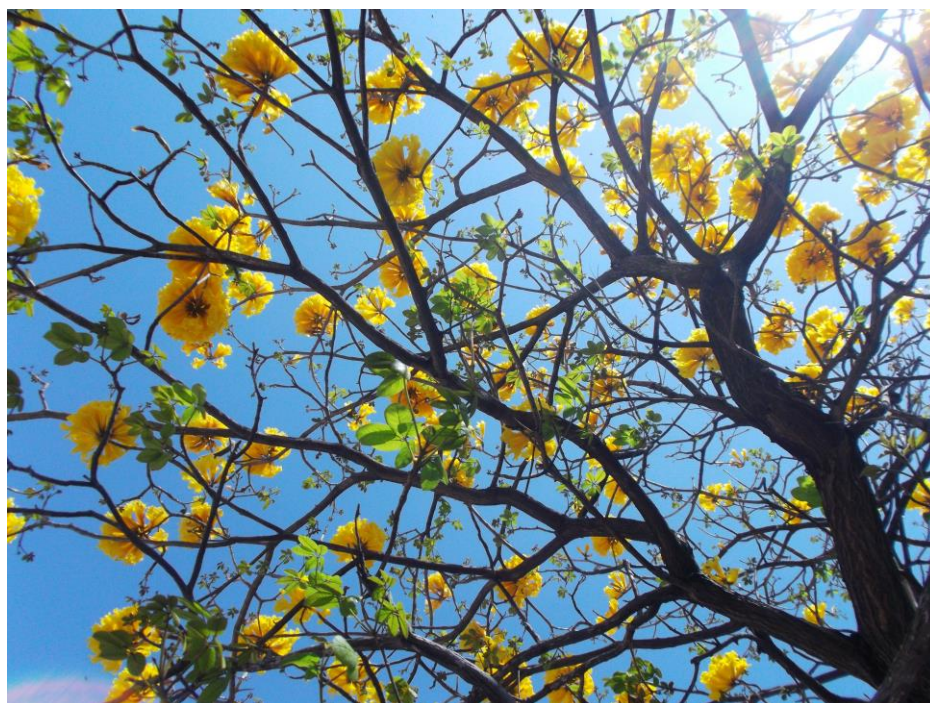
BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a.: Iris Maria Ribeiro Porto (Orientadora)
Doutora em Ciências Sociais - UFPA
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prof^a. Dr^a Carla Regina Assunção Pereira (1º Examinador)
Doutora em Ciências Humanas (Sociologia) - UFRJ
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. José Sampaio de Mattos Junior (2º Examinador)
Doutor em Geografia- UNESP
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prof^a. Dr^a Zulene Muniz Barbosa (Examinador Suplente)
Doutora em Ciências Sociais - Política -PUCSP
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA



A Deus, pelo dom da vida.
Aos meus pais, pelo amor e ensinamentos
dedicados em cada fase da minha vida.
Às minhas irmãs, meus amigos, colegas de
trabalho de mestrado e a todos meus familiares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pelo seu amor infinito, pois sem Ele nada sou.

Agradeço aos meus pais, Raimundo do Livramento e Maria Goreth, meus maiores exemplos. Obrigada por cada incentivo e orientação, pelas orações em meu favor, pela preocupação para que estivesse sempre andando pelo caminho correto.

Às minhas irmãs, Vilma, Valéria e Valquiria, por todo amor, carinho, apoio e torcida em cada etapa dessa jornada. Aos meus tios, tias, avó e primos que sempre estiveram presentes, ainda que à distância.

À Profa. Dr^a Iris Maria Ribeiro Porto, que, com muita paciência e atenção, dedicou do seu valioso tempo para me orientar em cada passo deste trabalho. Aos professores do Programa de Pós-Graduação representados na pessoa da professora Zulene Barbosa pela contribuição a minha vida acadêmica com seus ensinamentos ao longo dessa jornada.

A todos os meus colegas de classe, em especial Carlos Wellington, companheiro de orientação, com quem compartilhei dúvidas e construí uma amizade fraterna. Obrigada meus queridos colegas de curso: Hélio, Adriana, Karenina, Flavya, Josenilde, Rose, Yata, Thiago, Edilson, Eduardo e Antero por todos os momentos em que fomos estudiosos, brincalhões e cúmplices. Em vocês, encontrei uma turma unida e compromissada. Obrigada a todos pela paciência, pelo sorriso, pelo abraço, pelas conversas que sempre elevava a nossa motivação nesta trajetória do curso. Esta jornada não seria a mesma sem a presença de vocês.

Ao meu querido amigo Hildecil Silva Cavalcante, *in memoriam*, por ter lutado e estudado junto comigo para entrar no mestrado e ao conseguirmos realizar um sonho, infelizmente ele não pôde concretizar.

Aos meus amigos Elisângela, Fernando, Myrna, André, Andrea e Alexandre por todo apoio e cumplicidade. Porque mesmo quando distantes, estavam presentes em minha vida.

As minhas queridas Gracimila e Elizete por todo presteza e solicitude na secretaria do Mestrado para tirar qualquer dúvida ou informação, vocês estavam sempre prontas a nos auxiliar, vocês são maravilhosas.

A Rafaela Braga, pela ajuda na normalização do trabalho.

Obrigada a FAPEMA pela concessão da bolsa auxílio dissertação.

À UEMA, pela possibilidade de titulação de mestre através do Programa de Pós- Graduação.

Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa e para a construção da Vivian que sou hoje.



“Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais”.
Paulo Freire.

RESUMO

Este trabalho investiga a transição dos alunos egressos da Modalidade da Pedagogia da Alternância em Escolas Familiares Agrícolas e/ou Casas Familiares Rurais no Ensino Fundamental ao ingressar no IFMA São Luís Campus Maracanã que segue o modelo tradicional no Ensino Médio. Constrói o cenário da pesquisa, apontando conceitos básicos fundamentados em autores que verticalizam esse conteúdo. Utiliza como método o histórico-dialético baseado em Gil (2002) e em Minayo (1994). Utiliza como instrumentos técnicos na pesquisa de campo, a entrevista, questionários e grupos focais. Identifica políticas públicas educacionais voltadas para o campo, a partir da concepção da LDB e do Plano Nacional de Educação, construindo uma base fundamental para sua compreensão. Reconhece a dinâmica do espaço produtivo no qual a Pedagogia da Alternância está inserida, considerando a regionalização do espaço maranhense nesse contexto. Situa o IFMA, Campus São Luís - Maracanã na Educação Rural e do Campo – no qual se insere a Pedagogia da Alternância – traçando sua trajetória histórica, bem como sua participação no processo de mudança na educação profissional no país e seus impactos na vida dos egressos no Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária na modalidade Integrada. Reflete sobre a educação no e do campo, o desenvolvimento local e a dinâmica espaço social e territorial no Maranhão, por meio das CEFFA (Casas Familiares de Formação em Alternância) ou EFA (Escolas Famílias Agrícolas), no nosso caso mais especificamente daquelas que possuem egressos que estudam no Ensino Integrado do IFMA Maracanã. Apresenta como resultado a constatação de que o jovem egresso da Pedagogia da Alternância tem diminuindo sua entrada no IFMA Maracanã por conta da expansão e pelo processo seletivo ser unificado, diminuindo as chances de estes concorrerem a vagas no Ensino Médio Integrado. Conclui que há um processo difícil de inserção no sistema tradicional para o aluno egresso da Pedagogia da Alternância que complexifica sua adaptação ao Ensino Médio, visto que sente dificuldades nas disciplinas básicas no primeiro ano, fazendo com que se sinta desmotivado; e que, apesar da Instituição saber da importância do aluno egresso da Pedagogia da Alternância, essa ainda não encontrou mecanismos que o auxilie na transição para o modelo de Ensino e a adaptação em um novo ambiente escolar.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação; Políticas Públicas Educacionais do Campo.

ABSTRACT

This paper investigates the transition of students who graduated from the Pedagogy of Alternation Mode in Schools and Family Agricultural / Rural or Homes in elementary school when joining IFMA St. Louis Campus Maracana following the traditional model in high school. Builds research scenario, pointing basics based on authors who verticalizam this content. Used as the historical-dialectical method based on Gil (2002) and MINAYO (1994). Uses technical tool in the field research, interviews, questionnaires and focus groups. Identifies educational policies related to the field, from the design of the LDB and the National Education Plan, building a fundamental base for your understanding. Recognizes the dynamics of productive space in which the Pedagogy of Alternation is inserted, considering regionalization of space maranhense this context. Situates the IFMA St. Louis Campus Maracanã in Rural Education and Field, which incorporates the Pedagogy of Alternation, tracing its historical trajectory, as well as their participation in the process of change in professional education in the country and their impact on the lives of students who graduated from by Course Technical Education Middle Level in Agriculture in Integrated mode. Reflects on education and in the field, local development and social dynamics and territorial space in Maranhão, through CEFFAs - Homes Training Switching or EFAs - Agricultural Family Schools in our case more specifically those who have graduates who study in Teaching Integrated IFMA Maracanã. Presents results in the finding that the young graduates of the Pedagogy of Alternation is decreasing its entry in IFMA Maracanã because of the expansion and the selection process to be unified, decreasing the chances of these to compete for jobs in Integrated High School. We conclude that there is a difficult process of integration into the traditional system for the student from the Pedagogy of Alternation which complicates the adaptation to high school, as students experience difficulties in basic subjects such as Portuguese and mathematics in the first year, making them feel unmotivated despite knowing the importance of the institution of the students graduating from the Pedagogy of Alternation have not found mechanisms that help them in the transition to the new model of teaching and adapting to a new school environment.

Keywords: Pedagogy of Alternation, Education, Public Policy Educational Field.

LISTA DE SIGLAS

AIMFIR -	União Internacional das Escolas Famílias
ARCAFAR -	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEFFA -	Centro de Escola Família Agrícola
CF -	Constituição Federal
CNE -	Conselho Nacional de Educação
COAGRI -	Coordenadoria Nacional de Ensino Agropecuário
CPC -	Centros Populares de Cultura
CPT -	Comissão Pastoral da Terra
DEA -	Diretoria de Ensino Agrícola
ECR -	Escola Comunitária Rural
EFA -	Escola Família Agrícola
ENERA -	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
IBGE-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA -	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão
INCRA -	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA -	Instituto de Pesquisa Econômica
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
MEB -	Movimento de Educação de Ba
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MEPES -	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST -	Movimento Sem Terra
PAEC -	Programa de Assistência a Alunos Carentes
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEP -	Plano Estadual de Educação Profissional do Maranhão
PNFPMEB -	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PRONERA -	Programa Nacional de Educação Reforma Agrária
SEAV -	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEMTEC -	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENETE -	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESG -	Secretaria de Ensino de Segundo Grau

SETEC - Secretária de Educação Profissional e Tecnológica
UAEFAMA - União das Escolas Famílias agrícolas do Maranhão
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
USAID - United States Agency for international Developement

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – Evolução do número total de escolas no meio rural (2002/2010).....	21
TABELA 1 – População em idade escolar.....	22
TABELA 2 – Diferenças entre os três modelos de CEFFAS existentes no Brasil	25
FIGURA 1 – Momentos integradores da Pedagogia da Alternância	27
FIGURA 2 – Mapa da presença da Pedagogia da Alternância no Brasil	31
FIGURA 3 – Mapa do Maranhão com a nova regionalização	68
QUADRO 1 – Regiões com escolas no modelo de alternância.....	69
FIGURA 4 – Participação da Agricultura Familiar	73
FIGURA 5 – Participação da Agricultura Familiar em algumas culturas	73
FIGURA 6 – Estabelecimentos e áreas da Agricultura Familiar por Região.....	74
FIGURA 7 – Mapa presença do IFMA nos municípios maranhenses	88
FIGURA 8 – Fachada do IFMA São Luís Maracanã.....	89
TABELA 3 - Alunos egressos da Pedagogia da Alternância 2011 e 2012	106
GRÁFICO 2 - Alunos por série	107
GRÁFICO 3 – Quantidade de ex-alunos de escolas de alternância no IFMA	108
GRÁFICO 4 – Motivos para vir estudar no IFMA	108
GRÁFICO 5 – Positivo no processo de formação no IFMA.....	109
GRÁFICO 6 - Negativo no processo de formação no IFMA.....	110
GRÁFICO 7 – O que deve melhorar no ensino ofertado pelo IFMA Maracanã	111
GRÁFICO 8 – Sugestões de novos cursos no IFMA Maracanã.....	112
TABELA 4 – Temáticas relacionadas ao Curso Técnico em Agropecuária.....	113
TABELA 5 – Nível de satisfação do aluno com o IFMA Maracanã.....	114
QUADRO 2 – Qualificação dos docentes do quadro efetivo do IFMA Maracanã em 2006 e 2013	115
GRÁFICO 9 – Tempo de experiência docente no IFMA Maracanã.....	116
GRÁFICO 10 – Série que ministra aula no IFMA Maracanã	116
GRÁFICO 11 – Sugestões de novos cursos no IFMA Maracanã.....	117
GRÁFICO 12 – Sobre a Pedagogia da Alternância.....	118
GRÁFICO 13 – Sobre os Fundamentos Pedagogia da Alternância	118

GRÁFICO 14 – Identificação dos alunos no IFMA Maracanã	119
QUADRO 3 – Número de alunos no alojamento por modalidade	123

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1Objetivos e pressupostos que nortearam a pesquisa	33
1.1.1 Objetivo geral	33
1.1.2 Objetivos específicos.....	34
1.1.3 Pressupostos.....	34
1.2 Os procedimentos teórico-metodológicos	35
1.3 A sistematização dos capítulos	38
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO	41
2.1 A Educação no campo X educação rural	49
2.2 A Pedagogia da Alternância	54
3 A DINÂMICA DO ESPAÇO PRODUTIVO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	60
3.1 A Região e Território como elementos da Pedagogia da Alternância	61
3.2 A regionalização do Maranhão e a Pedagogia da Alternância	67
3.3 A subsistência da Agricultura Familiar e a Pedagogia da Alternância....	70
3.4 O empoderamento campestino através da Pedagogia da Alternância.....	76
4 CAMPUS SÃO LUIS MARACANÃ E A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA	84
4.1 Trajetória histórica e participação no processo de mudança da educação profissional maranhense.....	85
4.2 Desafios do ensino agrícola do IFMA Maracanã	92
4.3 O Ensino Médio Técnico Integrado a partir do currículo x currículo da Pedagogia da Alternância	96
4.3.1 O currículo integrado	96
4.3.2 O currículo da Pedagogia da Alternância	101
5 OS OLHARES SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO IFMA.....	104
5.1 O olhar do egresso	105
5.2 O olhar dos professores	114
5.3 O olhar do IFMA Maracanã sobre a Pedagogia da Alternância	120
6 CONCLUSÕES	127
REFERÊNCIAS.....	134

APÊNDICE A	142
APÊNDICE B	145
APÊNDICE C	147
APÊNDICE D	148
APÊNDICE E	149
APÊNDICE F.....	150
APÊNDICE G	151
APÊNDICE H	152

1 INTRODUÇÃO



"O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...

E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...

Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...'

Alberto Caeiro, em "O Guardador de Rebanhos"

Iniciamos nosso trabalho como educadora do ensino técnico profissionalizante na Escola Agrotécnica Federal de Codó (MA), hoje Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus Codó, ministrando aula aos alunos do curso técnico em Zootecnia da turma especial de Coroatá. Cujas maioria dos alunos era proveniente da zona rural e destes, boa parte era proveniente da Escola Família Agrícola de Coroatá.

Tivemos assim despertado nosso interesse pela Pedagogia da Alternância, que norteava o projeto no qual estes alunos se inseriam. Assim, buscamos conhecer um pouco da vivência desses alunos e como se traduzia em sala de aula esse modelo de Pedagogia, no Curso Técnico em Zootecnia. Sabíamos de sua trajetória de mais 61,4 km, cerca de 1 hora de viagem todos os dias, e víamos que saíam de sua cidade ainda de madrugada para assistir às aulas. Passavam o dia inteiro na Agrotécnica, no intuito de ter uma profissão e levar os conhecimentos aprendidos para sua comunidade. Admirávamos a força que os movia para empreender todos os dias esse caminho e sem nunca desistirem.

. Ao ver o modelo educacional diferenciado, que é a Pedagogia da Alternância ser aplicado, buscamos entendê-la, como se caracterizava, como se desenvolveu e por que era tão diferente do modelo de educação formal. Tínhamos a curiosidade de delinear as diferenças, pois o perfil profissional formado pelos moldes da Pedagogia da Alternância e o perfil do Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária são o mesmo.

No entanto, víamos que o enfoque curricular possuía algumas diferenças que podem criar dificuldades para os alunos provenientes da Pedagogia da Alternância ao adentrarem no IFMA Maracanã. Essas indagações permearam nossa trajetória docente e sempre estiveram presentes.

Para Pereira (2009) a Pedagogia da Alternância, possui dimensões conscientizadora, progressista e libertadora, já que traz em seus princípios um diálogo que se aproxima e corrobora com o pensamento freiriano de defender a educação como processo permanente de construção social, cultural e de desenvolvimento da comunidade para a autosustentabilidade.

A Pedagogia da Alternância foi instituída para ser aplicada no Ensino Fundamental e Ensino Médio, principalmente no primeiro, com uma metodologia de trabalho que difere da educação formal, como dissemos anteriormente. Emergiu em 1935 como tentativa de contemplar a demanda da educação formal campestre

carente de escolas e esquecida pelo poder público. Atendia a uma necessidade da classe camponesa que era continuamente obrigada a mandar seus filhos para as capitais em busca da continuidade dos seus estudos que eram interrompidos por falta de escolas no campo.

Há, portanto, a necessidade de entender o que é a Pedagogia da Alternância, como ela funciona e quais são seus objetivos. Muitas vezes essas indagações são direcionadas a aspectos relativos às categorias geográficas do modelo, que tem o campo como palco de sua existência. Nesse sentido, procurando relacioná-lo à região, ao território e ao lugar, conceitos que começaram a fazer sentido a partir do momento que entramos no Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional.

A Pedagogia da Alternância surgiu diante de uma realidade rural carente de perspectivas que atendessem aos seus anseios para promover uma educação que considerasse os saberes existentes no campo, reivindicando essa, que ao longo da história da educação mostrou-se mais eficaz com a chegada dessa pedagogia ao Brasil na década de 1960, a partir de uma experiência iniciada na França e que se espalhou por diversos países da Europa, África e a da América.

A nossa curiosidade apresentava-se mais acentuadamente em saber o que ocorria quando estes alunos saíam do modelo educacional, que é a Pedagogia da Alternância, no Ensino Fundamental, para o Ensino Médio tradicional. Perguntávamos se ao fazer a transição, eles encontravam dificuldades em se adequar ao modelo tradicional de aprendizado, tão comum na zona urbana e que possui uma dinâmica diferente da vivida por eles anteriormente.

Ao longo de nossa vida docente, verificamos notadamente, de maneira empírica, que muitos deles tinham um excelente desempenho nas disciplinas do ensino técnico relacionado à prática, já que eles vêm de uma realidade cuja prática é 100% incentivada. No entanto, no Ensino Médio tradicional esses alunos egressos do modelo da Alternância não conseguem ter um desempenho semelhante aos das disciplinas do ensino técnico.

Para pensar sobre isso, no ano de dois mil e oito submetemos um projeto sobre esse tema para o Mestrado Interinstitucional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no qual expusemos nosso interesse em estudar a Pedagogia da Alternância na Escola Agrotécnica Federal de Codó (MA).

O projeto foi sistematizado, contendo além de nossas observações ao longo do tempo na escola, a investigação sobre o assunto, uma vez que nossa formação como administradora, não tinha correspondência direta com a área de atuação do Projeto. Interesse esse que nos acompanhou quando fomos para o IFMA Campus São Luís Maracanã, que segue o mesmo modelo de ensino, com o mesmo público de alunos egressos da Pedagogia da Alternância e, por conseguinte, enfrenta problemas semelhantes.

A questão continuava presente em nosso dia a dia, e, desta forma, tornava-se importante discutir nossa observação de que o aluno da Pedagogia da Alternância encontra alguma dificuldade ao fazer a transição da metodologia da alternância para o sistema educacional tradicional. Submetemos então este projeto ao mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da UEMA cuja linha de pesquisa Região, Territorialidade e Movimentos Sociais atendia aos propósitos da pesquisadora de investigar sobre o assunto.

No projeto o loco da pesquisa o IFMA Campus São Luís – Maracanã, que tem como público alvo dos seus cursos técnicos os alunos oriundos da Pedagogia da Alternância, que ingressam nestes cursos por meio de um sistema de cotas desde o ano de 2008, conforme o último Edital n°. 38, de 26 de setembro de 2011:

20% (vinte por cento) das vagas dos cursos do Eixo Tecnológico Recursos Naturais previstas no Anexo I, serão destinados aos **candidatos filhos de agricultores familiares ou pescadores artesanais** que optarem por esses cursos e tenham cursado integralmente as quatro últimas séries do Ensino Fundamental ou as três séries do Ensino Médio em escola pública, de acordo com a forma de Educação Profissional a que vai concorrer [...] (IFMA, 2012, p.2)

Em seletivos anteriores quando IFMA Campus São Luís – Maracanã ainda era Escola Agrotécnica Federal de São Luís e não fazia parte da Rede Federal, deixava claro em seus editais que: “[...] destas 30% (48) vagas estão destinadas aos candidatos oriundos das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e das Casas Familiares Rurais (CFR) e Indígenas.” (EAFSL, 2008, p.11).

A nomenclatura para oferta de vagas para os jovens do campo mudou na Instituição com a “Ifetização¹”. Assim como diminuíram as vagas ofertadas para o

¹ Denominação dada ao processo de transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) em Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET).

modelo da Pedagogia da Alternância. Houve certa dificuldade em levar para a escola alunos que tivessem o perfil profissional em educação de nível técnico e médio em Agropecuária. Foram estabelecidas parcerias entre o IFMA Maracanã e o MST (Movimento Sem Terra), o INCRA (Instituto Nacional de Reforma Agrária), PRONERA (Programa Nacional de Reforma Agrária), Projovem Rural – Saberes da Terra. Todos eles, de alguma forma, utilizam a Pedagogia da Alternância.

O processo de divulgação do Edital de seleção para os referidos cursos abrange todos os municípios do Estado do Maranhão, principalmente onde existem *campi* do Instituto, esta divulgação ocorre por meio de reportagens nas rádios, jornais e TV. Além disso, é realizada ampla divulgação nas localidades em escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, para divulgar os cursos oferecidos e trazer candidatos que tenham o perfil desejado nos cursos ofertados pelo Campus Maracanã.

Após passar pelo processo seletivo, obtendo assim, aprovação, o jovem matricula-se e sai de sua cidade, enfrentando as dificuldades da saída do seu lar, do seu habitat, para se adaptar a uma nova realidade, a novos colegas, novos professores e a uma metodologia de ensino totalmente diferente daquela a que estava acostumado a vivenciar.

Ao longo da história análises foram feitas a respeito do homem e sua capacidade de aprender, de se educar, mostrando que a educação é um elemento vital para o desenvolvimento e formação da personalidade do indivíduo. Esse processo de aprendizagem começa dentro do seio familiar, continua na escola formal e se prolonga por toda sua existência, propiciando uma formação conscientizadora aos jovens e às suas famílias.

De acordo com Mosquem (2011), o Brasil tem uma dívida histórica com as classes camponesas, pois produziu ao longo dos anos desigualdade social, um contingente de sem terra, sem educação e sem cidadania. São vítimas de um sistema capitalista excludente, opressor, discriminatório, que expõe a condições desumanizantes uma grande parte da população.

Fernandes (2009, p.39), no entanto, aponta que a mesma sociedade civil de excluídos conseguiu organizar-se para achar uma saída: construir uma ordem social própria e coletiva que atendesse aos seus anseios e, por conseguinte, auxiliando os que pertencem a essa classe a firmarem-se como sujeitos de direitos e

acima de tudo, a lutarem contra um sistema hegemônico, e acreditarem que é possível construir outras formas de viver em sociedade.

Durante décadas, a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo “copiado” da educação urbana, que revelava um tratamento de profundo descaso e de subordinação dos valores presentes no meio rural e passava a imagem de inferioridade quando comparado ao espaço urbano.

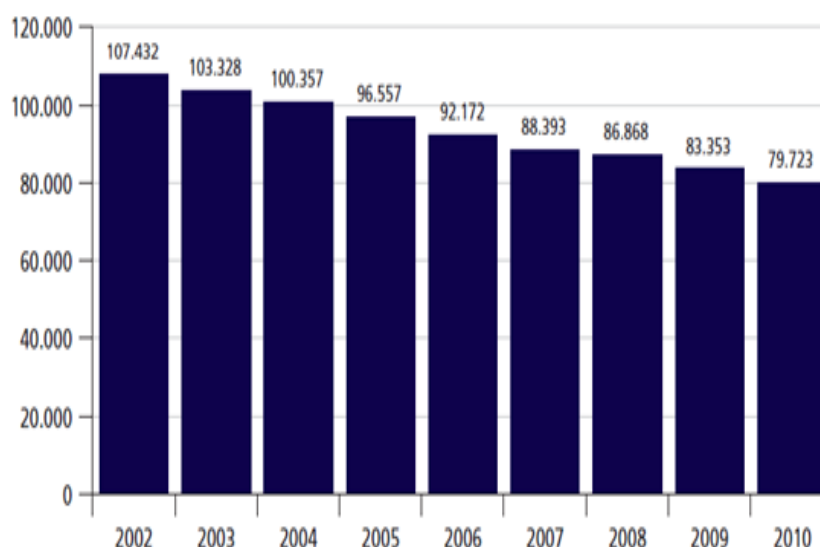
A escola, em suas diversas formas de apresentação, é, pois, o elemento fundamental para um processo transformador de organização que desvincula a dependência histórica e excludente e propicia o desenvolvimento do indivíduo do campo.

A Educação formal considerada um espaço de transmissão e construção de conhecimentos, vem sendo pressionada a adaptar-se às transformações ocorridas historicamente na sociedade moderna, que começa a exigir mão de obra especializada, para o mercado de trabalho, sendo qualificada, nos mais diversos setores e no menor tempo possível. Nesse sentido deverá demonstrar uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e às que vivem nas cidades. Ao mesmo tempo mostra-se clara desvantagem ser preparada por ela, pois muitas vezes, prejudica-se a “formação”, propriamente dita, e a cultura desenvolvida nestas escolas em detrimento do que o mercado exige.

Dados oficiais disponibilizados por instituições federais de pesquisa como IBGE e IPEA, indicam que, no decorrer da história, as políticas públicas para essas populações não foram suficientes para favorecer uma equidade educacional que respeite os saberes e as competências dos envolvidos.

A exemplo, temos os dados do balanço feito pelo IPEA sobre a situação da educação brasileira em 2010 e no primeiro semestre de 2011, tendo como foco as políticas e programas educacionais que estão sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Podemos ver por estes dados, pelos indicadores relativos ao número de escolas existentes no meio rural, que estas diminuíram consideravelmente no período de 2002 a 2010, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução do número total de escolas no meio rural (2002-2010)



Fonte: IPEA, 2011, p. 147.

O Gráfico em referência mostra uma realidade preocupante, visto que em termos percentuais, em 2002, as escolas do campo representavam mais da metade de todas as escolas de ensino básico brasileiras, 50,2%. Já em 2010, esse número diminuiu para 39,7%, representando mais de 10% de decréscimo no número de escolas no campo. O Nordeste sozinho é responsável por 55,4% do total de escolas fechadas no período, 15.358.

Esse número preocupa, pois demonstra que o número de escolas atendidas pelo poder público que estão fechando representam os maiores problemas de acesso à educação; e que é no Nordeste onde se concentram os piores indicadores de analfabetismo, principalmente entre a população mais jovem.

Podemos creditar esse decréscimo à ausência de ações maciças do Estado para superar as desigualdades, a falta de infraestrutura, o processo de municipalização (a emancipação de localidades em municípios), a redução da taxa de natalidade e a diminuição da população rural ao longo dos anos, a reunião de várias escolas em uma única – que acarreta entre outros fatores a diminuição da oferta das séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, fazendo com estes jovens se desloquem para distâncias maiores, elevando assim, os gastos com o transporte em todas as esferas públicas (municipal estadual e federal).

De acordo com o Censo 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) o Brasil ainda tem 9,6% da população com 15 ou mais anos analfabeta.

A maioria dos analfabetos do país está localizada na Região Nordeste que concentra 53,3% (7,43 milhões) do total de brasileiros que não sabem ler e escrever. Esse percentual é superior ao do Censo de 2000, no qual o percentual era de 51,4%.

Ainda segundo dados do Censo 2010 do IBGE, podemos observar que no Maranhão, conforme Tabela 1 a população em idade escolar é de 1.948.505 de jovens. Se compararmos com a taxa de analfabetismo de 10 a 14 anos que é de 9,5% e a de 15 anos ou mais, com taxa de 20,9 %, temos que 30,4% da população jovem maranhense é analfabeta.

Tabela 1- População em idade escolar

	0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	Total 4 a 17 anos
Maranhão (2010)	502.959	399.090	1.132.027	417.388	1.948.505
Região Nordeste (2010)	3.352.821	2.669.088	8.082.782	3.163.316	13.915.186
Brasil (2010)	10.925.893	8.696.672	26.309.730	10.357.874	45.364.276

Fonte: Todos pela Educação, 2011, p. 2.

Para fazer frente a essa desvantagem educacional e buscar promover a educação no campo e para o campo surgiu um modelo educacional diferenciado, a Pedagogia da Alternância, que atua principalmente no Ensino Fundamental. É uma metodologia de trabalho que difere da educação formal - que historicamente não deu o devido espaço ao povo campestre - e possui uma trajetória que perpassa pela valorização do jovem do campo e de sua permanência nele, sendo assim, um elemento que a torna mais forte.

Essa é uma educação emancipatória, que busca dar ao aluno condições de ser autônomo consciente do seu papel e livre, como sujeito em seu ambiente social. E a escola tem um papel fundamental nesse processo, pois além de atender as peculiaridades locais e regionais, oferece subsídios para o jovem do campo a pensar e a tomar decisões que determinam os rumos de sua vida, trilhando o seu próprio caminho.

Gimonet (2007) é o principal interlocutor da Pedagogia da Alternância, ela possui um papel de grande importância na articulação entre momentos de atividade no meio sócio-profissional do jovem do campo e momentos de atividade escolar.

Nela é canalizado o conhecimento acumulado, levando sempre em consideração as experiências concretas dos educandos. Considerando essa assertiva, podemos pensar nas contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento e permanência do jovem rural no campo e suas configurações.

As profundas transformações em marcha no mundo rural geram variadas formas de inserção do setor produtivo agrícola e novos padrões de produção e consumo. Esse contexto justifica a necessidade de conhecer este novo panorama da Pedagogia da Alternância, que se apresenta no cenário rural como um diferencial no mundo atual, tão preocupado com temas como desenvolvimento e sustentabilidade.

Essa metodologia é originária da França, mais especificamente do interior em *Sérignac-Péboudon*, região de Lot-et-Garonne, em 1935, com a denominação de “*Maisons Familiales Rurales*”, ou Centros Familiares de Formação por Alternância. Foi criada com intuito de oportunizar aos jovens do campo ensino na própria comunidade sem precisar sair para estudar fora. Posteriormente, essa metodologia, ganhou destaque em outros países, inclusive no Brasil essa experiência com a denominação de Pedagogia da Alternância.

Em nosso país, ela surgiu no Estado do Espírito Santo, no final da década de 1960, sob a liderança do jesuíta italiano Padre Humberto Pietrogrande dando origem ao MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo). A atuação das Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo foi oficialmente reconhecida pelo poder público na Constituição Estadual.

Segundo Silva (2008b) a Pedagogia da Alternância é a convergência, o dialogo de várias pedagogias: do Oprimido (Paulo Freire), do Movimento sem Terra e da Terra (Moacir Gadotti)², cujas concepções e princípios estão voltados para o sujeito do campo. Portanto, veem uma Pedagogia em uma dimensão mais holística, unindo todas essas Pedagogias em uma só.

Para Mattos (2011) o pensamento de Silva et al (2006) aponta que o sistema de ensino adotado pelas Escolas Famílias Agrícolas e por outras

² Segundo Paulo Freire (2005), a Pedagogia do Oprimido, é a pedagogia do homem, com a proposta de oferecer um novo relacionamento entre educador e educando, onde ambos aprendem simultaneamente, unindo teoria e prática. Segundo Saveli (2000) a Pedagogia do Movimento Sem Terra é a apropriação da escola pública por um movimento social organizado com o objetivo de promover uma educação escolar intrinsecamente ligada ao seu projeto social. Para Gadotti (2000) a Pedagogia da Terra discute a educação ambiental e ecopedagogia, abordando temas como transdisciplinaridade, sustentabilidade, cidadania, globalização, etc.

denominações criadas para representar a Pedagogia da Alternância varia de acordo com o tipo de reconhecimento obtido pelas secretarias estaduais de educação. Quando reconhecidos como regulares obedecem ao sistema seriado. Quando reconhecidos como suplência, adota-se o sistema multisseriado e possuem um parecer legal do MEC para funcionar.

De acordo com Queiroz (2004) a experiência da Pedagogia da Alternância atingiu todo o país, de norte a sul, onde foi possível identificar oito formas de organização, algumas das quais não oferecem educação escolar:

a) Escolas Famílias Agrícolas (EFA), desenvolvendo os anos finais (do 5º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio;

b) Casas Familiares Rurais (CFR), desenvolvendo os anos finais (do 5º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível técnico.

c) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), existentes somente no Espírito Santo onde desenvolvem os anos finais (do 5º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

d) Escolas de Assentamentos (EA), presentes somente no Estado do Espírito Santo, desenvolvendo os anos finais (do 5º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

e) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), inicialmente existentes no estado de São Paulo, atuando somente com cursos de qualificação profissional.

f) Escolas Técnicas Estaduais (ETE), existentes no Estado de São Paulo.

g) Casas das Famílias Rurais (CDFR), situados nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí, desenvolvendo os anos finais (do 5º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

Diferente do estudo de Queiroz (2004), Nascimento (2005) aborda esse modelo adotando em somente três modelos diferentes, com objetivos também diferenciados, são elas: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). Trazemos um quadro comparativo criado por Nascimento, que apresenta os objetivos de cada uma, diferenciando uma da outra, a partir do regime adotado e características específicas:

Tabela 2: Diferenças entre os três modelos de CEFFAs existentes no Brasil

CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA – CEFFAs		
EFAs	CFRs	ECRs
Enfatiza a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) possuindo também a formação técnica tanto no Ensino Fundamental, bem como, de forma mais específica no Ensino Médio onde se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária.	As CFRs têm como prioridade a formação técnica do educando/a. Diferencia-se das EFAs por adotar o regime de suplência ³ . Existem casos do jovem permanecer duas semanas na Escola e uma semana na família. Por isso, em grande parte, a denominação de Casa Familiar Rural.	Estão localizadas no Norte do Espírito Santo – ES e também na Bahia existem muitas experiências. Possuem as mesmas características metodológicas das EFAs, no entanto, são grupos autônomos que estão ligados a movimentos sociais e eclesiais que pressionam o poder local para realizar a implantação e a aprovação da Pedagogia da Alternância para que a experiência possa ter validade. Por isso, muitas experiências surgem com o apoio das prefeituras locais, bem como, do Governo do Estado.

Fonte: NASCIMENTO, 2005, p, 46.

Comparando a abordagem dos dois autores referenciados no parágrafo anterior percebemos que esses modelos possuem em comum a preocupação com a formação técnica do indivíduo no campo. Enquanto a EFA segue o modelo implantado pela Secretaria de Educação Estadual, a CFR assemelha-se a Educação de Jovens e Adultos ao adotar a suplência em seu regime. As ECRs tem um cunho mais autônomo, tendo o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) como seu principal interlocutor.

No Maranhão as ECRs não foram implementadas, existem somente no Espírito Santo, por isso não foi abordada em nossa análise da Pedagogia da Alternância neste estudo. Desta forma, foram somente trabalhadas as duas primeiras por terem uma representatividade significativa no estado.

Apesar de inspirado no modelo francês, o Brasil fez adaptações para atender as características e necessidades locais, pois a metodologia permite essas adaptações nos países que o implantaram, associando o aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. A proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das

³De acordo com a Lei 5.692/71, revogada pela lei 9394/96 a Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames. Sendo um requisito utilizado para Educação de Jovens e Adultos. HADDAD, Sergio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista brasileira de educação**: 500 anos de educação escolar. São Paulo: Cortez, n. 14, mai/jun/jul/ago 2000.

atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar.

Como uma das características pedagógicas da educação do campo a Alternância possui um tempo reservado para o trabalho que aprofunda e sistematiza os conhecimentos e conteúdos gerados pelas atividades em aulas, seminários e oficinas (momento na escola) e um espaço reservado para investigação em comunidade (momento no campo/casa).

Significa dizer que o aprendizado é proporcionado pela vida cotidiana, dos momentos experiências, no qual a experiência acontece antes do conceito. Está inserida na lógica aplicada por Piaget na fórmula do “praticar (ação) e compreender (explicação)”. A experiência vivida das coisas e explicar, teorizar, conceituar o que se pode extrair do que resulta da prática.(GIMONET, 2007, p. 45)

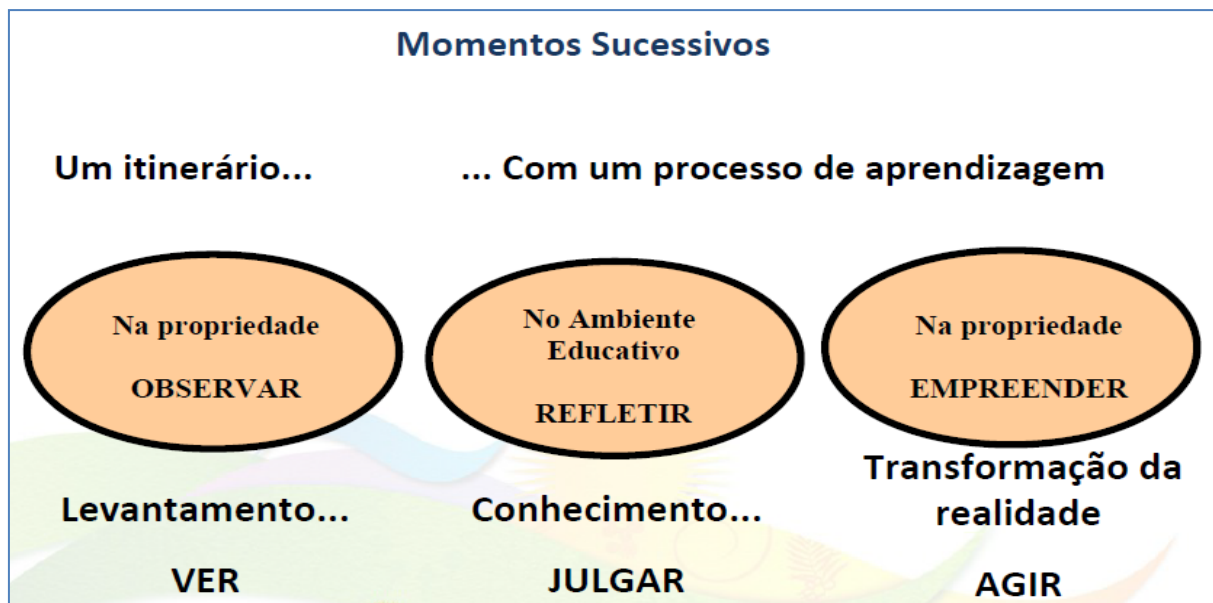
Essa sistematização está em consonância com a Resolução CNE/CEB 1/06 que garante os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Do mesmo modo, as demais formas de organização em que ela se apresenta para a certificação de seus alunos, estes que antes tinham dificuldades em conseguir a mesma.

A Pedagogia da Alternância é desenvolvida a partir da realidade específica de cada jovem do campo, valorizando a troca de experiências com os colegas (atores de sua própria formação), família, monitores, profissionais, instituições e comunidade local.

O objetivo é formar jovens esclarecidos, que tenham condições de defender seus próprios interesses, através da valorização de suas características, aptidões, capacidades, experiência de vida, contribuindo assim para o desenvolvimento familiar, social, profissional, cultural e ecológico, com isso superando a máxima da exploração do homem pelo próprio homem.

A flexibilização da organização do calendário escolar das escolas que adotam o regime da Pedagogia da Alternância permite o desenvolvimento de momentos que possuem papéis específicos que devem ser incentivados e respeitados dentro do processo educativo. São três os momentos integrados e interdependentes dessa dinâmica, como ilustrado no gráfico que segue:

Figura 1 – Momentos integradores da Pedagogia da Alternância



Fonte: GIMONET, 2007, p. 30.

A proposta da Pedagogia da Alternância compreende os seguintes instrumentos pedagógicos:

- Plano de Estudo: trata-se de uma pesquisa participativa, realizada na própria escola, sistematizada e ampliada através de diferentes atividades de formação como: ensino, visitas de estudo, os Cadernos da Realidade e visitas junto às famílias;
- Visita de Estudo: trata-se de uma visita realizada em um empreendimento agrícola (dos próprios estudantes ou de algum parceiro), agroindustrial, instituições de serviços (agências de extensão rural ou secretarias de agricultura) e outros, no sentido de estar próximo da realidade, percebendo os desafios, as contradições e, dessa forma, descobrir juntos, formas de superá-los, através do aprofundamento do tema estudado;
- Caderno da Realidade – trata-se de um registro em paralelo da pesquisa do Plano de Estudo, no qual se registram as constatações, as análises e as reflexões sobre a realidade familiar e a sócio-profissional. Explorando o saber-fazer construído em família e abrindo novas experiências além do espaço escolar;
- Caderno Didático - Auxilia no debate e aprofundamento dos temas geradores. Possibilitando a ampliação e aprofundamento do assunto com a leitura e pesquisa.

O aluno, ao sair deste modelo educacional diferenciado de Pedagogia, a Alternância, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, a fim de dar seguimento a sua vida estudantil, pode encontrar dificuldades para se adequar ao modelo educacional tradicional de aprendizado na zona urbana.

Portanto, há propostas pedagógicas opostas que o aluno da EFA ou CEFFA acaba tendo de confrontar ao sair de uma e ir para outra. Buscamos, assim, confrontar esses dois currículos em nosso trabalho para mostrar como o aluno adapta-se a essa mudança.

Diante do exposto, nos indagamos: quais as dificuldades que o aluno proveniente da metodologia da Pedagogia da Alternância encontra ao fazer a transição para o sistema de educação tradicional; e o que, de forma concreta, se constitui nos maiores entraves para a continuidade do estudo.

A Pedagogia da Alternância, metodologia empregada em Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Famílias Agrícolas (EFA), existentes no Maranhão, visa atender as necessidades ligadas diretamente à educação do jovem no campo. Ao mesmo tempo, instiga a permanência do mesmo em sua comunidade, através de um curso técnico que propicie a apropriação de novos conhecimentos que possam ser aproveitados em sua propriedade e na comunidade onde vive, valorizando a profissão e buscando o desenvolvimento local.

Observamos que as políticas públicas para a educação têm criado a partir da década de 1990 vários documentos que apontam para um novo rumo dos currículos (MAGALHÃES, 2009), nos quais os alunos vindos da Pedagogia da Alternância também são contemplados.

Observamos que a própria educação do campo segue esta tendência, por meio do Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em seu artigo 5º parágrafo 2º, que diz:

A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2012)

Ainda no decreto nº 7.352 em seu artigo 7º que trata do desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino,

afirma que sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

II - oferta de educação básica, sobretudo no Ensino Médio e nas etapas dos anos finais do Ensino Fundamental, e de educação superior, de acordo com os **princípios da metodologia da pedagogia da alternância**.(BRASIL, 2012, grifo nosso)

Portanto, em relação a leis que contemplem e valorizem a Pedagogia da Alternância, vemos que esforços estão sendo empreendidos neste sentido. No entanto, a realidade tem se mostrado outra, pois há ainda muito a se conquistar para que as práticas docentes acompanhem esse processo.

Existem ainda muitos obstáculos que poderão dificultar o crescimento dos alunos provenientes das CEFFAs e EFAs, em aspectos que seriam importantes para adaptação deles neste novo ambiente de aprendizagem.

A Pedagogia da Alternância perpassa pelo respeito ao meio sociocultural e pela busca coerente das necessidades básicas pedagógicas que qualquer escola deve ter. O que muda é somente o olhar dessa modalidade sobre as especificidades da realidade rural do aluno para conseguir os resultados desejados. Nesse sentido, entender como conseguir deles a colaboração necessária para que consigam aprender, de forma a estabelecer uma parceria.

A Pedagogia da Alternância surge como uma alternativa para a Educação no Campo, assim como outros métodos explorados atualmente para levar educação ao meio rural, já que o ensino, nesse contexto rural, historicamente, ainda não contempla de forma satisfatória as especificidades e as necessidades da população que vive no meio rural.

De acordo com Martins (2004)⁴ a persistência das desigualdades educacionais entre as zonas rural e urbana deram origem à necessidade de uma proposta educacional específica para o campo. Podemos elencar alguns problemas como muito comuns encontrados no ambiente rural:

⁴ Durante o encontro “Tecnologia Social e Agricultura Familiar: semeando diferentes saberes”, realizado no ano de 2004, em Brasília, Leônidas dos Santos Martins, presidente da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará (Arcafar/PA) e representante da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) realizou apresentação sob o título “**Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais - CFR - Formação a serviço da vida com dignidade no campo**”.

- A escola desvinculada da realidade local, sendo espelho do ensino ofertado no ambiente urbano;
- A falta de recursos para atividades básicas do campo, que dificulta a permanência no mesmo, obrigando-o a buscar outras escolas, mais distantes;
- A necessidade dos alunos ficarem na propriedade com sua família para trabalhar, em função de serem auxiliares nas atividades realizadas na propriedade;
- Dificuldades de acompanhar o calendário tradicional das escolas, pois em função de estarem auxiliando na propriedade, são necessários no período de colheita, precisando assim, se ausentar da escola;
- A desvalorização da escola multisseriada, que durante muito tempo não teve reconhecido sua utilidade e a falta de vagas nas antigas Escolas Agrotécnicas.

O Modelo de Educação "Casas Familiares Rurais" tem como objetivo promover uma educação, formação e profissionalização alternativa eficaz e concreta mais apropriada à realidade rural. Visa, de acordo com a proposta, incentivar a permanência do jovem na sua própria região, criando alternativas de trabalho e renda, numa perspectiva da Economia Solidária.

As Escolas Famílias Agrícolas surgiram de uma proposta semelhante, não por acaso, nem tampouco dependeram de alguma decisão dos poderes públicos, portanto, não houve a “mão do Estado” (Adam Smith) no seu processo de criação. A Europa, naquela época, sofria uma transformação importante (1920 – 1939), principalmente na agricultura que iniciava o processo de mecanização.

Os mercados da carne, do leite, do trigo passavam por uma grave crise e os agricultores tomavam consciência desta situação e sentiram que precisavam se organizar. Poucos assim pensavam, sendo inicialmente um processo solitário com poucos adeptos, o que com o passar do tempo tomou proporções internacionais.

O crescimento das EFAs e CEFFAs no Brasil é prova de competência e aceitação da metodologia pela população rural, devido aos bons resultados obtidos pelos serviços prestados. No entanto, não vem sendo acompanhado nas mesmas proporções pelo poder público, municipal, estadual e federal, exceto raras exceções.

No Estado no Maranhão é a União das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA) e Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) que por conseguinte, são ligadas a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB e esta é ligada a União Internacional das Escolas Famílias (AIMFIR) que representa as Escolas Famílias no mundo.

Sendo que as primeiras experiências da Pedagogia da Alternância no Maranhão tiveram início em 1982 com a criação da EFA de Poção de Pedras e em 1996 com a criação da CFR de Coquelândia, esta última surgiu com a ação dos movimentos sociais da região⁶.

Em nosso processo de investigação, por meio de levantamentos bibliográficos e de observações empíricas da pesquisadora até o momento no lócus onde se desenvolve o estudo, verificamos uma corroboração com o pensamento de Ribeiro (2009), que admite a educação promovida pela Pedagogia da Alternância como feita a partir de lutas pela emancipação humana.

Luta esta que também é empreendida em vários momentos, pelos movimentos sociais existentes no Brasil ao longo da história, os quais sempre buscaram uma prática social pautada no fortalecimento de uma juventude comprometida com a construção de uma nova sociedade, onde todos são construtores de uma nova vida.

Diante do exposto e a partir das considerações sobre o tema proposto apresentamos a problematização e expectativa na compreensão sobre o objeto pesquisado trazendo como questões norteadoras da pesquisa:

- a) Sob o ponto de vista da realidade capitalista como está inserido o jovem do campo quanto à exigência de mão de obra qualificada, a qual prioriza a consolidação do capitalismo competitivo?
- b) Quais as dificuldades que o aluno proveniente da metodologia da Pedagogia da Alternância quando faz a transição para o sistema educacional tradicional?
- c) O ensino oferecido pelo IFMA Campus São Luís – Maracanã atende aos anseios/objetivos dos jovens que saem das Escolas Família

⁶ De acordo com Silva (2003) Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural (CENTRU), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Imperatriz, Diocese de Imperatriz e por um grupo de religiosos franceses denominados Irmãos da Roça.

Agrícolas ou Casas Familiares Rurais quanto a melhorar a vida das suas comunidades?

De acordo com Porto (2008), a historicização do problema e dos questionamentos levantados apresenta-se pautada sob o ponto de vista das Ciências Sociais, no qual devemos considerar vários questionamentos complementares. Esses precisam ser trabalhados e organizados para dar respostas e sentido à investigação proposta.

Dessa forma, especificamente neste trabalho, buscar entender como propostas pedagógicas tão diferentes, a Pedagogia da Alternância e a educação formal, podem coexistir dentro do IFMA Campus São Luís – Maracanã e promover a equidade educacional entre campo e cidade.

Para nossa investigação foi escolhido o IFMA São Luís Campus Maracanã, em primeiro lugar por ser nosso local de trabalho, assim teríamos acesso às informações e ao universo a ser pesquisado; e, em segundo lugar, por ser dentre as três escolas de ensino técnico agrícola no Maranhão, a que possui mais de 60 anos de ensino profissionalizante voltado para o meio rural. Trata-se de uma instituição que testemunhou ao longo da sua existência as várias mudanças educacionais pelo qual passou o Brasil, principalmente no que tange à educação rural.

Desse modo, na problemática do nosso estudo tornava-se importante descobrir se apesar de ter propostas pedagógicas contraditórias, com currículos distintos entre si, do modelo formal utilizando o Currículo Integrado e o da alternância por meio de seu Plano de Formação, o IFMA Campus São Luís - Maracanã consegue incorporar um modelo diferenciado educacional que permita ao jovem egresso da Pedagogia da Alternância absorver essas duas propostas sem prejudicar sua essência e ainda contribuir com a valorização da cultura do homem e do desenvolvimento local sustentável.

Objetivando uma melhor compreensão do objeto e das reflexões levantadas, os seguintes objetivos traçados nortearam a pesquisa para essa discussão:

1.1 Objetivos e pressupostos que nortearam a pesquisa

1.1.1 Objetivo geral

- Avaliar o impacto da formação técnica profissional do IFMA Campus São Luís – Maracanã, na vida dos jovens rurais egressos das Escolas Famílias Agrícolas e Centros de Formação Familiar por Alternância.

1.1.2 Os objetivos específicos

- Identificar as políticas públicas educacionais voltadas para o campo, a partir da concepção da LDB e do Plano Nacional de Educação, construindo uma base fundamental para sua compreensão;
- Reconhecer a dinâmica do espaço social produzido pela Pedagogia da Alternância, considerando a regionalização do espaço maranhense nesse contexto.
- Situar o IFMA Campus São Luís – Maracanã na Pedagogia da Alternância, traçando a trajetória histórica, bem como sua participação no processo de mudança na educação profissional e seus impactos na vida dos egressos oriundos da Pedagogia da Alternância.

1.1.3 Os Pressupostos

São alguns pressupostos que nortearam a investigação para a construção do trabalho na busca da compreensão sobre a Pedagogia da Alternância no IFMA Campus São Luís – Maracanã:

- Há impactos no tipo de formação ofertada pelo IFMA Campus São Luís – Maracanã, por ser diferente daquela que os alunos tiveram no Ensino Fundamental, gerando na vida dos jovens rurais egressos de uma Família Agrícola dificuldade de aprendizagem e de adaptação;
- Mapear o perfil desse alunado poderá ser um elemento que contribuirá para estudos sobre a permanência do jovem no campo, por demonstrar a realidade dos impactos causados;

- A formação do jovem rural egresso da Pedagogia da Alternância no IFMA Campus São Luís – Maracanã pode contribuir para o desenvolvimento local sustentável das regiões às quais eles pertencem, na medida em que podem difundir as novas tecnologias aprendidas aplicando-as em sua comunidade, desde que esteja em consonância com a realidade desse alunado;
- Na necessidade de preencher a lacuna histórica da falta de políticas públicas e formação técnica profissionalizante, o IFMA Campus São Luís - Maracanã será capaz de envidar esforços para minimizar esse débito social, praticando técnicas voltadas para as especificidades do campo. Contribuindo assim, para elevação dos índices de produtividade e práticas adequadas à realidade de cada região.

1.2 Dos procedimentos teórico-histórico-metodológicos

O método dialético, escolhido para fazer essa investigação, formulado por Marx, é histórico, pois mantém a ideia da contradição. De acordo com a concepção do materialismo histórico dialético as relações materiais que os homens estabelecem e a maneira como produzem seus meios de vida constituem a base de todas as suas relações. Esse modo de produção, no entanto, não corresponde à mera reprodução da vivência física dos indivíduos, já que constitui uma forma determinada de se manifestar a vida.

Ao longo da história a sociedade se desenvolveu e se transformou desse modo, podemos dizer então que todo fenômeno social e cultural é efêmero e que os processos econômicos e de produção são transitórios e históricos. O processo cultural é um hoje, mas será outro amanhã, o outro amanhã é a contradição do hoje, é por isso que a dialética defende a ideia da contradição.

Significa dizer que para o entendimento da vida em sociedade é preciso acompanhar as mudanças de suas forças produtivas, pois são estas que determinam os tipos de relações existentes, em determinado momento histórico. No caso da Pedagogia da Alternância, esta surge como uma alternativa para melhoria da qualidade da educação oferecida atualmente e como forma de oferecer aos jovens filhos de agricultores a oportunidade de uma educação que valorize os conhecimentos adquiridos em seu meio.

Portanto, para responder aos questionamentos levantados, depois de esquematizadas as bases da historicização, os objetivos e pressupostos, definimos a metodologia com a qual trabalharíamos na pesquisa, conforme pensa Minayo (1994) ao considerar que a pesquisa é um processo no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, em que ele realiza sucessivas aproximações com a realidade estudada, sendo uma atividade que apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade.

Quanto ao método a ser adotado na pesquisa optamos, pelo histórico-dialético, baseado em Gonçalves (2005), uma vez que entendemos que nossa problematização está localizada temporalmente, podendo ser transformada e ao mesmo tempo estar transformando e em contínua construção, e dialeticamente por buscar apresentar o “caminho do pensamento” e da “prática exercida” a partir da apreensão da realidade pesquisada. Esse olhar estará orientando todo o processo de investigação e de análise realizados durante a pesquisa.

O problema da pesquisa exigiu rever a literatura sobre a Educação, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância além de outras publicações relacionadas à temática, demonstrando o caráter essencialmente qualitativo da pesquisa, já que retratar a realidade social pode ser mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos (MINAYO, 1994).

Dessa forma, as categorias analíticas a serem trabalhadas são: políticas públicas, educação do campo e educação profissional. Além disso, o referencial teórico mencionado dá ênfase às concepções de região, de território e de desenvolvimento. Incluindo também a participação e organização de classe, no que tange ao movimento camponês no qual a Pedagogia da Alternância surge como uma forma de emancipação local.

No desenvolvimento da pesquisa há a importância da pesquisa bibliográfica⁷ no processo de investigação do trabalho dissertativo, no qual nos debruçamos em artigos, livros e produções acerca do tema estudado, que nos

⁷Gil (1999) a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

permitiu construir e desconstruir diversas vezes o que achávamos que era certo ou errado, dando um novo sentido ao que nos propusemos a estudar.

Essa pesquisa, quanto os objetivos, é exploratória, pois tem “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema” Gil (1991, p.45). Quanto ao delineamento da pesquisa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, já que em qualquer estudo científico torna-se necessário uma prévia pesquisa bibliográfica, tanto para sua fundamentação teórica, quanto para justificar seus limites e resultados obtidos.

Portanto, sabendo que o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, ela propicia a alimentação da atividade de ensino e é continuamente atualizada frente à realidade, a partir do momento que colocamos em questão a sua afirmativa. E que, dessa forma, vincula pensamento e ação, já que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2001, p. 17).

Isso é reforçado por Cervo e Bervian (1996, p. 48) ao afirmarem sobre a pesquisa bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica é o meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas. Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo para qualquer pesquisa científica.

A gravação de voz e o registro fotográfico foram também instrumentos com o objetivo de captar todas as informações disponibilizadas pelos pesquisados nas entrevistas disponibilizadas mantendo a fidedignidade do relato. Outros dados foram obtidos através de artigos disponíveis na internet, especialmente os relacionados à Pedagogia da Alternância e à Educação do Campo.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, privilegiamos as entrevistas/questionários para apresentar como resultados parciais das reflexões sobre a formação do jovem egresso da Pedagogia da Alternância na formação técnica profissionalizante do IFMA Campus São Luís - Maracanã.

Como já referenciamos o IFMA Campus São Luís - Maracanã é o local da pesquisa, onde trabalhamos com a identificação dos alunos desse modelo nas 3 séries do ensino integrado dos seletivos de 2010 a 2012.

Primeiramente, foi feita a aplicação de Questionário 1 (APÊNDICE A) com perguntas abertas e fechadas direcionado a alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária do IFMA Campus São Luís - Maracanã nas três séries, com finalidade de identificar algumas informações importantes sobre o tema estudado e mapear as Escolas da Pedagogia da Alternância a que os alunos pertenciam.

Foi realizado também entrevistas com 6 (seis) alunos com o objetivo de obter registros sobre como um ex-aluno da Pedagogia da Alternância entende atividades realizadas, a relação existente entre seu conhecimento teórico e prático oferecido na escola e de como se deu essa adaptação do modelo antigo (Alternância) para o modelo integrado oferecido no IFMA São Luís Campus Maracanã.

O Questionário 2 (APÊNDICE B) foi direcionado aos professores do IFMA Campus São Luís - Maracanã do Ensino Médio e Ensino Técnico, com perguntas abertas e fechadas, têm como objetivos registrar suas impressões sobre a temática da Pedagogia da Alternância e sobre os alunos provenientes dessa modalidade que estudam na escola.

Foi realizado também entrevistas com 3 (três) professores , considerando seu tempo de escola e experiência com o objetivo de obter registros sobre como o professor vê os ex-alunos da Pedagogia da Alternância dentro atividades realizadas no Campus Maracanã e nas aulas ministradas a eles.

Em seguida, efetuada entrevista com a atual chefe do Departamento de Ensino e com o ex-Diretor de Departamento de Ensino, com intuito de ter dois olhares sobre a temática em nosso trabalho. Tendo como objetivo observar a inter-relação entre o que foi e o que está sendo vivenciado pela Instituição em relação à oferta de vagas para os alunos provenientes do campo e que são da Pedagogia da Alternância, além de buscar obter as informações sobre os aspectos trabalhados e concentrados na escola.

1.3 A sistematização dos capítulos

Dessa forma, a elaboração da Dissertação foi estruturada situando-se no público-alvo os 22 alunos da Pedagogia da Alternância, apontando-se a especificidade do Ensino de Nível Médio Profissionalizante em Agropecuária. Estruturou-se em quatro capítulos, nos quais procuramos, ao longo dos mesmos,

conciliar a teoria com a empiria, tentando não isolar os relatos apresentados nas pesquisas e questionários aplicados.

No primeiro capítulo, mostramos as políticas educacionais voltadas para o campo ao longo da história e se elas contribuíram ou não para a permanência do jovem no campo⁸. Além disso, como a Pedagogia da Alternância se insere nesse contexto político educacional através da abordagem do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação contribuem para o desenvolvimento e formação profissional e social do jovem do campo.

Neste capítulo, abordamos ainda a Pedagogia da Alternância e o seu papel frente à construção de políticas públicas capazes de interferir no processo histórico educacional na formação escolar de Nível Fundamental e de Nível Médio com propósito a formação profissional do jovem do campo.

No segundo capítulo, tratamos da dinâmica do espaço social maranhense, na perspectiva da Pedagogia da Alternância, através da discussão do território e da região como elementos importantes na construção do desenvolvimento e valorização do jovem egresso da Pedagogia da Alternância. A regionalização do espaço maranhense nos auxiliará no mapeamento das EFAs e CEFFAs existentes no estado.

Adotamos como abordagem a relação entre sujeitos x atores coletivos em sua transformação a partir de três dimensões: o tempo social; o território e região; e as formas de sociabilidade existentes. Consideramos a importância da localização das Escolas da Pedagogia da Alternância como elemento estratégico para o desenvolvimento da região em que está localizada.

No terceiro capítulo, o enfoque foi centralizado na experiência realizada do IFMA São Luís Campus Maracanã e obtida pelos alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária, mostrando sua trajetória histórica, desde sua fundação como Escola Agrícola até o processo de “ifetização”, no qual se vinculou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo assim um elemento integrante da história de formação profissional do jovem do campo no estado.

⁸De acordo com Biazzo (2008) o campo ou espaços campestres não podem ser mensurados ou delimitados, sequer analisados, porque não são substantivos. Em paisagens do campo e das cidades (formas, conjuntos de objetos) existem urbanidades e ruralidades (conteúdos - heranças, origens, hábitos, relações, conjuntos de ações) que se combinam, gerando assim novas territorialidades.

Apresentamos o conceito de currículo integrado confrontando com o Plano Curricular ou Plano de Formação adotado na Pedagogia da Alternância.

Procuramos identificar como o IFMA Campus São Luís - Maracanã realiza seu processo seletivo com foco nos alunos provenientes das EFAs e CEFFAs, historicizando o ensino profissional, principalmente aquele voltado para o campo, visando escolas cujo perfil do aluno seja compatível com seu projeto pedagógico. Buscamos identificar de onde vêm esses alunos e suas percepções em relação ao ensino ofertado no IFMA comparando-o com o da Pedagogia da Alternância.

No quarto capítulo, apresentamos o mapeamento feito com os alunos do Ensino Técnico de Nível Médio Integrado oriundos da Pedagogia da alternância, seja através de EFA ou de CEFFAs, no IFMA São Luís Campus Maracanã, buscando conhecer os objetivos e saber o que move esses alunos a buscarem uma vaga na Instituição. Entrevista com gestores, professores e alunos com o objetivo de captar as experiências e opiniões de quem pretende estudar no IFMA Maracanã apresentando os resultados obtidos e considerações a respeito.

Concluimos com as reflexões finais em que o aluno egresso da Pedagogia da Alternância, seja ela EFA ou CEFFA, tem sua importância dentro do processo histórico do IFMA assim como os alunos egressos contribuem para a construção do ensino técnico oferecido por ela.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO



“A educação interfere no tempo e melhorando-se a qualidade do fator humano modifica-se por completo o quadro do país, abrem-se possibilidades de desenvolvimento muito maiores. Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente. Este é o mais importante investimento a fazer, para que haja, não só crescimento, mas autêntico desenvolvimento.”

Celso Furtado

A tríade Estado - Políticas Educacionais - Escola sempre esteve marcada ao longo da história do Brasil por arranjos excludentes voltados ao controle social por meio do poder político, com isso demonstrando ser um meio propagador do dualismo educacional, reforçando a divisão social de classes e impondo aos menos favorecidos, inclusive o camponês, sua hegemonia.

Podemos ver que historicamente, as populações do campo têm ficado à margem da consolidação de uma política educacional específica, que foi herdada através do descaso e pela ausência de políticas públicas voltadas aos sujeitos oriundos do campo. Portanto, lutar por uma educação que atenda aos anseios da população rural vem sendo a marcha ao longo de décadas no país.

De acordo com Mattos (2011) a orientação das escolas rurais no Brasil é resultado das opções políticas ao longo da história, decorrentes de uma educação tratada com descaso, refletida na quase total falta de políticas públicas que garantissem uma escola de qualidade e com a certeza de acesso em todos os níveis. Ao contrário, foi tratada pelo Estado com políticas compensatórias que por meio de seus programas, projetos e campanhas, que tinham caráter eminentemente emergenciais, que nada contribuíam para a educação almejada pelo povo camponês.

A educação brasileira já nasceu fragmentada, uma vez que foi baseada no modelo europeu português, que tinha seus próprios conceitos e finalidades. Estas diferentes da realidade do Brasil e que não levava em conta as peculiaridades do país e de quem vivia nele.

Nas décadas seguintes, a educação não seria diferente, a cada governo, escolas públicas eram criadas para suprir as necessidades da colônia através do trabalho ou para atender a uma demanda que o mercado necessitava.

Althusser (1985) ao distinguir o que é *poder de Estado* e o que é *aparelho de Estado* nos mostra que existem vários tipos de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)⁹ no qual a escola cumpre o seu papel ao “educar” fazendo prevalecer a ideologia através de seus métodos, exclusões, seleções, etc. A escola acaba reproduzindo a lógica da classe dominante excludente e desigual, onde as próprias

⁹ AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas); AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); AIE familiar (intervindo na reprodução do trabalho); AIE jurídico (pertence simultaneamente ao aparelho “repressivo” do Estado e ao sistema de AIE); AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); AIE sindical; AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.) e o AIE cultural (Letras, Belas Artes, Desportos, etc.) (ALTHUSSER, 1985, p. 43-44).

peças que são exploradas e utilizadas como meio, transmitem uma visão que mantém o poder da classe dominante.

O papel político da educação escolar com o passar do tempo, tem sido de consolidação do processo de acumulação do capital, produzindo e reforçando as classes sociais dominantes, enfatizando a expansão de educação básica para o povo camponês e sua preparação para um mercado de trabalho, com fins econômicos.

Esse processo não leva em consideração o processo de educar deve formar cidadãos para a vida e para o mundo do trabalho. Nele a vida, em seus aspectos culturais, sociais que são deixados de lado, priorizando a formação de simples instrumentos em prol da produção e do consumo capitalista.

Para Carnoy (1987) a educação sendo um aparelho do Estado, jamais será ideologicamente neutra. Ela está estruturada segundo objetivos a serem alcançados. Consequentemente, adota modelos pedagógicos, estratégias didáticas e práticas educativas coerentes com o que o Estado, através da política de educação, pretende alcançar em prol dos seus interesses comerciais e políticos.

Para refletir sobre as políticas públicas de educação do campo é necessário fazer um recorte temporal, pois desde o Império há discussões sobre políticas públicas voltadas para o campo e no campo. Portanto nosso recorte histórico se dá a partir do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado de “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”, onde após a sua promulgação iniciou no Maranhão a criação da Escola Agrotécnica de São Luiz em 1947.

Durante e depois da ditadura militar nada podemos acrescentar de leis que possam ter contribuído para educação rural, as Lei 5.540/68 – Lei da Reforma Universitária – e as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, Lei 4.024/61 e a Lei 5.692/71, respectivamente, traziam em sua essência princípios vigentes na época que refletia o pensamento dominante que não tinha interesse no campo, portanto, nada acrescentava para a melhoria do ensino do campo.

A Lei 5.692/71 foi construída em função da parceria e de acordos firmados MEC/USAID em detrimento da escola pública sob o controle do regime militar. A Lei em si possuía um poderio que demonstrava o dualismo entre educação “para o saber” e educação “para o fazer”, entre formação intelectual e formação técnica-profissional onde a última prevaleceu, através da racionalização do trabalho escolar, da adoção do ensino profissionalizante no 2º grau.

A Lei em si permaneceu distante dos anseios camponeses o que determinou a não incorporação das exigências culturais emergentes do processo escolar rural e nem sequer cogitou a possibilidade de políticas educacionais específicas aos vários grupos do campo brasileiro.

Na década de 1980 novas configurações econômicas surgiram, a partir dos processos sob a égide da globalização, período em que foi promulgada a Lei nº 7.44\82, que trata da obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau. O país passava por sérios problemas econômicos, como a inflação, período que impulsionou a criação dos CEFET's em todo o Brasil. Atendia a uma demanda imposta pelo mercado em expansão com a tecnificação do ensino para formação de mão-de-obra especializada.

A implantação no Maranhão aconteceu em 1989, por meio do Decreto nº 7.863, de 31.10. 1989, do CEFET, substituindo assim a Escola Técnica Federal, regido pelas mesmas leis e normas já vigentes na época.

Portanto, de 1968 até 1990, o Brasil viveu o detrimento da escola pública e a falta de políticas públicas de Estado que contemplasse os vários grupos sociais que não foram acolhidos com as políticas educacionais vigentes. Entre eles, estavam os camponeses que ficaram à margem do que realmente era preciso para a oferta de um ensino que atendesse a seus anseios e necessidades.

A partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica nas Escolas do campo, realizado em 1998, diversas entidades¹⁰ reuniram-se para discutir a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta todo o seu contexto cultural específico, sua maneira de conceber elementos como tempo, espaço, meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho.

Portanto, não havia nenhuma sinalização concreta de políticas públicas para educação do campo até a primeira metade dos anos 1990. Para os estudiosos no assunto Caldart(2000), Molina(2006) e Queiroz (2004), trabalhar a categoria educação do campo significa pensar em uma educação construída a partir das percepções e intencionalidades dos movimentos sociais do campo onde os

¹⁰ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

trabalhadores e trabalhadoras rurais são os protagonistas da história e sujeitos da ação pedagógica.

Leite (1999) aponta que a primeira ideia de educação rural foi vista na Lei 4.024/61, considerada a primeira LDB brasileira, em seu artigo 150 que diz:

Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (BRASIL, 2012, p.19).

Exposta de maneira tímida, não tendo qualquer valor representativo para o povo campesino, a Lei 4.4024/61 continuou negando a existência de uma diversidade cultural e social no meio rural brasileiro, pois a escola existente nesse meio estava condicionada aos ditames intencionais capitalistas, em que o homem do campo é que tinha que se adaptar a essas exigências do mercado. A educação rural nessa época sofreu as mesmas discriminações governamentais de períodos anteriores.

Entretanto, Nascimento (2009) aponta que no mesmo período movimentos de resistência surgiam, tais como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB) que tinham ligação profunda com as Ligas Camponesas, os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e outras organizações. Essa resistência teve seu auge com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural com a Lei 4.214/63. Uma conquista que foi atribuída aos esforços desses movimentos que foram importantes para o surgimento de grupos para a alfabetização de adultos e de educação popular no meio rural.

Depois outros movimentos independentes surgiram para dar um novo impulso para as lutas sociais no campo brasileiro como a CPT (Comissão Pastoral da Terra) em 1975 e do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) em 1984, e deram novo impulso para as lutas sociais no campo brasileiro. O diferencial nas lutas desses movimentos era que não se destinavam apenas à reforma agrária, estavam também lutando por direitos sociais como saúde, educação, moradia e crédito e etc.

No entanto não podemos pensar a defesa de políticas específicas para o setor rural como uma forma de política compensatória. Historicamente, o Estado nem sempre cumpriu com a sua função de resguardar os direitos sociais do cidadão.

Tomando partido da defesa dos interesses da população, as organizações civis, como movimentos sindicais, organizações comunitárias e movimentos sociais, passaram a lutar contra a exclusão, desenvolvendo experiências formativas e forçando a emergência de novas políticas públicas que garantissem o acesso à educação de maneira geral e principalmente no campo.

A participação dos movimentos sociais existentes no campo como articuladores para Educação Básica do Campo fez com que ela pudesse se tornar real. A partir da discussão sobre as pedagogias para o campo e no campo, dentre elas, a Pedagogia da Alternância, foram construídas dentro dos movimentos sociais e compreensão do fenômeno educativo camponês. Percebe-se a importância aos conhecimentos do homem, na sua simplicidade, nos gestos, no fazer, na construção coletiva obtendo resultados positivos mais do que qualquer outra teoria pedagógica pensada nas estruturas educacionais brasileiras.

Segundo Nascimento (2009) com a abertura política e o processo de “redemocratização” no Brasil, os movimentos sociais ganharam novos ares e conseguiram abrir as janelas e limpar o “mofo” das lutas sociais, levantar novas bandeiras de luta. Foi um processo lento, demorado, burocrático onde a cultura política não poderia se desfazer, de tudo que tinha até ali de um dia para outro.

Essa “redemocratização” veio junto com o processo de abertura política onde tendências neoconservadoras pós-Sarney seriam implantadas. Estas tendências neoconservadoras aconteceram nos governos Collor, Itamar e, principalmente, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Os debates sobre o ensino no Brasil tornaram-se uma constante, no qual este passou a ser direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada. Além de contribuir para a reprodução da estrutura de classe e das relações de trabalho, ela também reproduziu a ideologia da igualdade. Para a Lei de Diretrizes e Base nº 4024/61 o ensino rural foi tratado no nível da “adaptação” em se tratando das atividades da educação do campo.

Passados 35 anos surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96, que diferente da lei anterior superou o conceito de “adaptação”, apesar de ter em seu artigo 28 fazer o uso da palavra para realizar a integração do sistema de ensino para a população rural.

A “adaptação” que até então vinha sendo colocada pelas constituições anteriores, onde o aluno do campo “encaixa-se” ao modo tecnicista em que a

educação estava passando na época, não levando em conta a sua realidade. Ao passar a utilizar o termo “adequação”, se expressa que os sistemas de ensino vigentes passam a prover todas as adaptações necessárias com conteúdos curriculares e metodologias apropriadas com o intuito de atender às peculiaridades da vida rural, sendo considerado um grande avanço, ao instituiu uma nova forma de sociabilidade no âmbito político educacional para o campo.

A LDB ao reconhecer a existência da diversidade sociocultural no meio rural assim como o direito à igualdade, à diferença e os processos próprios de aprendizagem, possibilitou a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país e recorrendo a uma lógica exclusiva, engendrado pelos poderes hegemônicos.

Seguindo a linha de iniciativas dos movimentos sociais para políticas que atendessem ao campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em dezembro de 2001, foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e, posteriormente, foram encaminhadas para o Ministério de Educação e Cultura (MEC), sendo homologadas, no entanto, não foram divulgadas.

A divulgação ocorreu somente em abril de 2002 quando elas foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CBE n.º1, de 03/04/2002) e regulamentadas por quinze artigos no qual reconhece que as pessoas que vivem no campo têm o direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades (CALDART, 2002).

Composta por 16 artigos que constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que objetivam adequar o projeto institucional das escolas do campo em elementos essenciais para que a mesma cumpra seu papel de inserção cidadã da população rural na definição dos rumos da sociedade brasileira, baseados pela Resolução nº 1, são regularizados pelos artigos 4º e 5º que diz:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o

estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002,p.1)

Abordando orientações quanto a proposta pedagógica e organização curricular das escolas no campo que vai ao encontro que se propõe a Pedagogia da Alternância. Apesar de não estar sendo citada no parecer, muito do que está escrito no mesmo reflete os propósitos da metodologia.

O Art. 7º do Parecer, ao tratar da organização do sistema de ensino e estrutura escolar, leva em consideração a sua estruturação independente do ano civil, ou seja, obedece ao ano produtivo que no campo é muito importante. Os artigos 8º e 9º falam da gestão escolar participativa e valor das parcerias. Mostram a promoção de atividades que buscam o desenvolvimento sustentável o impacto na qualidade de vida tanto individual quanto coletiva, além da efetiva participação da comunidade no controle eficiente do ensino ofertado.

Esses capítulos nos remetem à participação dos pais dos alunos na Pedagogia da Alternância na gerência da escola agrícola, observando-se que eles também têm seu papel importante nesse processo.

Em 2010, com o Decreto nº 7.352/10, que trata da política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), houve uma melhoria substancial em relação ao entendimento do conceito de população do campo e escolas do campo, no qual articula princípios e responsabilidades a todas as esferas para propiciar uma educação de campo que beneficie as mesmas.

A Pedagogia da Alternância é citada neste decreto Nº 7.352/10 no artigo 5º que trata da formação de professores para a educação do campo observando os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PNFPMEB) onde em seu parágrafo 2º diz:

A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive **a pedagogia da alternância**, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2012, grifo nosso).

O Decreto Nº 7.352/10 no artigo 7º trata do desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino. Ele

considera que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir caberá às esferas municipais, estaduais e federais realizá-la:

- I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os **princípios da metodologia da pedagogia da alternância**. (BRASIL, 2012, grifo nosso).

2.1 A educação do campo x educação rural

O conhecimento sobre educação do campo e educação rural permite perceber uma diferenciação que foi concebida a partir de discussões e debates dos movimentos sociais sobre o tipo de educação que está ou estava sendo concebida para o meio rural.

Para Munarim (2008) a educação do campo apresenta ao longo de sua trajetória sinais de um movimento nascente, de conteúdo político e pedagógico sendo construído por sujeitos como organizações e movimentos sociais populares do campo, além de pessoas de instituições públicas, como Universidades que fazem uso da estrutura do Estado a favor de seus objetivos, no entanto, estes ainda são poucos se compararmos ao número de docentes existentes no país a fazer parte da causa.

Podemos considerar que a sociedade como um todo não dá a devida importância à questão agrária por conta da visão urbana, ou seja, a concentração do conhecimento nos grandes centros onde se localizam as Universidades e que ainda perpassa por uma visão distorcida de educação rural e não educação do campo, que para muitos é considerada como se fosse uma só.

Esses dois conceitos parecem ter o mesmo significado, mas possuem ideologias totalmente diferentes. Mesmo que nada seja definido quanto à utilização desses dois termos, vários estudiosos sobre a questão discordam sobre a diferenciação e conceituação dos mesmos.

Para Fernandes (2002) a Educação do Campo delimita um território no campo da realidade onde vive, pois:

[...] é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de

pensar o mundo a partir do **lugar onde vive**, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade [...] (FERNANDES 2002, p.67).

Nascimento (2009) traz em seu estudo vários elementos que discutem a visão sobre essa temática. Ele faz uma análise das contribuições de ambas e conclui que o Estado põe em prática a educação rural, enquanto os movimentos sociais colocam no palco das discussões a educação do campo. Isso não significa que uma não complete a outra, pois ao utilizar os ganhos alcançados na educação rural através da educação do campo, avanços acontecem e acaba se aproximando do que realmente foi idealizado.

Diante dessa reflexão, inferimos a necessidade de pensar políticas públicas que garantam o direito à educação e a uma educação que seja *no* e *do campo* através da participação da sociedade civil, a sociedade camponesa. *No*, porque o povo do campo “tem direito a ser educado no lugar onde vive” e *do*, pois “tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 26).

Para Leite (1999) é urgente pensar em uma política educacional voltada para a sociedade rural considerando como base um conjunto de experiências fundamentadas em princípios como: solidariedade, cidadania, democracia, justiça social além de dar acesso aos meios de instrução e de formação do ser humano.

Ao substituir a expressão rural por campo, percebe-se uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho.

Também porque, historicamente, a educação rural é elaborada para atender às necessidades do capital, enquanto a educação do campo representa os anseios dos movimentos organizados do campo, com uma proposta de educação construída por eles e para eles próprios.

Enfim, quando se discutir a educação do campo, estar-se-á tratando da educação que se volta aos diferentes sujeitos existentes, um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam camponeses, quilombolas ou indígenas, entre outros mais (CALDART, 1995; 2000).

Portanto, podemos dizer que a diferença básica entre educação do campo e educação rural está na utilização desses termos para o beneficiamento do povo campestre. Onde para o Estado a educação rural é compensatória sem considerar os sujeitos no processo. Já a educação do campo, traz consigo o pensamento e as necessidades do povo campestre, sujeito e promotor desse processo.

A educação rural, pensada pelo Estado desde 1920 e que de maneira tímida ou quase inexistente era citada em leis e documentos ao longo da trajetória de políticas públicas para a educação, foi utilizada no decorrer da história do país, como instrumento de domesticação e exclusão dos povos que vivem no campo. Já a educação do campo nasceu da construção dos diversos sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias, os movimentos sociais, em defesa da renovação da qualidade pedagógica e política que luta para se livrar dessa herança ainda muito presente da educação rural brasileira.

Portanto, a educação pensada e que interessa aos trabalhadores e trabalhadoras do campo é uma educação emancipatória. Educação essa que corrobora com a proposta da Pedagogia da Alternância que busca a emancipação do povo campestre para o seu desenvolvimento local e sustentável.

Ao expressar a capacidade de articulação da formação humana para o trabalho e para a vida, analisando os problemas concretos da vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, no qual o movimento de organização e de luta busca humanização, construído pelos sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias, no qual o jovem do campo se insere e participa do processo.

Nesse sentido o jovem campestre torna-se elemento importante desse processo de educação emancipatória já que ao adentrar na escola que segue o modelo de ensino da Pedagogia da Alternância acaba tornando-se um elo de ligação entre as práticas voltadas para o desenvolvimento local e as práticas pedagógicas seguidas pelos movimentos campestres.

As experiências pedagógicas concretas são protagonizadas pelos sujeitos locais, os mais interessados em ter uma educação que esteja baseada nas experiências e vivências sociais e culturais, que valorizam o meio em que vivem. Eles desenvolvem uma interação entre estes sujeitos coletivos pertencentes aos movimentos sociais e diversos órgãos do Estado nas diversas esferas. No entanto,

apesar do avanço na participação de pessoas ligadas ao Estado participarem desse movimento, ainda é forte o pensamento contrário aos pleitos dos povos do campo.

Ao pensar a instituição escolar no campo com todas as suas peculiaridades faz-se necessário um planejamento diferenciado, no qual considere o universo rural em todas suas formas próprias de trabalho e produção, no qual também estão inseridos valores culturais e sociais presentes na sua história de luta, ou seja, valorizando sua essência enquanto ser social.

Além de discutir políticas públicas para a educação do campo, outras questões estão inseridas nesta abordagem, pois entre os muitos problemas que a população do campo tem, estão o fato de viverem fora do ambiente urbano, gerando questões como localização geográfica das escolas e a baixa densidade populacional nas regiões rurais.

Existem problemas como necessidade de serem percorridas grandes distâncias entre casa e escola e o atendimento de um número reduzido de alunos, com consequências diretas nos gastos para a manutenção do então denominado ensino rural/campo, fazem com que seja de suma importância dar atenção a essas questões que afetam o atendimento dessa população rural.

Gramsci (1978) ao discutir a função educativa da escola e a política dos intelectuais deixa claro a dicotomia existente e que se reflete nos dias atuais em torno do ensino clássico (geral ou propedêutico) e o ensino técnico, que muito se tem valorizado, mas que acaba criando uma divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, o que não é o ideal.

Ao levarmos em conta que o sujeito urbano e o sujeito rural têm os mesmos direitos, evidenciamos a existência de um sujeito coletivo forte, ente social munido de propósitos, capaz do exercício da autonomia política e portador de consciência dos direitos – uma espécie de “intelectual coletivo” (GRAMSCI, 1978).

Muito se discute sobre o direito a uma educação contextualizada, que promove o acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeite os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. No entanto, historicamente, isso não aconteceu, serviu apenas para mascarar as reais intenções das classes dominantes, quando apresentam uma ideia falsa de um conhecimento universal produzido pelo mundo capitalista. Era a realidade oferecida a população rural, uma educação instrumental, engessada, reduzida ao atendimento de

necessidades educacionais elementares e ao preparo de mão de obra para o mercado de trabalho.

Portanto, a Educação do Campo nasceu das lutas dos movimentos sociais camponeses em busca de uma política educacional voltada para a população rural, sejam eles assentados de reforma agrária ou comunidades camponesas. O marco histórico para esse movimento se deu na década de 1990 em que começou a nascer o processo de Educação do Campo no Brasil.

Para Munarim (2008) o “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser considerado como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “*Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*”, lançado na ocasião do evento, pode ser considerado a certidão de nascimento.

Esse manifesto trazia os questionamentos e pedidos dos profissionais que trabalhavam no campo e buscavam o reconhecimento desse esforço. Além de representar o início do movimento pela Educação do Campo pode ser considerado também seu ponto de chegada, pois antes de acontecer o encontro outros sujeitos também estiveram militando pelo direito a uma educação do campo, que culminaria nesse evento.

O 1º ENERA oportunizou a abertura de espaço para debater as propostas de educação escolar de qualidade alternativa à conhecida Educação Rural, ou seja, a LDB “reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (Parecer nº 36/2001, CEB/CNE). Apesar de não estar explícito em torno da questão da educação pública, gratuita, de qualidade e para todos.

Outro conceito criado simultaneamente ao de Educação do Campo foi a Educação na Reforma Agrária, que possui suas diferenciações, mas que se complementam. A Educação na Reforma Agrária trata-se de uma educação que se refere às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentados rurais.

Portanto, integra a Educação do Campo, compreendendo um processo de construção que contempla em sua essência, uma política que pensa a educação como parte fundamental para o desenvolvimento do campo, ou seja, abrange todos que se inserem nela, como a Reforma Agrária.

Portanto, a Educação do Campo pensada no campo e para o campo ocorre tanto em espaços escolares como fora deles, envolvendo saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Nela, o campesino em sua essência recebe o a educação que contemple todas as suas características e valores, não apenas sendo apenas um receptáculo ou “apêndice” de uma educação urbana pronta e acabada de um modelo que não leva em consideração suas características.

2.2 A Pedagogia da Alternância

O sistema educativo baseado na alternância é uma experiência acumulada, respaldada e, por isso, teve um espaço nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2004).

A metodologia sob a ótica da Alternância é assegurada na LDB que diz:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, **alternância** regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p.23)

É, portanto, utilizada nas escolas do campo de todo o país, alicerçada em princípios como: não se aprende só na escola; os sujeitos do campo são também os sujeitos da educação do campo; os saberes e sabores do campo são conteúdos curriculares a serem trabalhados; o fazer do campo é ação educativa, portanto, escolar, e; a práxis libertadora constrói-se coletivamente na ação cidadã, onde todos os envolvidos estão imbuídos na construção desse ambiente escolar transformador.

Constitui-se numa experiência alternativa, que busca ofertar uma educação mais adequada aos anseios e necessidades do aluno num espaço de referência no mundo rural, ambiente no qual está inserido.

A Pedagogia da Alternância vem estabelecendo desde sua chegada, uma relação dialética com a comunidade onde é implantada, constituindo peça fundamental na transformação das perspectivas do educando como agente de mudança na história. Compreender que a educação, seja ela rural ou urbana, é o sustentáculo de uma ação transformadora é o que propõe a teoria de Paulo Freire.

Freire (1981) direciona seus argumentos para uma prática educacional transformadora, no qual insiste em uma educação que gere na pessoa um debate conscientizado de sua realidade, propiciando a criticidade necessária para alterá-la se preciso.

Paulo Freire em seu entendimento sobre educação, para ele libertadora, pois dá ao homem a oportunidade de transformar a sua realidade diz:

Só podíamos compreender uma educação que fizesse o homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez mais de racionalidade. (1981, p.90)

Para tanto o ato de transformar-se e de transformar sua realidade é tarefa do sujeito, ou seja, do jovem rural. Ele tem a tarefa de fazer esse confronto em um espaço educacional que lhe proporcione momentos de reflexão e conscientização de seu papel neste movimento de transformação tão importante para ele, para a sua comunidade e para o mundo que o cerca. Este espaço consolida-se por uma educação comprometida com a sua realidade de inserção, facilitando o momento da fertilidade da transformação e não da reprodução.

Os demais sujeitos do processo, diretores, coordenadores e professores/monitores assumem a tarefa de tentar ajudar esses alunos e suas famílias a encontrarem em meio a tantas dificuldades forças para não perder seus valores e identidades campesinas, frente aos desafios como globalização e agronegócio tão largamente difundidos no mundo atual.

Ao interferir em todas as áreas da vida do jovem rural, principalmente pela ação dos conteúdos ensinados, a “ação deformadora” da chamada educação “bancária”¹¹ provoca um impacto bastante negativo junto às culturas específicas, desfigurando-as. Apresenta-se como uma forma de “desenraizamento” dos conhecimentos adquiridos ao longo da história. Esse impacto se torna mais violento

¹¹Paulo Freire (1975), na sua teoria denomina a Educação tradicional e tecnicista que identifica a mesma como um depósito bancário, em que o aluno nada sabe e o professor é o único detentor do saber. Onde o conhecimento é apenas transmitido para o educando e este deve absorver as informações sem questionar, o que o reduz à mero espectador, tornando-o um objeto do processo de ensino, porque não é capaz de exercer atividades básicas para qualquer sujeito: a participação e o diálogo. Tal forma de prática dá a ideia de um mundo harmonioso e sem contradições que serve para manter a ingenuidade da classe oprimida e favorece o sistema de dominação da classe dominada, não permitindo que ela pense.

quando a educação permanece estranha ao território de que se apoderou, manifestando-se como um corpo estranho para as populações submetidas.

Por isso, com o ressurgimento dos movimentos sociais, a partir de fins da década de 1970, em todo o Brasil, produziu e projetou outra concepção de cidadania, que segue um caminho totalmente oposto ao da “ação deformadora” estando baseada no trabalho, na vida e na luta social. Uma cidadania que busca enfrentar os problemas cotidianos da coletividade, da exploração, da miséria, da desigualdade social, sempre esteve presente na formação social brasileira.

A Pedagogia da Alternância propõe ser essa educação transformadora capaz de elevar a capacidade do sujeito de se expandir crítica e historicamente, preparando-o para uma participação mais efetiva em sua comunidade. Abandona-se, assim, a concepção de educação “bancária”, tão maciçamente difundida e propagada nas políticas educacionais impostas até então, que serve à dominação, à perpetuação do “*status quo*” e que anula o diálogo entre educador-educando.

Estabelece-se, assim, uma prática em prol da liberdade de se conhecer, de preservar seus valores e heranças culturais e do seu saber, que firma-se mediatizada pelo meio, pois:

[...] quanto mais se problematizam os educandos, como seres do mundo e com o mundo tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. (FREIRE, 2005, p.80).

O Art. 28 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) apresenta o seguinte propósito que contempla:

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.26).

Vemos no art. 28 o direcionamento específico sobre a educação para a população do campo abrindo espaço para uma adequação da escola à vida da população rural quando se refere às diferenças regionais, conforme o artigo 26 da mesma lei:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, **por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.** (BRASIL, 1996, p. 26)

A partir dos parâmetros político-pedagógicos da educação do campo torna-se necessário refletir sobre a educação profissional, implicando, necessariamente, na análise de suas realidades. Ela compreende diferentes lógicas de produção agrícola concentradas entre uma agricultura voltada para a produção de alimentos -no qual está inserida a agricultura familiar ou agricultura camponesa – e outra voltada para o mercado, sobretudo para a produção de *commodities*¹² – voltado para o agronegócio.

Segundo Fernandes (1999, p. 65) “[...] a política de educação que está sendo implantada no Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ignora a necessidade da existência de um projeto para a escola rural”. Observamos, confirmando o que diz este autor, que a educação no campo continua tendo um tratamento periférico, no qual os movimentos sociais continuam defendendo a implantação e aplicação dessas leis para uma educação do campo com qualidade.

É um direito conquistado constitucionalmente mas que precisa ser garantida. Existe um discurso com determinismo geográfico em que legitima, erroneamente, a existência de uma concepção de que a escola urbana é melhor e superior à escola rural. Precisamos reafirmar que ambas são importantes e necessárias desde que respeitem as particularidades de cada uma.

Para Gadotti (2000) a educação do futuro será sustentável e possibilitará uma sociedade autossustentável. Seguindo esse pensamento vemos que a educação voltada para o campo, no qual a Pedagogia da Alternância está inclusa, adota princípios que incentivam aos jovens do campo a geração dos seus próprios recursos de sobrevivência sem uma dependência do ambiente urbano.

Quando pensamos a Educação do Campo e no campo, esta ocorre tanto em espaços escolares como fora deles, envolvendo saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados.

¹²*Commodities* – expressão inglesa que significa produtos vendidos em grande volume, como os produtos primários: cereais, minérios, café em grão, algodão, açúcar, entre outros. Em sua maioria, as *commodities* constituem-se de matérias-primas, geralmente transacionadas em bolsas de mercadorias. Fonte: www.brasilglobalnet.gov.br

O campo dentro do contexto educacional em todas as suas dimensões socioeducativas, requer o atendimento às suas especificidades. No Maranhão, ainda há pouco compromisso do poder público com a oferta da educação básica de qualidade como está prescrito na LDB de 1996 ao reconhecer, em seus artigos 3º, 23º, 27º e 61º, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país.

A educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora a Educação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige. Desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos, até a formação nos diversos níveis educacionais, do fundamental ao superior para a prática da cidadania [...] A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários. (MOLINA, 2006, p.31).

Portanto a educação é um direito de todos e está relacionada com os direitos humanos que têm como principal objetivo a garantia da dignidade humana, que está inscrita na Constituição Federal, no seu artigo 1º. Porém esta é uma realidade desconsiderada, o que para Chauí (2003, p.344) é resultado do fato de que o poder não tem como foco atender os anseios e necessidades da sociedade:

[...] o poder não se identifica com os ocupantes de governo, não lhes pertence, é sempre um lugar vazio que os cidadãos periodicamente preenchem com um representante, podendo revogar seu mandato se não cumprir o que lhe foi delegado para representar. As ideias de situação e oposição, maioria e minoria, e cujas vontades devem ser respeitadas e garantidas pela lei, vão muito além dessa aparência. Significam que a sociedade não é uma comunidade uma e indivisa, voltada para o bem comum obtido por consenso; mas, ao contrário, que esta internamente dividida e que as divisões são legítimas e devem expressar-se publicamente. A democracia é a única forma política que considera o conflito legal e legítimo, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade.

A ideia que deve fundamentar a ação coletiva dos sujeitos sociais do campo é a luta pela construção do seu direito à educação e o respeito a sua essência como ser humano e cidadão. Essa perspectiva de igualdade declarada na Constituição Federal não deve ficar restrita a uma mera disposição formal, mas

buscar garantias e, exigir, através dos movimentos sociais organizados, ações concretas do Estado no sentido de materializar o exercício concreto dos direitos a todos os cidadãos, independente de ser rural ou urbano.

3 DINÂMICA DO ESPAÇO PRODUTIVO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA



O desenvolvimento constitui 'a mudança na rota de um País empenhado em transpor a barreira do subdesenvolvimento e ocupar, entre os povos do Mundo, o lugar que lhe cabe pela sua extensão, pelas suas riquezas, pelo valor dos seus filhos.

Juscelino Kubitschek

Discutir o papel do jovem do campo como agente de transformação no território camponês como um importante elemento de resistência, nos leva a perceber as relações contraditórias estabelecidas no interior da sociedade capitalista.

Para Pereira (2008) a educação rural possui significativa relevância, pois tem um valor social ao respeitar a singularidade do campo na prática educativa, onde a própria educação realiza movimentos em direção aos avanços da sociedade não só campestre, mas como um todo.

Cabe a ela perceber como estão inseridos e como essa relação sociedade (indivíduos, instituições) relaciona-se com o espaço (dentro das limitações quanto ao uso de suas potencialidades).

Utilizamos o espaço social para historicizar a importância do elemento humano enquanto agente transformador de uma realidade, como ressalta Santos (2004, p. 38):

O processo educacional iniciado na França há tanto tempo com o intuito de unir a formação técnica com a formação geral para solucionar o problema da saída do jovem do campo para estudar fora, longe de seus entes e sem perspectivas de melhoria.

Neste capítulo, procuramos discutir desenvolvimento, território e região como temáticas importantes para a educação do campo e como isto tem influência na vida do jovem, na sua inserção no mundo do trabalho. Nesta direção, procuramos espacializar a Pedagogia da Alternância como elemento de difusão do desenvolvimento intelectual, social e político do jovem do campo através dessa metodologia de ensino.

3.1 A Região e Território como elementos da Pedagogia da Alternância

Quando pensamos a Educação do Campo e no campo, devemos ter em mente que esta ocorre tanto em espaços escolares como fora deles, envolvendo saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados.

Partimos daí para a construção do conceito de campo como território, quer seja ele educativo, político ou no sentido lato territorial, é o espaço onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio. Neste caso o

campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias.

De acordo com Raffestin (*apud* CLEPS JR., 2010) o território é uma manifestação espacial do poder pautado em relações sociais. Relações essas pensadas a partir da territorialização-desterritorialização-reterritorialização, baseados em sua essência na informação que fará surgir novos territórios, destruí-los ou reconstruí-los, onde certos elementos desse território podem ser materiais, imateriais ou simbólicos. Compreendendo assim um território social criado a partir do real, do que é reproduzido com as informações obtidas nas representações e construções da realidade. Assim, o território é o produto concreto da luta entre classes sociais no processo de produção de sua existência, sendo continuamente transformado por seus atores sociais.

O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional que possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias, como usualmente é mostrado em outras literaturas. No entanto, a economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território, e, portanto, uma parte importante a ser considerada, mas que não representa tudo, outros elementos devem ser levados em consideração nessa equação territorial. Assim, fica impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção (FERNANDES, 2006).

Para Silva (2008a) o atual momento de (re)construção de paradigmas, faz com que a compreensão e o sentido dados ao conceito de desenvolvimento sejam modificados assim como os caminhos para sua consecução. E, neste contexto, o lugar e a importância da Educação do Campo são ressaltados, ao considerar as transformações pelas quais vem passando e a importância que esta vem assumindo na transformação, no desenvolvimento do espaço rural, que também é território.

Compreender o território como espaço de vida onde o campo é o seu elemento geográfico principal possui outras dimensões como: educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais (FERNANDES, 2006).

Fernandes (2006) afirma ainda que os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais, onde uma fração desse espaço

geográfico e ou de outros espaços materiais ou imateriais possuem qualidades composicionais e completivas dos espaços, ou seja, não existem separadamente. Portanto, escola, educação, cultura, economia, saúde e as demais dimensões não existem fora do território, são elementos fundamentais para a existência do mesmo.

Portanto, discutir território dentro de um contexto em que se constroem relações sociais trará novos contextos e elementos transformadores importantes para todos os sujeitos sociais do campo executar seus projetos de vida para o desenvolvimento em todos os aspectos.

Para Fernandes (2006) a educação é fundamental para o campesinato como política pública, dentro do contexto territorial dimensional, essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora ainda incipiente a Educação do Campo, está galgando espaço ao ser pensada e praticada dentro do que se espera que ela atenda: formação técnica profissional, preparando para a vida em sociedade e do trabalho, nos seus diversos níveis educacionais existentes voltados para a prática da cidadania.

Corrêa (*apud* LUZZARDI, 2011) apresenta uma educação do campo que, apesar das influências da pedagogia tradicional fortemente arraigada, é uma educação compromissada e transformadora e busca o protagonismo dos sujeitos do campo, para a construção de outro modelo de desenvolvimento rural e de sociedade.

Luzzardi (2011) argumenta sobre uma nova representação de campo e de educação do campo, que coloca em destaque a história, a vida, a cultura, o trabalho, a identidade, a luta e o sonho numa perspectiva de justiça, de solidariedade, de liberdade, de dignidade e responsabilidade humana, social e ambiental. Representação essa que reflete o que realmente existe no campo, defendendo suas tradições e seu modo de ser. Por fim, uma concepção de campo como um “território em movimento, de resistência e “re-existência”, de territorialidade rural de libertação” (CORRÊA, 2008, p.10).

Essa resistência campesina está presente no contexto do espaço/tempo mundial atual e é resultado da globalização que está disseminada na família, na comunidade e no trabalho criando um modelo pluralista, altamente competitivo no qual:

A globalização possibilitou uma ampliação da visão política para além das questões locais, regionais e nacionais. Acentuou a percepção de que os

problemas políticos, sociais e ecológicos exigem enfrentamentos que extrapolam os limites das fronteiras nacionais. (CORRÊA, 2008, p. 36)

O desenvolvimento rural, discutido a partir da noção de território, de transformação social, educação popular libertadora, protagonismo e autonomia dos povos do campo, contribui para avançar nos debates recorrentes no âmbito da Educação do Campo sobre as práticas educativas, a formação de professores e a escola rural.

Segundo Abramovay (*apud* LUZZARDI, 2011), a noção de território contribui para os estudos rurais em diversos aspectos. Possui uma abordagem territorial que propõe analisar uma perspectiva que abra caminhos para a compreensão da ruralidade sob a ótica da interação social e da complexidade de relações culturais, políticas e institucionais que constroem a dinâmica desse espaço. Espaço dinâmico e que possui varias facetas que devem ser levadas em consideração ao serem analisadas.

Veiga (2006) acrescenta, ainda, que a ideia de território traz contribuições para se pensar em uma nova atuação para as políticas governamentais na promoção do desenvolvimento rural. No entendimento deste autor, desenvolvimento e crescimento econômico são sinônimos, o que acaba sendo algo sério, pois ignora as profundas contradições que envolvem cidade-campo em nosso país. Não tratando as peculiaridades do campo como importantes na análise do contexto socioeconômico do país.

Luzzardi (2011), afirma ainda que grande parte das políticas de desenvolvimento rural no Brasil passaram a ser realizadas sob o enfoque territorial, levando à criação, desde 2003 em diferentes estados e regiões do país, de 160 Territórios Rurais. Em 2008, esse quadro foi ampliado com a instituição de mais 60 Territórios da Cidadania, que passaram a incluir ações mais diversificadas ligadas tanto ao espaço rural quanto urbano, no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (BRASIL, 2013).

No entanto, houve um decréscimo no número de Territórios, em 2013 o conjunto de ações executado pelo Governo Federal acontece apenas em 120 Territórios. O que para o movimento agrário torna-se prejudicial, pois diminui a atuação e incentivos governamentais para a promoção do desenvolvimento dos territórios desativados.

Território, segundo Souza “é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (1995, p.78), não devendo, no

entanto, ser confundido ou reduzido à figura do Estado, ao qual se vincula a ideia de território nacional e, recentemente, de Territórios Rurais e Territórios da Cidadania.

Um território pode ser entendido como a projeção de relações sociais no espaço, o resultado das articulações entre os atores sociais locais, que reconhecem uma identidade comum, que criam uma teia de forças, de relações sociais e de poder, o que acaba por definir um limite com base na alteridade (FLORES, 2003; SOUZA, 1995).

Estamos vivendo um tempo em que a comunicação e a visualização das coisas ganham uma dimensão mundial onde o modo de vida e uma mistura de culturas se espalha sobre quase todos os lugares. Na contramão dessa tendência unificadora de costumes e práticas humanas, revela-se uma necessidade de diferenciação e, com isso, ganham importância às coisas da região, de cada lugar.

Diante disso, a questão regional adquire nova força em vários setores, tanto acadêmico quanto na vida. A corrente de transformação dessas novas formas de produção e circulação de tecnologias promove outras tantas fragmentações e diferenciações que chamam nossa atenção para novas e singulares formas de inserção no mundo globalizado. A origem da regionalização está nessa diversidade que propõe aos seus sujeitos sociais escalas atualizadas e pertinentes para essa manifestação diferenciada e própria do povo camponês.

Para construir o conceito de região utilizamos Haesbert (2005) que aponta três fases distintas da mesma no mundo atual: na primeira leva-se em consideração clima, relevo, etc.; na segunda considera-se a mistura dos fatores naturais com o resultado da intervenção humana sobre o meio e por fim temos a introdução da variável econômica que cria uma região funcional para reprodução do capital que foi territorializado.

Para La Blache (1954) e Hartshorne (1939), grandes estudiosos da questão regional no século XIX, discutiam esta questão. O primeiro entende espaço agrário e as cidades como polos articuladores das regiões, já o segundo entende a regionalização do mundo a partir de regiões naturais, de modo que esta se torna contínua, sem fragmentação, na medida em que possui uma temporalidade, uma existência, uma estabilidade.

O conceito de região deve ser fundamentado em um critério mais bem definido do que apenas um simples recorte espacial definido pelo senso comum, decorrente de pressupostos anteriores que definiram a região. Deve-se somar, a

esses aspectos que caracterizam e definem a região, o meio físico que serve de suporte para as ações e organizações humanas envolvidos.

Portanto, podemos produzir diferentes tipos de regionalização. O que vai garantir sua coerência e sua funcionalidade são os critérios adotados pelos envolvidos onde a coerência e a coesão internas da região podem ser mais dinâmicas e funcionais.

Para Haesbaert (1999, p. 32), a atualização do conceito de região deve levar em conta:

- O grau de complexidade muito maior na definição dos recortes regionais, atravessados por diversos agentes sociais que atuam em múltiplas escalas;
- A mutabilidade muito mais intensa que altera mais rapidamente a coerência ou a coesão regional;
- A inserção da região em processos concomitantes de globalização e fragmentação.

A região não é apenas uma construção intelectual, mas representa a atividade humana desenvolvida; assim, devem-se identificar os agentes responsáveis pelo processo de diferenciação espacial contemporâneo e que devem ser priorizados.

Portanto, o conceito atualizado de região deve levar em conta a capacidade dos lugares de produzirem agentes que redundem na inserção no mundo moderno; não, porém, na inserção pura e simples em uma reprodução do capitalismo mundial, mas, sim, na produção de uma relação sociedade-natureza que dê conta das necessidades de reprodução de ambas.

Diante dessa perspectiva vemos que os espaços rurais vêm passando por significativas transformações ao longo das últimas décadas, o que tem definido novos olhares sobre o rural e as dinâmicas existentes. Segundo Wanderley (2000) estas transformações surgem em função de fatores tanto internos quanto externos ao espaço rural.

Dessa forma, a regionalização passa a constituir um meio de divisão territorial visando a diferentes formas de intervenção, possibilitando não somente a produção de particularidades em suas diferenças de grau, vinculando espaços a diferentes escalas, mas também a produção de especificidades, singularidades, diferenças de natureza.

No caso da regionalização do espaço agrário, que tem em si diferenças em termos de extensão, uso do solo, uso de tecnologias, mostra que esses elementos ajudam a construir um cenário de como se configura o espaço agrícola brasileiro.

Para tanto, é importante saber distinguir o local, que possui uma dimensão socioespacial específica, em que pode ser pequeno ou grande, independentemente de sua análise em relação cartográfica (escala), que dá uma visualização das relações em um detalhamento maior que não é visto em uma escala global. No local é possível ver que ocorrem diversas relações: cotidianas, classes que se aliam, grupos sociais que traçam estratégias, enfim situações que tem um resultado onde ocorre.

Ao estabelecer a relação entre o local e o global, a informação técnico-informacional é o elemento que anula ou diminui as distâncias físicas possibilitando o conhecimento e a troca de experiências de populações distantes uma das outras. Vemos que o global produz um território mais homogêneo, no entanto consegue produzir uma diversificação territorial tanto includente quanto excludente, dependendo do papel do Estado na conjuntura em que ele está inserido.

3.2 A regionalização do Maranhão e a Pedagogia da Alternância

Levando em consideração que o Maranhão historicamente passou por vários processos de dominação agrária que corroborou para uma estrutura agrária dominante do meio rural vemos que a necessidade de entender como a Pedagogia da Alternância se insere na regionalização do Estado, em que regiões se concentram mais e a necessidade que aquela região ou município tem para adotá-la.

O Maranhão possui uma nova regionalização, instituída pela Lei Complementar N.º 108 de 21 de novembro de 2007. Anteriormente, o Estado estava dividido em 18 regiões administrativas, o que para um Estado que possui 217 municípios, acaba dificultando a ação estatal, tendo em vista o tamanho e a distância entre os diversos municípios que a compunham aliada a outros fatores que foram levados em consideração como critérios no processo de criação das novas regiões do Maranhão.

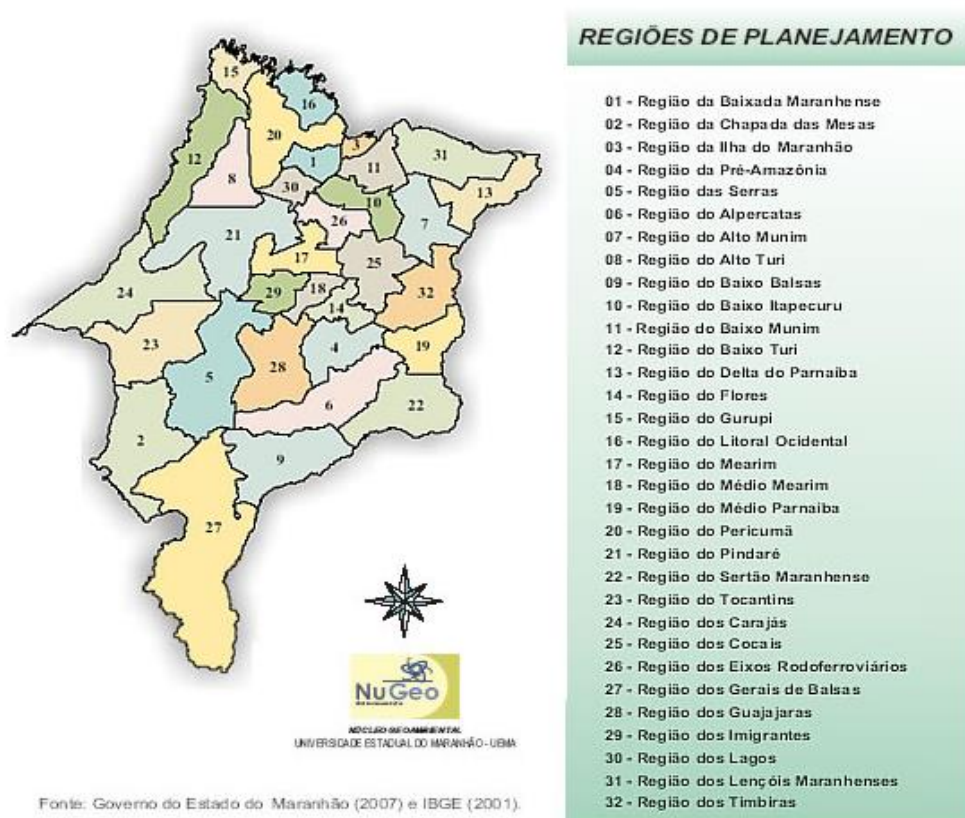
O novo modelo adotado possui 32 regiões de planejamento, com o objetivo de potencializar o desenvolvimento regional e territorial, visando melhor efetivar as ações governamentais e integrar políticas públicas estaduais, municipais e federais, constituindo-se num pré-requisito para o processo de descentralização administrativa das ações governamentais.

Os critérios adotados para o agrupamento dos 217 municípios em regiões foram os seguintes:

- a) condições de acesso rododferroviário e flúvio-marítimo e, também comparação das distâncias entre os municípios;
- b) demanda de serviços públicos;
- c) relações socioeconômicas definidas pelo fluxo de negócios; e
- d) identidade ambiental natural, cultural e étnica.

Utilizando o mapa do Maranhão (Figura 3) com a nova regionalização criada em 2007 que conta atualmente com 32 regiões, podemos confrontar essa informação com o levantamento feito sobre existência de EFAs e CFRs no Estado.

Figura 3 – Mapa do Maranhão com a nova regionalização



Fonte: Maranhão, 2007.

A diversidade regional do território maranhense resulta de complexa e dinâmica matriz de interação de fatores ambientais, sociais, econômicos, culturais e políticos. Para eficácia das políticas públicas torna-se necessário maior participação da sociedade no seu processo de elaboração e execução, por meio de audiências públicas, reuniões com as associações, representantes locais, etc. Leva-se em consideração esse conjunto de fatores que forma uma diversidade do território maranhense.

De acordo com o Quadro 1 existe no Maranhão 22 EFAs e 7 CFRs, onde das 32 regiões existentes no Estado elas estão presentes em 21, mostrando seu crescimento ao longo dos anos.

Quadro 1 – Regiões com escolas no modelo da Alternância

Escola da Alternância	Região	Escola da Alternância	Região
CFR de Açailândia	Carajás	EFA de Lago do Junco	Médio Mearim
CFR de Amarante	Tocantins	EFA de Marajá do Sena	Imigrantes
CFR de Barreirinhas	Lençóis Maranhenses	EFA de Morros	Baixo Munim
EFA de Anajatuba	Baixo Itapecuru	EFA de Paulo Ramos	Imigrantes
EFA de Arari	Rodo-Ferrovário	EFA de Pio XII	Pindaré
EFA de Balsas	Gerais de Balsas	EFA de São João Batista	Baixada
EFA de Bela Vista do MA	Pindaré	EFA de São João do Sóter	Dos Timbiras
EFA de Cantanhêde	Vale do Itapecuru	CFR de São Luís	Ilha do Maranhão
EFA de Capinzal do Norte	Médio Mearim	EFA de São Luís Gonzaga	Mearim
EFA de Codó	Cocais	CFR de Sítio Novo	Das Serras
EFA de Coroatá	Cocais	EFA de Sucupira do Norte	Alpercatas
CFR de Chapadinha	Alto Munim	CFR de Timon	Médio Parnaíba
CFR de Coquelândia	Tocantins	EFA de Turiaçu	Pericumã
EFA de Lago da Pedra	Médio Mearim	EFA de Turilândia	Pericumã
		EFA de Vitorino Freire	Mearim

Fonte: GOMES, Vivian 2012.¹³

¹³ O Quadro foi criado confrontando informações fornecidas em publicações da União das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA) em 2006 e Mapeamento do capital social do Maranhão

Podemos observar que a região do Médio Mearim concentra um número maior de escolas 3 (três), que seguem a metodologia da Pedagogia da Alternância, seguida da Região dos Cocais e de Pindaré, com 2 (duas) escolas cada.

O quadro é promissor, visto que as escolas estão em mais da metade das novas regiões, gerando uma expectativa de maior investimento em políticas públicas educacionais para esses municípios onde a Pedagogia da Alternância atua.

De acordo com o levantamento feito, vemos que ao longo desses anos o movimento da alternância encontrou eco em muitas comunidades e permanece firme em seus propósitos, apesar dos percalços e desafios que encontra pelo caminho, em relação a apoio para sua manutenção. Das 32 regiões existentes no Maranhão, em 21 estão presentes EFAs ou CEFFAs, mostrando a força desse movimento no Estado.

Portanto, podemos dizer que a regionalização se baseia no processo histórico de formação do território, que leva em conta, especialmente, os efeitos da industrialização, o que no caso do Maranhão, por ser nordeste sofreu muito com o descaso do Estado brasileiro, que não levou em consideração as necessidades dos estados nordestinos, carentes de ensino de qualidade e que encontraram na Alternância um caminho para o seu desenvolvimento.

3.3 A Subsistência da Agricultura Familiar e a Pedagogia da Alternância

O fato da Pedagogia da Alternância através das CFRs e EFAs terem como alunos, em sua grande maioria, jovens da agricultura familiar também chamada de agricultura de subsistência revela que os movimentos sociais encontraram neste modelo pedagógico uma forma de resistir ao modelo da educação “bancária”, que muitas das vezes deixava de lado as reais necessidades da comunidade onde esta instalada.

A definição de Agricultura Familiar também conhecida como de subsistência foi promulgada pela Lei 11.326 de 24/julho/2006, com vistas à

formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, assim a definiu como:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;

II - utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;

IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

§ 1º O disposto no inciso I do caput deste artigo não se aplica quando se tratar de condomínio rural ou outras formas coletivas de propriedade, desde que a fração ideal por proprietário não ultrapasse 4 (quatro) módulos fiscais.

§ 2º São também beneficiários desta Lei:

I - silvicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes;

II - aquicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede;

III - extrativistas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e fiscoadores;

IV - pescadores que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo e exerçam a atividade pesqueira artesanalmente. (BRASIL, 2006, p.1)

O chamado setor de subsistência, segundo Delgado (2004), é quase sempre definido de forma negativa ou residual, supostamente por não ser núcleo estruturante da economia.

A subsistência é caracterizada pelo uso de métodos tradicionais de cultivo, realizados por famílias camponesas ou comunidades rurais geralmente é desenvolvida em pequenas propriedades onde a produção é bem pequena se comparada às áreas das grandes empresas rurais.

No entanto, ao estabelecer relações de produção consegue garantir a subsistência da sua família e da sua comunidade mantendo viva essa modalidade da agricultura. A subsistência é centrada na família que gera o seu próprio sustento e comercializa o excedente, não visando somente o lucro. De acordo com o IBGE produção de subsistência é:

[...] aquela em que os alimentos produzidos foram utilizados para suprir as necessidades do produtor e de sua família, ou quando parte da produção tivesse sido eventualmente comercializada, através de venda ou troca, para subsidiar outras necessidades de consumo desse núcleo familiar,

dependendo, totalmente ou em sua maior parte, da atividade agropecuária para sua sobrevivência econômica. (2010, p. 16)

No entanto, apesar de não possuir dinâmica própria e depender da grande lavoura, estando à margem da economia sempre dirigida aos grandes mercados – que inexoravelmente tenderia a absorvê-lo e dominá-lo - tem a sua importância histórica dentro das políticas públicas governamentais.

Apesar de todas as tentativas ao longo da história, ela continua a existir e a resistir ao intento do capital. Para o Estado não é interessante a subsistência, pois na equação produção igual à produtividade não acontece na subsistência, o que seria prejudicial para o capital, mas dentro das lutas camponesas a subsistência sempre conseguiu manter-se, apesar das adversidades.

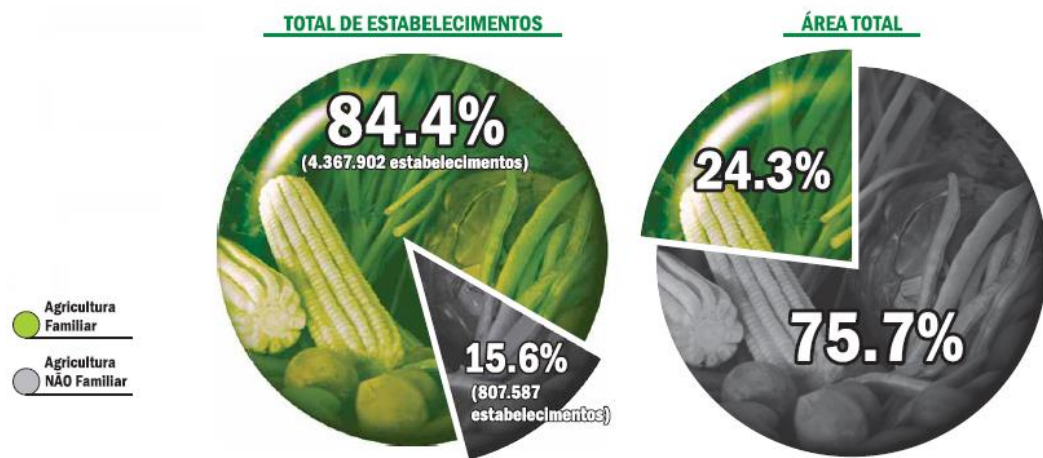
Segundo Caio Prado Jr (*apud* DELGADO, 2004) o setor de subsistência não integraria a economia global por não constituir atividades fundamentais da economia colonial, centrada no trinômio *grande propriedade, trabalho escravo e a monocultura* voltados ao comércio exterior. Sendo, portanto excluído do processo de desenvolvimento capitalista vigente na época.

No decorrer da história o setor de subsistência, mais de uma vez, foi o alicerce da economia do país em vários momentos de crise, principalmente por existir um contingente expressivo de agricultores de subsistência.

Em 2006 o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o IBGE uniram-se para delimitar conceitualmente os estabelecimentos agropecuários a partir da Lei 11.326/2006 e dados do Censo Agropecuário 2006. Com esses dados estatísticos oficiais sobre a agricultura familiar foi possível conhecer quantos são, o que produzem, a renda gerada com a sua produção, entre outras informações sobre esse universo que gera trabalho, renda e garante o sustento de milhares de brasileiros. Mostrando assim, que apesar de pequenas as propriedades, elas conseguem mover a economia através de seus meios de subsistência.

Em relação a estrutura agrária o estudo mostrou que, apesar de estar concentrada nos estabelecimentos não-familiares (75,7%) da área total, a agricultura familiar em relação ao número total de estabelecimentos o quadro se inverte, obtendo um percentual de 84,4% dos estabelecimentos o que equivale a uma área de 80,25 milhões de hectares, números que comprovam a importância da agricultura familiar, conforme figura abaixo:

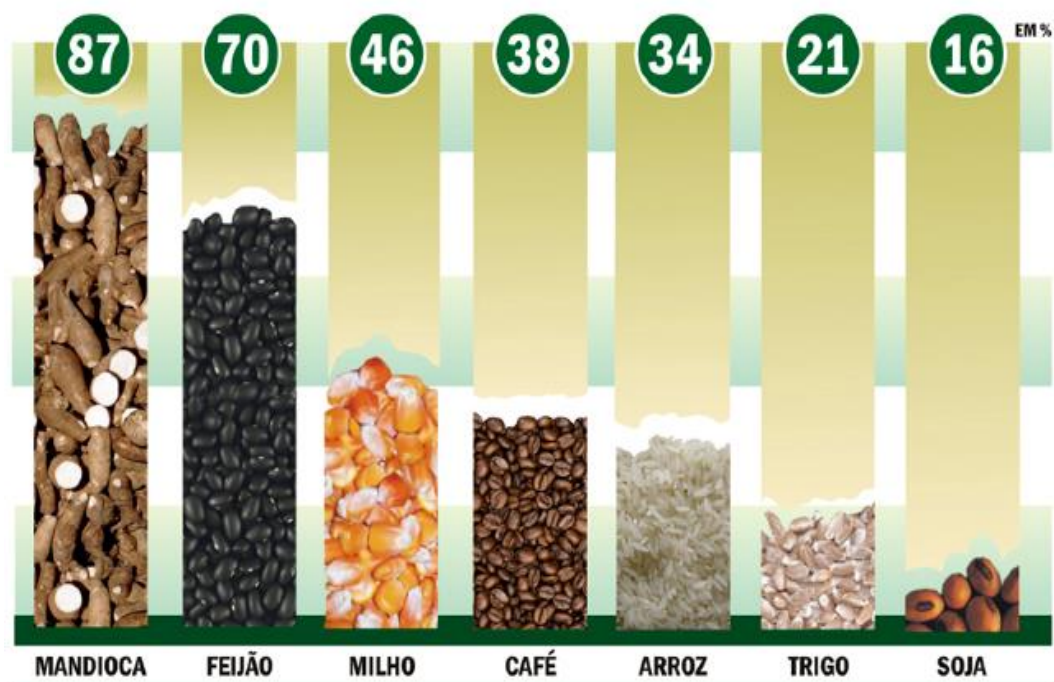
Figura 4 - Participação da Agricultura Familiar



Fonte: IBGE/MDA. Censo Agropecuário 2006, p. 4.

Apesar de cultivar uma área menor com lavouras em relação às grandes propriedades (17,7 milhões de ha), a agricultura familiar, dentro de sua estrutura produtiva, é responsável pela produção de boa parte dos alimentos consumidos no país, garantindo assim um papel importante como fornecedora de alimentos e para o mercado interno (Figura 5).

Figura 5 - Participação da agricultura familiar em algumas culturas

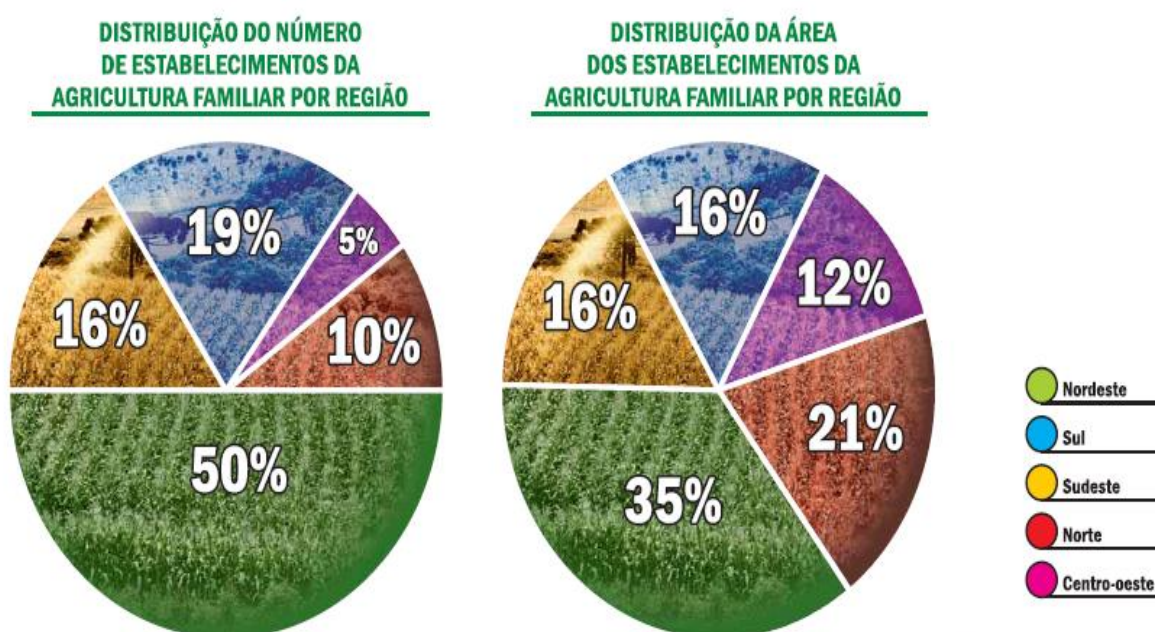


Fonte: IBGE/MDA. Censo Agropecuário 2006, p. 8.

Esses dados mostram que há pouco acesso a incentivos de financiamento e de crédito para produzir. E revela que, historicamente, as famílias possuem baixos níveis técnicos, reproduzem relações de trabalho, gerando dependência social e forte exploração humana.

Em relação ao número de estabelecimentos e área da agricultura familiar, segundo Grandes Regiões e Unidades da Federação, em 2006 a Região Nordeste possuía 50% dos estabelecimentos sendo o estado da Bahia, o primeiro com 665.831 estabelecimentos, seguido do Ceará com 341.510, de Pernambuco 275.740 e do Maranhão 262.089 como os maiores. Já por área, a Região Nordeste continua obtendo maior percentual 35% (28.332.599 ha) seguido do Norte com 21% (16.647.328) e Regiões Sul e Sudeste com 16% (13.066.591 e 12.789.019 respectivamente), conforme Figura 6:

Figura 6 - Estabelecimentos e área da Agricultura Familiar por Região



Fonte: IBGE/MDA. Censo Agropecuário 2006, p. 7.

A questão do setor de subsistência/agricultura familiar, na atualidade, bem como sua perspectiva de inclusão no mundo dos direitos sociais, do desenvolvimento equitativo e da emancipação social, é vista com muito mais realismo em virtude dos dados apresentados anteriormente e da força que este setor vem demonstrando ao longo das últimas décadas. Deve-se também às intervenções dos movimentos sociais que buscam a valorização da agricultura familiar.

O que para Delgado em 2004 não era provável de acontecer, ou seja, sua inclusão, na expansão tendencial, expressa no mundo do mercado formal através dos contratos de trabalho e/ou no da produção de mercadorias para mercados fortemente competitivos, que de maneira tímida e continua vem acontecendo a partir de políticas públicas de desenvolvimento rural através dos mecanismos de governo para esse fim.

Na obra de Caio Prado Jr (*apud* DELGADO, 2004), a noção de setor de subsistência apresenta quatro características, a destacar:

- a) atividade subsidiária que depende ora exclusivamente, ora parcialmente da grande lavoura, o que mostra a dependência do pequeno produtor;
- b) setor produtor de bens de consumo destinados ao autoconsumo da fazenda e ao consumo interno da economia interna (da colônia), mas não à exportação;
- c) especialização na produção de alimentos – um valor de uso, distinto das mercadorias produzidas para o mercado externo; e
- d) estrutura produtiva distinta da grande lavoura, visto que no setor de subsistência praticamente não se utiliza o trabalho escravo.

A produção é do tipo policultura utilizada para diversificar os cultivos (feijão, milho, arroz, etc.) em seu estabelecimento produtivo, que em geral possui dimensões pequenas (familiar), produzindo com mão de obra própria e/ou participação de inúmeras relações de trabalho (dependendo da atividade), que em geral não são de trabalho escravo, tampouco de trabalho assalariado.

Para Neves (2007), agricultor familiar é categoria sócio-profissional e jamais pode ser compreendida como estado, pois que não tem sentido em si mesma, salvo se acolhem as retificações que lhe dão o estatuto de termo de mobilização política.

Em certos contextos, o uso do termo agricultura familiar engloba tamanha diversidade que a diferenciação não pode ser contemplada; - em outros contextos, qualifica um segmento específico que, por imprecisão, vai se distinguir de categorias socioeconômicas e de categorias qualificadoras de modos de vida.

Por esses números, podemos dizer que a agricultura familiar não é um segmento que pode ser excluído pelo mercado formal, pois alcançou um patamar de produção que não cabe mais utilizar expressões que a depreciem.

A significativa participação da agricultura familiar no cenário econômico brasileiro, apesar do mercado capitalista ser muito competitivo traz à tona a Pedagogia da Alternância com as CFR e EFA no Maranhão. Que reflete essa realidade, pois os atores da Pedagogia da Alternância são provenientes dessa agricultura familiar de subsistência.

Já vimos que o setor de subsistência utiliza essa metodologia de ensino como mecanismo para dar perspectivas aos jovens do campo de buscar através dos movimentos de reforma agrária e do desenvolvimento campesino, potencializar-se e desenvolver-se mesmo com valorização da máxima priorização do agronegócio.

3.4 O Empoderamento Campesino através da Pedagogia da Alternância

O empoderamento é uma expressão ricamente definida pelo educador Paulo Freire. Apesar de a palavra ter origem inglesa *empowerment* significa “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas. O conceito de Freire segue outra conotação, para ele, o sujeito, grupo, instituição ou movimento empoderado é aquele que realiza, por si mesmo, as mudanças e ações que levam a si e a sua comunidade a evoluir e a se fortalecer (VALOURA, 2005, p. 2).

Paulo Freire criou um significado para a palavra num contexto filosófico e educacional, sendo um movimento que ocorre internamente, pela conquista que:

[...] implica, essencialmente, na obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. [...] uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática [...].
(SCHIAVO; MOREIRA, 2005, p. 59).

O empoderamento é um termo que por causa da sua “centralidade” voltada para o poder, torna-se desafiador, tanto nas ações de participação, por exemplo, onde nos perguntamos: quem está ou não participando e de quais ações participa? Estamos, realmente, criando uma sociedade mais democrática? Essa reflexão faz com que voltemos repetidas vezes a esse conceito para melhor entendê-lo. A participação coletiva e os processos de empoderamento podem levar

a resultados em si, assim como, reciprocamente, pode influenciar os resultados na participação social.

De acordo com Romano apud Barreto (2007) o capital social é a expressão do empoderamento dos municípios pobres e de comunidades pela conquista dos direitos de cidadania, no qual são capazes de atuar individual e coletivamente, usando seus recursos econômicos, sociais e culturais para atuar com responsabilidade no espaço público em defesa dos seus direitos, influenciando assim o Estado na distribuição de serviços e recursos, através da otimização de ações que promovam o crescimento econômico regional e local.

Historicamente, vemos que durante muito tempo os camponeses/agricultores familiares foram dominados e sofreram a domesticação dos seus hábitos e costumes em detrimento do que queriam ou necessitavam para produzir o que o mercado exigia. Vemos que promover a valorização da cultura camponesa traz o empoderamento desse poder local.

Para Srour (1998), a cultura possui uma dimensão simbólica, pois a mesma pode ser aprendida, transmitida e partilhada, porém ela não é decorrente de uma herança biológica, é um saber compartilhado, construído socialmente em um grupo social, onde todo o conjunto de normas, valores é reconhecido como “natural”.

Portanto, a Pedagogia da Alternância através de suas iniciativas educacionais voltadas ao atendimento dos interesses populares do campo pode ser considerada empoderamento, pois é um saber compartilhado e produzido a partir das experiências e vivências dos atores envolvidos no processo: pais, filhos, comunidade com interesses direcionados à conquista dos direitos essenciais de um cidadão.

A Pedagogia da Alternância é uma prática social que transcende os bancos escolares e chega até o meio familiar como forma de inclusão do conhecimento apreendido, onde tal conhecimento rompe com a dominação tão presente no meio rural dos grandes produtores e detentores das tecnologias voltadas para o agronegócio. Tal informação é preciosa e faz com que o pequeno produtor fique independente desse sistema dominador.

O poder possui uma eficácia produtiva, pois produz real e nesse aspecto o corpo humano é o seu alvo, não para mutilar e sim para melhorar, aprimorar, adestrar, extraindo o seu máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando

um sistema de aperfeiçoamento gradual, aumentando seu efeito de trabalho, dando-lhe uma utilidade econômica.

O potencial de transformação dos efeitos da participação das pessoas num esforço coletivo, visando ao aumento do bem-estar público ou social, nos faz buscar melhor compreender como o “ato” de participar com outras pessoas podem influenciar uma sequência completa de resultados em vários níveis na estrutura sócio ecológica.

Atitudes como esperança, otimismo, capacidade de liderança e o favorecimento de uma nova confiança entre pessoas-chave, o poder de comunicação mais transparente acabam produzindo resultados organizacionais e maior capacidade das equipes, o que para o campesino aumenta a união e fortalece as ações empreendidas.

Esses comportamentos e atitudes fazem parte do compromisso que a Pedagogia da Alternância tem ao promover a interação entre os meios escolar e familiar, fazendo com que ambos tenham resultados satisfatórios trazendo confiança e atitudes positivas que trarão uma consciência coletiva. Mostra que cada sociedade possui suas maneiras de agir, pensar e sentir o que leva a um estranhamento quando indivíduos de sociedades diferentes encontram-se, culminando no denominado etnocentrismo¹⁴.

No entanto, ao analisarmos o modelo da Pedagogia da Alternância vemos que esse estranhamento não existe, ou se existe é mínimo, pois os alunos que estudam na EFA ou CEFFA vêm de uma realidade muito parecida onde a troca de experiências é válida e muito positiva, onde universo cultural é similar, não existindo, portanto um parâmetro melhor ou pior a ser seguido onde todos participam do processo.

Essa participação vem de um esforço coletivo, proveniente de um movimento social ou da organização de grupos comunitários que podem utilizar processos de empoderamento ou que gere aumento do empoderamento como critério de interação social através do modelo da Alternância.

Antes é importante entender como o empoderamento se insere em todas as transformações na qual passa a educação rural nos últimos tempos para que

¹⁴ Para Carvalho (1997) o etnocentrismo é um universo de representações considerado modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas “diferentes”, o que Bordieu considera uma “violência simbólica” o que nos “padrões de racionalidade técnica” de Lévi-Strauss existe uma cultura hegemônica e culturas subalternas.

possamos saber até onde pode ir e como se dá na prática. Lembrando que se trata de uma educação que não só percorre os caminhos e descaminhos do universo escolar, dentro do espaço rural, mas também percorre um longo trajeto para elaborar condicionantes que são imprescindíveis para a gênese dos instrumentos indispensáveis ao processo de desenvolvimento local, onde os alunos provenientes do modelo da Pedagogia da Alternância são elementos fundamentais neste processo.

A existência de práticas pedagógicas alternativas leia-se aqui a Pedagogia da Alternância, no universo rural justifica a construção de importantes elementos para melhoria da qualidade de vida das populações rurais. Trata-se de um instrumento a serviço dos objetivos perseguidos pelos movimentos sociais que buscam o desenvolvimento local nos setores da organização comunitária, valorizando além do saber rural, a saúde, a produção, o beneficiamento e comercialização agropecuária.

O desenvolvimento local compreendido sob a lógica da participação e mobilização popular serve de base para a conversão de propostas pedagógicas em práticas efetivas, onde o fortalecimento das decisões dos sujeitos sociais envolvidos, no caso o jovem do campo, acaba sendo capaz de gerar mudanças sociais, crescimento econômico, preservação cultural e ambiental e possibilita ainda, transformações intelectuais, produtivas e conscientizadoras no meio em que vive.

O poder local das comunidades rurais ganharia um sentido distinto em vista de uma potencialidade através dessa educação transformadora. Se tomarmos como referencia para uma compreensão transparente, dialógica e participativa, o empoderamento local passa a adquirir uma conotação mais aberta e livre dos conceitos pré-estabelecidos pela “ação deformadora” que buscava formar uma classe de seguidores sem vez e voz. As pessoas do campo passam então a ter voz, são escutadas, porque reivindicam, exigem, demarcam seus campos de direitos

Portanto, as políticas públicas que passariam a vigorar de acordo com as necessidades reais da comunidade, cujo enfoque são aquelas relacionadas com a educação, devem adquirir um espectro mais largo pelo comprometimento que têm em formular e definir soluções sustentáveis, que procurem criar resoluções duradouras e efetivamente sintonizadas com os anseios, necessidades e aspirações dos segmentos sociais rurais.

O empoderamento difere da simples construção de habilidades e competências e saber tão comumente associado à escola formal. A Pedagogia da Alternância comunga com esse pensamento, pois difere do conhecimento formal ao enfatizar nos grupos e focar na transformação social como grande propagador da evolução camponesa na agricultura familiar.

Por constituir-se num espaço de referência no mundo rural, a Pedagogia da Alternância, vem estabelecendo desde sua chegada, uma relação dialética com a comunidade onde é implantada. Constitui-se peça fundamental na transformação das perspectivas do educando como agente de mudança na história. Compreende-se que a educação, seja ela rural ou urbana, é o sustentáculo de uma ação transformadora é o que propõe a teoria de Paulo Freire.

Freire (1981) direciona seus argumentos para uma prática educacional transformadora, no qual insiste em uma educação que gere na pessoa um debate conscientizado de sua realidade, propiciando a criticidade necessária para alterá-la se preciso.

Paulo Freire (1981, p.90) diz:

Só podíamos compreender uma educação que fizesse o homem um ser cada vez mais consciente de sua transividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez mais de racionalidade.

Para tanto o ato de transformar-se e de transformar sua realidade é tarefa do sujeito, ou seja, do jovem rural. Essa confrontação tem sua origem em um espaço que proporcione momentos de reflexão e conscientização do jovem rural sobre o seu papel neste movimento de transformações tão importantes, tanto para ele quanto para o mundo que o cerca. Este espaço consolida-se por uma educação comprometida com a sua realidade de inserção, facilitando o momento da fertilidade da transformação e não da reprodução.

Oportunizando uma educação transformadora capaz de elevar a capacidade do sujeito de se expandir crítica e historicamente, preparando-o para uma participação mais efetiva em sua comunidade. Abandona-se, assim, a concepção de educação “bancária”, tão maciçamente difundida e que serve à dominação, à perpetuação do “*status quo*” e que nega o diálogo entre educador-educando.

Estabelece-se, assim, uma prática em prol da liberdade de se conhecer, de preservar seus valores e heranças culturais e do seu saber, que se consolida mediatizada pelo meio, pois, “quanto mais se problematizam os educandos, como seres do mundo e com o mundo tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo” (FREIRE, 2005, p.80).

A indução da juventude rural para uma realidade totalmente distanciada de sua realidade se concretiza na prática educacional que lhe oferece a ilusão de serem qualificados e absorvidos no setor produtivo urbano, que absorve tudo que é voltado para o capitalismo. Portanto, vemos que ao jovem do campo resta apenas a opção do mundo “progressista” ou “avançado” com a intenção de privilegiar o novo, o desenvolvimento, o ousado e as sociedades tecnológicas.

Quando observamos o cenário rural presenciamos dois mundos: um sempre em busca de novas tecnologias, nos aspectos ligados à produção e à satisfação pessoal, tentando reproduzir o modo de vida urbano e outro, o real que mostra a prática diária, tendo as tecnologias em diversas oportunidades distantes de seu alcance.

Os conflitos em relação ao tipo de educação rural existente nas variadas práticas espalhadas pelo Brasil evidenciam os esforços de utilização do ensino formal determinando o projeto de expansão e de supremacia das elites sobre o mundo rural, que detém uma expressiva parcela da população e é o eixo de sustentação de parcela considerável da economia nacional. Manter sob controle os descontentamentos e conflitos originados no modelo de desenvolvimento excludente é a estratégia utilizada pela classe dominante para deixar as coisas como estão.

A realidade rural não é mais a mesma, pois atualmente está instalada em zonas rurais, mas não tem uma identidade nem rural e nem urbana, isto é, ela é não tem uma identidade própria, pois é uma instituição frequentada por crianças de origem e criação rural, e trabalhada por professores de formação, origem e residência urbana, lidando com um conteúdo estranho à cultura e vida rural, voltado clara ou veladamente para valores e exigências da vida urbana (MARQUES; GUENTHER, 1998, p. 53).

Ao interferir em todas as áreas da vida do jovem rural, principalmente pela ação dos conteúdos ensinados, a “ação deformadora” dessa educação “bancária” provoca um impacto bastante negativo junto às culturas específicas, desfigurando-

as. Apresenta-se como uma forma de “desenraizamento” dos conhecimentos adquiridos ao longo da história. Esse impacto se torna mais violento quando a educação permanece estranha ao território de que se apoderou, manifestando-se como um corpo estranho para as populações submetidas.

Por isso, a reemergência dos movimentos sociais, a partir de fins da década de 70, em todo o País, produziu e projetou outra concepção de cidadania, que segue um caminho totalmente oposto ao da “ação deformadora” baseada no trabalho, na vida e na luta social. Uma cidadania que busca enfrentar os problemas cotidianos da coletividade, da exploração, da miséria, da desigualdade social, sempre esteve presente na formação social brasileira.

Essa cidadania passou a ser construída no interior das lutas cotidianas, no qual formou novos sujeitos e identidades político culturais. É o oposto da “ação deformadora” é uma “educação transformadora”, uma educação que exerce um papel fundamental nessa nova construção da cidadania. A educação transformadora tem como características o fato de ser popular, crítica e que procura dialogar com a realidade dos sujeitos envolvidos, preceitos esses introduzidos pelo educador Paulo Freire.

Para Alvarenga (2008), no seu aspecto conceitual e, levando-se em conta o modo de produção capitalista fordista, durante a década de 1980, novas definições sobre movimentos sociais foram elaboradas. Dentre as muitas possibilidades de definições, ele destaca a de Castells. Para ele os movimentos sociais se constituíam em manifestações resultantes de um complexo conjuntural povoado de contradições, através das quais há uma união e articulação de forças:

[...] dos amplos setores da população, que não necessariamente ocupam a mesma posição que a classe operária tradicional na divisão social do trabalho, se unem e se articulam, visando a defesa de um modo de vida e de um espaço típico, ameaçados pela voracidade do capital e do burocratismo da administração. (CASTELLS apud ALVARENGA, 2008, p.5).

Podemos dizer então que a Educação do Campo, no qual se insere a metodologia da Pedagogia da Alternância, carrega em si um significado dentro do que chamamos de empoderamento dos atores envolvidos no meio rural maranhense quando pensamos na sua contribuição para a melhoria e desenvolvimento local a partir do momento em que eles se conscientizam do seu papel enquanto agentes transformadores.

A educação transformadora, no qual se insere a metodologia por nos estudada, dá subsídios para promover a educação libertadora contribuindo assim para o desenvolvimento da agricultura familiar ou de subsistência, por meio de mecanismos que estimulem o trabalhador e o jovem do campo em questões que antigamente eram excluídos e que prejudicavam sua permanência na terra.

Diante dessa significativa participação da agricultura familiar no cenário econômico brasileiro, vemos que esta é responsável por 35% do Valor Bruto de Produção gerado em 2006, ou seja, 54 bilhões de reais. Apesar de ter um mercado capitalista muito competitivo, a Pedagogia da Alternância com as CFR e EFA no Maranhão possibilita a continuidade dessa participação.

Como vimos, a agricultura familiar utiliza essa metodologia de ensino como mecanismo para dar perspectivas ao homem e a seus filhos resistir às investidas do capitalismo, buscando através da mesma dar vez e voz ao jovem do campo que antes recebia uma educação que não levava em consideração suas necessidades e história de vida.

4 CAMPUS SÃO LUIS MARACANÃ E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA



“Quanto mais se problematizam os educandos, como seres do mundo e com o mundo tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo”.

Paulo Freire

A educação agrícola e o IFMA São Luís Campus Maracanã ao longo da sua trajetória caminham juntas na construção da educação profissional brasileira. O que veremos é a participação da mesma no processo de construção desta educação que nem sempre atendia aos anseios da população mas que colaborou para a formação de vários profissionais no Estado do Maranhão.

4.1 Trajetória histórica e participação no processo de mudança da educação profissional maranhense

A educação agrícola caminha ao lado da história da educação profissional brasileira. O Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de 1910, simboliza os primeiros passos para a regulamentação e estruturação do Ensino Agrícola no Brasil, passando esse a ser ministrado em quatro categorias: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Esse Decreto apresenta como finalidade precípua “a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária” (BRASIL, 2009, p. 124).

Em 1944, por meio do Decreto nº 16.826, no quando da criação da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) do Ministério da Agricultura que no seu regimento estipulava que esta tinha por finalidade:

Art. 1º [...] orientar e fiscalizar o ensino da agricultura e da veterinária em seus diferentes graus, fiscalizar o exercício das respectivas profissões e ministrar ensino médio e elementar da agricultura às populações rurais. (BRASIL, 2013, p.1)

Dois anos depois, corroborando com as políticas educacionais da época, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola surgiu por força do Decreto Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, regulamentando o ensino agrícola no país estipulando entre outras coisas o atendimento aos interesses dos que trabalhavam nos serviços e mistérios da vida rural, promovendo sua preparação técnica e a sua formação humana.

A Lei Orgânica surgiu em um período em que os conflitos sociais estavam em ebulição, ocorrendo assim, a necessidade de atribuir ao ensino agrícola o papel de conciliador de classes no campo. Nos artigos 44 e 71 da referida Lei, termos como “bons sentimentos”, “fervor patriótico” e “influência educativa” educativa davam

a entender que o seu papel no cenário político era de colocar de volta nos “eixos” o povo do campo.

A I Conferência de Ministros e Diretores de Educação dos países das Américas, realizado em 1943 em Havana, Cuba, onde foram formalizados acordos entre Brasil e Estados Unidos para assistência técnica à educação, foi o marco inicial para a criação das Escolas Agrotécnicas em todo o país.

O IFMA Campus São Luís - Maracanã iniciou sua trajetória educacional em 1947, primeiramente como Escola Agrotécnica Federal de São Luiz – MA, criada pelo Decreto nº 22.470 de 20 de outubro de 1947, pelo Presidente da República Marechal Eurico Gaspar Dutra e pelo Ministro da Educação Clemente Mariani Bittencourt, para funcionar em São Luís – MA, durante o governo de Sebastião Archer da Silva (1947 – 1950).

Segundo Sá (2009) a destinação de uma escola agrícola no Maranhão se deve a influência de Newton Belleza, maranhense, que na época estava à frente da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV). Desde sua criação e desenvolvimento a mesma estava envolta em uma rede de relações pessoais e políticas que beneficiaram os envolvidos no processo. No decreto de criação, seu artigo 4º estipulava:

Mediante acordo com os respectivos governos e nas condições do art. 2º, serão instaladas as Escolas Agrotécnicas nos Estados do Amazonas, **Maranhão**, Ceará, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Distrito Federal. (BRASIL, 2013, p. 1)

Apesar de ter sido criada em 1947, somente em 10 de março de 1953, foi celebrado um acordo entre o governo da União do Maranhão para instalação de uma Escola Agrotécnica localizada bem próxima ao reservatório do Batatã. Tinham em sua área algumas nascentes que abasteciam o reservatório.

Mais tarde, por força do Decreto Federal nº 53.558 de 13 de fevereiro de 1964, passou a denominar-se Colégio Agrícola do Maranhão, subordinado diretamente à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) do Ministério da Agricultura.

Em 1967, ao assumir o ensino agrícola através da sua Diretoria de Ensino Agrícola (DEA) o Ministério da Educação adotou políticas que foram marcantes à

época, como a “Lei do boi”¹⁵, assim como a expansão do modelo “escola-fazenda”, que ainda hoje orienta muitas ex-Escolas Agrotécnicas, hoje campi. Esse modelo “escola-fazenda” seguia a metodologia baseada no princípio do “aprender a fazer e fazer para aprender” (BRASIL, 1985).

Esse modelo trouxe resultados excelentes em relação ao aumento de produtividade, a incorporação de tecnologias e o uso de novos equipamentos e variedades. Entretanto, percebe-se que não foi dada equivalente atenção no que se refere à melhoria e ao aperfeiçoamento das habilidades comportamentais do trabalhador, nem tampouco às questões concernentes à educação.

No entanto a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante acentuou-se com o processo de industrialização e as reformas do 1º e 2º graus surgiram para tentar romper essa barreira. Através da Lei 5692/71 que traz “a profissionalização universal e compulsória a nível de segundo grau”, em que definia no Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de Ensino Agrícola de Segundo Grau duas funções principais para o profissional técnico agrícola: agente de produção, capaz de trabalhar por conta própria e agente de serviços, capaz de exercer a profissão em instituições de assistência técnica, de pesquisa agropecuária e meio ambiente.

Os Colégios Agrícolas em 1975 que estavam vinculados à SEAV, passaram a ser responsabilidade da Coordenadoria Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), por meio do Decreto nº 76.436 de 14 de outubro de 1975. O Decreto nº 83.935 de 04 de setembro de 1979 transformou o Colégio em Escola Agrotécnica Federal de São Luiz - MA, subordinada diretamente à COAGRI.

Com o Decreto nº 93.613 de 21 de novembro de 1986, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 24 de novembro de 1986, a COAGRI foi extinta e criada a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), que acabou absorvendo as atividades do referido órgão, ficando sob sua responsabilidade a administração das Escolas Agrotécnicas Federais.

O Decreto nº 99.244 de 10 de maio de 1990, publicado no DOU, de 11 de maio de 1990, que reorganizou a Administração Federal, alterou a denominação de

¹⁵ Lei n.5.465, de 1969, que destinava a metade das vagas para ingresso em cursos técnicos e superiores da área de Ciências Agrárias aos filhos de fazendeiros e agricultores. Essa Lei perdurou durante aproximadamente 16 anos.

Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) para Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE).

Em decorrência da reforma administrativa, determinada pela Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 1992, a SENETE passou à denominação de Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Através da Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, publicada no DOU de 17 de novembro de 1993, transformou as Escolas Agrotécnicas Federais em Autarquias, cabendo à Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) às atribuições de estabelecer políticas para Educação tecnológica e exercer a supervisão do Ensino Técnico Federal.

Até então só havia no Maranhão a Escola Agrotécnica de São Luiz que oferecia ensino técnico agrícola. Somente em 1997 foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Codó, no município de Codó – MA, atendendo a municípios da região dos cocais.

Com a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criando assim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com a recém-criada legislação, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, no art. 10 da referida Lei esclarece o que são os Institutos Federais:

São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológica com suas práticas pedagógicas, nos termos da lei. (BRASIL, 2012)

De acordo com Pacheco (2011) a denominação de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é utilizada como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior. Congregando um conjunto de instituições federais com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo em suas ações as demandas para o desenvolvimento socioeconômico e a inclusão social.

Nesse contexto, foi criado o Instituto Federal do Maranhão - IFMA no qual a antiga Escola Agrotécnica de São Luiz integrou na fase de pré-expansão (Figura 7). Ela já existia e foi integrada ao Instituto assim como as Escolas Agrotécnicas de Codó e de São Raimundo das Mangabeiras (ainda em fase de construção na época) e Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET.

Figura 7 – Mapa presença do IFMA nos municípios maranhenses



Fonte: IFMA, 2012.

Cada unidade de ensino que compõem a estrutura organizacional da instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passou “de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição” conforme dita o § 2º do Art. 5º da Lei n.º 11.892/2008.

A partir de então, a Escola Agrotécnica de São Luiz passou a ser identificada como Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Luís Campus

Maracanã (FIGURA 8), localizado no estado do Maranhão, no município de São Luís na porção centro-oeste, com uma área de 217 ha, à margem da Ferrovia São Luís – Teresina no quilômetro 04 da BR 135, no bairro da Vila Esperança.

FIGURA 8 – Fachada do IFMA São Luís Campus Maracanã



Fonte: GOMES, Rômulo, 2012.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE), o Estado do Maranhão possui uma população de 6.424.340 habitantes, sendo 36,9% residentes na zona rural, com um dos piores indicadores sociais e econômicos do Brasil.

Diante dessa perspectiva, de acordo com o que dispõe o Decreto nº 5154/04 no § 1º do Art. nº 4 “a articulação entre a educação profissional técnico de nível e o Ensino Médio” dar-se-á de forma Integrada, Concomitante ou Subsequente. O IFMA Campus São Luís - Maracanã oferece seus cursos na modalidade integrada, a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental.

É um curso com a estrutura curricular planejada de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio em agropecuária, na mesma instituição de ensino, sendo uma matrícula única para cada aluno.

O Plano Estadual de Educação Profissional do Maranhão (PEP) norteia a priorização de cinco cadeias produtivas no processo de desenvolvimento econômico do Estado. São elas Cadeia Produtiva de Base Agrícola, Cadeia Produtiva de Base Pecuária, Cadeia Produtiva de Metais, Cadeia Produtiva de Base Florestal e Cadeia Produtiva Complementar.

Inserido neste contexto como mediador do eixo de Recursos Naturais, o IFMA Campus São Luís - Maracanã reestruturou seus cursos à luz das novas legislações da Reforma da Educação Profissional e implantou o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária, que contempla atender a esse público campesino que sai do seu município em busca de oportunidades de formação profissional.

O IFMA São Luís Campus Maracanã já integrava a Rede Federal de Ensino, no entanto por conta das adaptações, assim como outras que passaram a integrar, promoveu o seu próprio seletivo de alunos através do Edital nº. 09/2008 através do seu artigo 1º alínea 1 que diz:

Para o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária, na modalidade Integrada que terá duração de 03 (três) anos, serão oferecidas 160 (cento e sessenta) vagas. Destas 30% (48 vagas), estão destinadas aos candidatos oriundos das Escolas Famílias Agrícolas - EFA e das Casas Familiares Rurais – CFR e Indígenas.
(EAFSL, 2008, p. 11)

Em 2010 no primeiro Edital Unificado nº. 37, de 12 de novembro continuou o sistema de cotas no curso integrado em Agropecuária conforme item 6 alínea 6.2 que diz:

30% (trinta por cento) das vagas do Curso Técnico em Agropecuária, na Forma Integrada, do Campus Maracanã serão destinadas a candidatos egressos das escolas que adotam a **Pedagogia da Alternância**. (grifo nosso)

Já no seletivo de 2011 Edital nº. 38, de 26 de setembro de 2011, o sistema de cotas muda a nomenclatura no qual o aluno da Pedagogia da Alternância se insere, diminuindo o seu percentual de 30% para 20% conforme item 4 alínea 2 do referido Edital que diz:

[...] 20% (vinte por cento) das vagas dos cursos do Eixo Tecnológico Recursos Naturais previstas no Anexo I, serão destinados aos candidatos filhos **de agricultores familiares** ou **pescadores artesanais** que optarem por esses cursos e tenham cursado integralmente as quatro últimas séries

do Ensino Fundamental ou as três séries do Ensino Médio em escola pública, de acordo com a forma de Educação Profissional a que vai concorrer, observando o item 2 deste Edital. (IFMA, 2011, p.2)

A Pedagogia da Alternância, que vigorava como pré-requisito nos editais anteriores, é substituída pela cota RECURSOS NATURAIS, o que não inviabiliza a mesma, pois contempla todos os filhos de agricultores familiares ou pescadores artesanais, clientela da Pedagogia da Alternância, que cursaram o Ensino Fundamental quer seja na zona rural ou zona urbana, portanto ampliando a oferta para um maior número de jovens oriundos dos municípios que não fazem parte da ilha do Maranhão e que ficam no raio de atuação do IFMA Maracanã.

O que nos propusemos neste trabalho foi pesquisar os alunos que ingressaram nestes 3 (três) Editais identificando as Escolas Famílias ou Centros de Formação eles se originam e a contribuição do IFMA Campus São Luís - Maracanã para a sua formação profissional.

O objetivo foi acompanhar as rápidas transformações tecnológicas do mundo do trabalho na educação profissional, por meio do curso técnico em agropecuária e sua perspectiva de possibilitar uma formação científica sólida. E ainda perceber se de fato há uma interação harmônica e criativa na natureza das duas modalidades de ensino, buscando sempre através das pesquisas, novas descobertas ou alternativas de melhorar sua intervenção no campo produtivo.

O perfil do técnico em Agropecuária proposto pelo IFMA Campus São Luís - Maracanã busca formar um profissional que planeja, executa e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários. Isto significa um técnico capaz de administrar propriedades rurais e que elabore, aplique e monitore programas na produção animal, vegetal e agroindustrial.

E que, além disso, tenha capacidade para atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa agropecuária, ele pode exercer a profissão em propriedades rurais, empresas comerciais, estabelecimentos agroindustriais, empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, parques e reservas naturais (IFMA, 2012).

Por ser o Maranhão um estado eminentemente agrícola, a situação geográfica, a história da ocupação, os indicadores demográficos e educacionais fazem com que a população maranhense na atualidade anseie por novas tecnologias. Busca um perfil de qualificação profissional ofertado pelo IFMA Campus

São Luís - Maracanã que seja adequado para este novo momento, objetivando assim a inserção de profissionais que atendam à demanda do mercado, mas que principalmente tenham a capacidade de levar o conhecimento obtido na escola para sua comunidade, para a sua família.

4.2 Desafios do ensino agrícola do IFMA Maracanã

Durante toda sua existência o IFMA Campus São Luís - Maracanã presenciou vários embates em relação ao tipo de ensino agrícola ofertado no país. Cada governo e situação política no qual passava o Brasil delineavam um modelo a ser seguido pelas instituições de ensino agrícola e o mesmo acontecia na escola agrícola do Maranhão.

A partir do Governo do Presidente Vargas, o ensino agrícola começou a ter importância, e a discussão a seu respeito levou, sob o patrocínio do Ministério da Agricultura, à criação de projetos especiais voltados para a educação no meio rural. Em função dos acordos de cooperação Brasil – Estados Unidos sob o título “Aliança para o Progresso” que pretendia viabilizar o desenvolvimento econômico por meio da colaboração financeira e técnica.

No entanto, somente após o fim da Era Vargas, o ensino agrícola de nível médio teve sua primeira e efetiva regulamentação, estabelecida pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado de “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”.

Na década de 1950, surgiram as primeiras tentativas de eliminar a separação entre o geral e o específico no ensino. Até então, havia uma dualidade entre a educação propedêutica que ficava restrita àqueles que prosseguiriam seus estudos no nível superior e a profissionalizante que para muitos era destinada aos órfãos e desvalido, os chamados de ‘desfavorecidos da fortuna’.

Todo o período da década de 1950 a 1970 sofreu discussões que foram consideradas extremamente ricas acerca dos modelos distintos de desenvolvimento que a sociedade brasileira adotaria. A educação agrícola nesse período foi marcada pela incorporação de novas tecnologias, novos modelos de gestão da produção, pela aproximação com a manufatura e diversificação dos processos.

Na década de 1970, predominava na época o “Sistema Escola Fazenda” baseada no princípio do “aprender a fazer fazendo” voltado para um sistema de produção agrícola baseado na produção em larga escala, atendendo a interesses

internacionais na época. Esse modelo ainda hoje norteia a organização estrutural e didática de muitas ex- escolas Agrotécnicas. Foi nesse período que aconteceu no Brasil e em outros países periféricos a chamada “Revolução Verde”¹⁶. Faz-se menção à Lei nº 5.692/71, que previa a plena integração entre educação geral e especial e os desdobramentos dela decorrentes.

Pacheco (2012) salienta que as instituições federais de ensino agrícola surgiram para atender às demandas de implementação que a Revolução Verde exigia, onde apesar de todo o debate desenvolvido época vê que ainda não existe no país uma política de educação profissional voltada para agricultura camponesa.

Observamos assim que educação profissional do campo e ensino agrícola não é a mesma coisa. A educação profissional do campo inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território, cuja base de crescimento econômico está na agricultura, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e, por isso, deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo (PACHECO, 2012, p. 45).

Isto requer, portanto, discutir o que deveria ser a questão premente no ensino agrícola do país. Sabemos que precisa ser uma educação voltada para uma formação emancipatória, atendendo as peculiaridades locais e regionais, além de oferecer subsídios para que o cidadão trabalhador possa pensar e tomar decisões autonomamente e determinar seus próprios caminhos. No entanto, historicamente, forças políticas hegemônicas de interesse acabaram desvirtuando essa proposta em detrimento dos interesses econômicos.

É fato que o ensino agrícola deve contemplar de forma indissociável a teoria com a prática e dando ênfase ao saber fazer, por que e para quem, adotando a prática, como uma das estratégias epistemológicas, sem transformá-la em mão de obra dissociada do trabalho socialmente útil e educativo. Constituindo um instrumento que oportunize aos alunos adquirirem as competências previstas no perfil profissional da escola além de promover o desenvolvimento valores éticos, morais, culturais, sociais, políticos e ecológicos.

¹⁶A Revolução Verde é a invenção e disseminação de novas sementes (particularmente híbridos) e práticas agrícolas nas décadas de 60 e 70, que se utilizava de insumos industriais (fertilizantes e agrotóxicos) e de mecanização com a diminuição do custo de manejo que de uma forma intensa incorporou novas variáveis nos sistemas produtivos como: fertilizantes, defensivos, equipamentos e técnicas inovadoras.

Vem sendo um desafio para a escola de ensino agrícola as demandas da sociedade, principalmente, as vindas dos pequenos produtores rurais, assentados, acampados da reforma agrária e agricultores familiares, em decorrência de vários fatores econômicos ao longo dos anos, que tem modificado a abordagem de questões de suma importância para essa população rural. Aliada a grande produção, formada pela agricultura do grande capital (agronegócio), voltada para a indústria e a exportação, vem, da mesma forma, apontando uma série de deficiências nos técnicos já formados e que não estão preparados suficientemente para esse mercado exigente.

A partir da “ifetização” com a implementação da estrutura *multicampi*, no qual esta pautada a Rede Federal, meio em que o alcance da oferta de cursos profissionalizantes se torna mais presente, mostra a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais, intervindo em suas respectivas regiões, procurando identificar junto à comunidade os problemas e criando, através dos cursos implantados, soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável da região onde a mesma foi implantada.

Para que tal propósito logre êxito, buscando estar sintonia com as potencialidades de desenvolvimento nas regiões onde foram implantados os campi, com seus cursos, devendo ser definidas através de pesquisas de potencial econômico, audiência pública e de escuta às representações da sociedade local. Tal pesquisa não aconteceu com o IFMA Campus São Luís - Maracanã que surgiu bem antes e teve em sua criação um cunho de interesse político na época.

A Pedagogia da Alternância por ter um currículo vocacionado e sendo uma alternativa para o desenvolvimento local e regional, deve ser um elemento a ser considerado na implantação dos cursos nos municípios onde são implantados, para a manutenção do jovem na propriedade e no atendimento aos movimentos sociais e da agricultura familiar. No entanto, como estamos tratando de uma escola que foi implantada antes de considerar essas questões só apontamos como sendo uma prática corrente a partir de 2008/2009.

Por fim, com o processo de ifetização e consequente expansão do ensino profissionalizante iniciado no governo Lula (2003-2010), quando aconteceu o surgimento de vários outros campi no Maranhão, fazendo com que acontecesse um crescimento na oferta de cursos técnicos profissionalizantes em outros municípios do estado. Dão visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a

compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil.

4.3 O Ensino Médio Técnico Integrado a partir do seu currículo x o currículo da Pedagogia da Alternância

A abordagem proposta sobre o currículo do Ensino Médio Integrado do IFMA São Luís Maracanã se dá a partir da investigação sobre sua importância no âmbito educacional, o qual requer confrontar esta modalidade com a Pedagogia da Alternância com seu currículo, analisando as dicotomias e as semelhanças entre ambas.

Vale ressaltar que vários questionamentos sobre sua origem, desenvolvimento a partir das teorias, a distinção entre a teoria do currículo e uma teoria educacional, que não nos aprofundaremos pois requer um trabalho muito mais aprofundado sobre esse tema especificamente.

De pronto, vamos nos ater ao papel do currículo integrado na formação do Técnico em Agropecuária em formação e o que diferencia este do currículo da Pedagogia da Alternância.

4.3.1 O Currículo Integrado

Sabemos que para criar um currículo integrado educacional, vários elementos são levados em consideração, que são a base para o perfil profissional e ético a ser formado.

De acordo com Davini (2009), a tarefa de elaborar um currículo integrado que contemple trabalho e ensino é difícil e requer elementos que auxiliem nessa construção. Para ela é uma ruptura com as concepções tradicionais do ensino desvinculadas da prática real e cotidiana de uma profissão.

Cabe aqui elaborarmos um conceito de currículo que nos ajude a compreender qual o seu papel no âmbito da educação profissional. Buscando o conceito criado por Silva que diz:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O

currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo forja nossa identidade (apud FREIRE, 2005, p. 13).

Conhecido também como projeto político-pedagógico deve ser construído pensando na totalidade, considerando todas as dimensões, de forma a orientar a aprendizagem do aluno de maneira sistêmica. Devendo estar pautado em uma concepção de educação que favoreça o processo de formação humana em todas as dimensões (ética, moral, cultural e técnica).

Para Lotermann (2012) o Currículo Integrado faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana. Neste caso a escola, a partir de suas concepções e valores constrói um currículo que contemple essas ideias.

De acordo com Ramos (2005), o termo integrado nos remete ao seu sentido pleno, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, tratando a educação como uma totalidade social, que possui múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos

Para alguns autores como Davini (2009) e Silva (2009) o significado do currículo integrado vai depender do espaço organizacional onde o conhecimento escolar é construído, da seleção desses conhecimentos a serem abordados para que a escola aborde intencionalmente uma educação transformadora.

De acordo com Kuenzer *apud* Lotermann (2012) o ensino integrado visa disponibilizar aos jovens que vivem sob a perspectiva da nova situação do mercado econômico, em suas rápidas transformações produtivas, a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura.

Esse conhecimento advém da união desses elementos gerais e particulares construídos no currículo integrado. Dessa forma “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43)

Os elementos abordados em sala de aula nessa modalidade integrada devem ser trabalhados para que possam compreender as relações complexas existentes no mundo atual e que possibilite ao educando sua emancipação, nas diversas formas, respeitando suas especificidades, o que no exercício de

aprendizagem, como dito anteriormente, deve integrar os conhecimentos gerais e específicos.

O IFMA Campus São Luís - Maracanã segue os preceitos das Diretrizes Curriculares onde o projeto político pedagógico se dá a partir da construção coletiva. Dessa maneira, o Campus Maracanã adota no seu Projeto Político Pedagógico de 2009, a matriz teórica Progressista, em suas diversas abordagens¹⁷, por entender que esta ajudará problematizar e consolidar a concepção de homem e de mulher que se propõem a formar. Levando em consideração o indivíduo como ser que constrói a sua própria história, através do desenvolvimento de atividades de ensino, nas quais, o centro do processo não é o professor, mas o aluno que se torna sujeito de seu aprendizado.

Segundo Luckesi (1995) a educação progressista está situada nos marcos teóricos do marxismo, o qual concebe a escola como um espaço de liberdade e não resume a educação ao espaço escolar. Ela está além, exigindo assim do professor a ligação da prática educativa (sociais, políticas, econômicas, culturais) com a educação política que implica na luta pela modificação das relações de poder. Sendo assim, não há neutralidade na prática educativa docente, o professor é um instrumento de transmissão dos conhecimentos para apropriação do saber para transformação da realidade.

Para Pacheco (2012) o projeto pedagógico só existe de fato quando expressa as concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que unificam a comunidade escolar, onde todos os envolvidos no processo são autores e sujeitos de seu desenvolvimento, expressando a vontade coletiva e não o poder de pessoas ou segmentos específicos.

À luz do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado, de 2007, temos a politecnia (visão marxista de educação) relaciona-se com “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140).

De acordo com essa visão, a educação escolar, particularmente o ensino médio, deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de trabalhar os princípios científicos gerais dentro da concepção de (re)construção onde a multiplicidade de

¹⁷ Segundo Libâneo (1990) a metodologia progressista se manifestou por meio de três pedagogias: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne defensores da autogestão pedagógica e; a crítico-social dos conteúdos, que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção são constantemente renovados.

Romper com a ideia de neutralidade favorece o processo de ensino e aprendizagem que contemple a condição social e os interesses coletivos para uma emancipação completa é um compromisso que as instituições de ensino com propostas semelhantes ao da Pedagogia da Alternância tem o dever de estar propiciando continuamente aos seus alunos.

Marx e Engels entendem por educação (1986, p.60) um conjunto de três elementos educacionais – intelectual corporal e tecnológico – no qual o trabalho seria seu princípio educativo, por meio da transformação radical da sociedade em última instância.

Os principais vetores para essa concepção de Marx são: a) educação pública, gratuita, obrigatória e única para crianças e jovem visando romper com conhecimento monopolizado pela burguesia do; b) combinar a educação com a produção material visando a superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual com o intuito de compreender o trabalho produtivo e; c) a formação multilateral e integral da personalidade do ser humano total.

A proposta de fazer um currículo integrado surge como uma estratégia de educação diferenciada, que mesmo nascendo do Estado, que atende aos interesses do capital, possibilita, seguindo na contramão dos interesses capitalistas, constrói uma perspectiva diferenciada, que se preocupa com o ser humano e não o mercado de trabalho.

Esses elementos ainda são primordiais para o pensamento atual onde unir a visão capitalista, onde a formação é para o trabalho, com a ética profissional formando cidadãos simboliza a esperança e proposições das lutas pela universalização da educação como direito social de todos os que vivem no campo e para o campo.

A Lei 11.741/08, ao alterar alguns dispositivos da LDB, ressalta a concepção dos cursos da educação profissional técnica de nível médio ao caracterizá-lo como de educação básica, sendo, portanto, de âmbito das políticas educacionais. Ocorre tanto na educação básica quanto na superior e pode ser estendida a outras modalidades como a Educação de jovens e Adultos (EJA), a educação especial e a educação à distância (EaD).

Na Seção IV da mesma Lei no Art. 36-A, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, diz que atende a formação geral do educando, podendo prepará-lo para o exercício de profissões técnicas ao mesmo tempo ao que prepara para o ensino médio.

A Educação Profissional Técnica de nível médio pode ser organizada a partir de eixos tecnológicos, oportunizando um número vasto de itinerários formativos na área técnica. No caso do IFMA Maracanã ele está centrado em três eixos:

Recursos Naturais:

- Técnico em Agropecuária nas Modalidades Integrado, Subsequente e PROEJA;
- Técnico em Aquicultura – modalidade Subsequente;
- Produção Alimentícia: Técnico em Agroindústria - modalidade Subsequente;
- Hospitalidade e Lazer: Técnico em Cozinha - modalidade PROEJA

Através do eixo tecnológico de Recursos Naturais, a educação profissional poderá acompanhar as transformações tecnológicas do mundo do trabalho, que por meio do curso técnico em agropecuária possibilita ao aluno uma sólida formação científica, onde exista uma relação harmônica e criativa com a natureza, aliado à pesquisas, descobertas e alternativas sustentáveis de melhorar o seu meio através de uma intervenção no campo produtivo.

A organização curricular por Eixo Tecnológico deve fundamentar-se na identificação de tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional (bases tecnológicas) e dos arranjos lógicos por elas constituídos (matrizes tecnológicas).

De acordo com as Diretrizes Gerais para o Ensino Técnico do IFMA os cursos integrados devem:

[...] permitir o diálogo entre os conhecimentos científicos, sociais e humanísticos (bases científicas) e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho (bases tecnológicas). Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, na perspectiva de inter-relação das diferentes áreas do conhecimento e na relação teoria-prática. (IFMA, 2010, p.15)

A concepção dos cursos técnicos, no caso o técnico em Agropecuária, visa considerá-lo um curso único, desde a sua concepção curricular integrada, a partir do seu desenvolvimento em toda a sua extensão desde a prática educativa, o planejamento pedagógico até as atividades didáticas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico 2009 a Educação Profissional Técnica de Nível Médio está articulado no desenvolvimento dos conhecimentos práticos e teóricos, norteando o processo ensino-aprendizagem pelo saber-pensar, o saber-fazer e o saber-ser onde:

As competências enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o .saber fazer. elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o .saber ser., as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. (BRASIL, 2000, p. 10).

4.3.2 O currículo da Pedagogia da Alternância

O que distancia a proposta da escola formal com seu currículo integrado e a proposta da Pedagogia da Alternância, pensada para e no campo, são as necessidades reais do sujeito do campo, que é uma problemática vivenciada no Brasil há muito tempo, que muitas das vezes não é de todo contemplada ao ser colocada em prática.

Uns dos traços mais marcantes do currículo da Pedagogia da Alternância é a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeito de seu próprio projeto educativo ao aprenderem a pensar no seu próprio meio, com elementos que são do seu conhecimento e vivência.

De acordo com Frazão e Dália (2011), o Plano de Formação criado na Pedagogia da Alternância é um reflexo do Currículo, sendo na prática e efetivamente integrado, não se resumindo à articulação entre formação geral e profissional, está mais próximo do aluno e de sua realidade. Portanto, a sua práxis sustenta-se no desenvolvimento do pensamento complexo, através da experimentação, do trabalho como prática educativa, dentro do ambiente onde o aluno está inserido e que resulta numa aprendizagem significativa resultante da interação entre as diversas áreas do

conhecimento que fazem parte do currículo proposto, entre as diversas áreas de conhecimento.

Segundo Santomé (1998), a escolha de um currículo desse tipo converte-se em um dos sinais de identidade bem peculiar e próprio da ideologia que a Alternância congrega e compartilha, servindo para definir os limites dessa corrente pedagógica que, mesmo tendo divergências internas mais ou menos importantes, acabam exibindo-a como defesa e símbolo de identidade, sendo suficiente para distinguir-se de outro grupo, como o dos partidários das disciplinas. (SANTOMÉ, 1998, p.26-27).

Tal afirmação se comprova no cotidiano dos alunos das Escolas ou Centros onde ele tem as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e/ou do Médio, além de outras disciplinas voltadas à área do curso de agropecuária. Estes quando retornam para casa, dentro do sistema de ciclos, fazendo jus ao nome alternância, desenvolvem projetos e atividades que são resultado da aplicação das técnicas aprendidas na escola em sua propriedade ou comunidade através do cultivo de hortaliças, frutas e criação de animais de pequeno porte.

No entanto, até 1998, a realidade era bem diferente, onde os estudantes que se formavam nessas instituições, criadas nas comunidades rurais, por não terem uma regulamentação, ainda tinham que prestar um exame supletivo para conseguir o diploma reconhecendo o conhecimento adquirido, no entanto no ano seguinte, a partir de diversas articulações e mobilizações da população rural, o regime da alternância foi legitimado pelo MEC, onde na LDB conquistou o seu espaço.

De acordo com os princípios pedagógicos e filosóficos da Pedagogia da Alternância, a sabedoria prática (popular) e a teoria caminham juntas, onde os acontecimentos diários na família e na comunidade são importantes para o desenvolvimento social do aluno e para a construção dos saberes que garantam tanto o acesso à educação e à cidadania, quanto à construção de uma escola e de uma educação do e para o campo.

De acordo com Silva (1996), a teoria do currículo possui uma abordagem com vinculações com a economia e a produção, tendo assim características voltadas para o mercado de trabalho capitalistas, o que constituem recursos importantes para a compreensão crítica do mesmo, não devendo ser abandonadas.

O fato de fazermos parte de uma sociedade capitalista e por isso ligada ao processo de produção deve ser analisado no currículo a ser construído, inserindo na discussão outras abordagens e conceitos que possibilitem a ampliação daquilo que se transmite a partir do conhecimento e a produção das identidades, a partir do currículo.

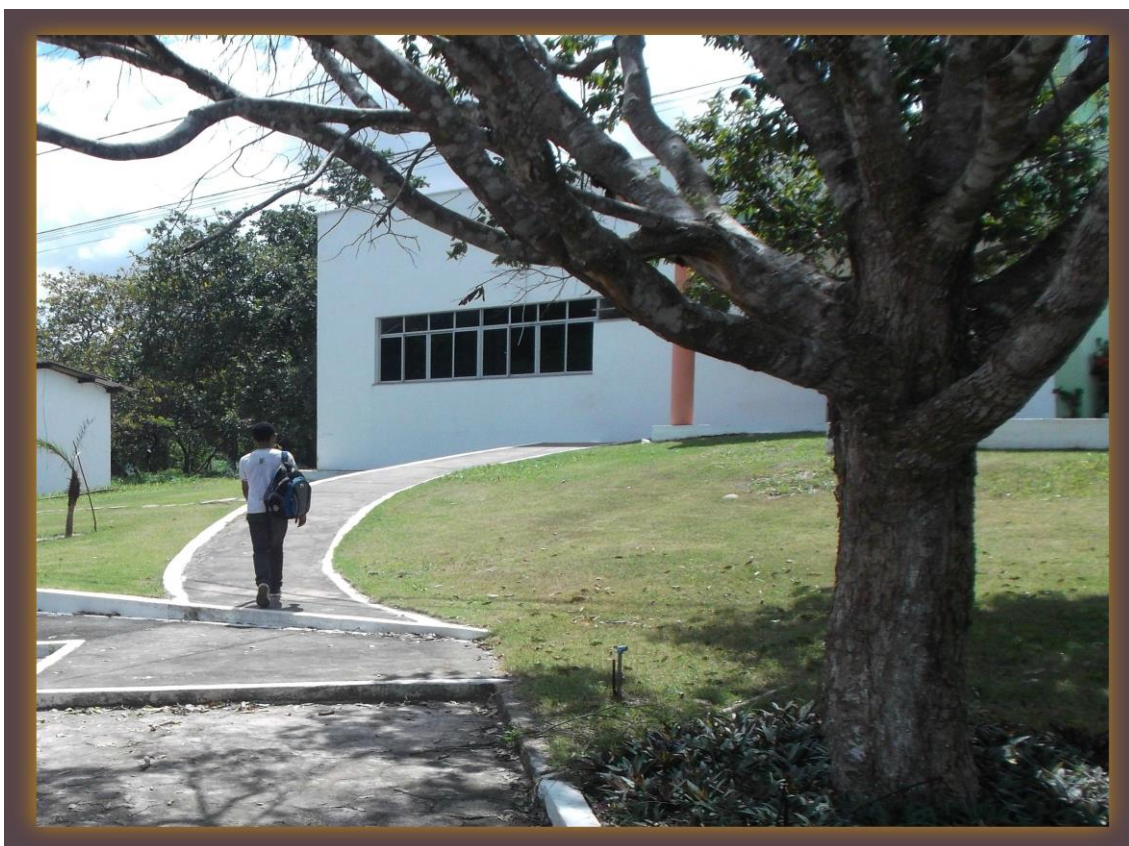
Sendo assim, o papel da teoria crítica do currículo é ampliar a compreensão do mundo em todos os seus elementos, não resumir em algo pronto e acabado, mas que estará em constante construção a partir dos atores envolvidos no processo.

Silva (1996) acredita que devemos pensar os currículos de forma crítica e progressista, criados a partir da participação de professores, alunos e outras pessoas envolvidas na educação, tendo sua parcela de interesse dentro do processo e no conjunto chegando ao entendimento comum do que está sendo construído. Sendo assim, construiríamos democraticamente um currículo que contemplemos todos os anseios das pessoas envolvidas e que delas estarão absorvendo o que foi proposto.

Portanto, tanto o Currículo do Campus Maracanã quanto o Currículo das Escolas que seguem o modelo da alternância são correlatas, no entanto, o atendimento que ambas dão será o diferencial.

Enquanto o atendimento das escolas de alternância seguem preceitos construído e alicerçado nos saberes e fazeres do cotidiano campesino, trazendo-os como elementos importantes dentro da escola, com o objetivo de ter uma aprendizagem significativa, com a construção do conhecimento e a transformação social, associado a todos esses fatores o desenvolvimento local sustentável; o atendimento do IFMA Maracanã será “especializado na educação básica, na modalidade de educação técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação à distância e a educação superior”. (IFMA, 2009, pg.10). Portanto, diversificado, atendendo a varias clientelas dentro do seu espaço educacional.

5 OS OLHARES SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO IFMA



“A boa educação é moeda de ouro. Em toda a parte tem valor.”
Antônio Vieira

5.1 O olhar do egresso

Após buscar junto à secretaria da Instituição pesquisada dados que identificassem os alunos oriundos da Pedagogia da Alternância encontramos nas fichas de inscrição do Programa de Assistência a Alunos Carentes (PAEC) e de Auxílio Moradia nos anos de 2011 e 2012 elementos que nos ajudariam a elucidar essa informação.

De acordo com levantamento feito a partir de fichas de inscrições feitas para o PAEC e de Auxílio Moradia, pudemos ter uma real noção de quantos alunos oriundos da Pedagogia da Alternância estão efetivamente no IFMA Maracanã.

Nas fichas foi possível identificar qual a procedência escolar, ou seja, se veio de uma Escola Família ou Centro de Formação que segue os preceitos da modalidade alvo de nossa investigação.

Apesar do foco da nossa pesquisa ser os estudantes do Ensino Integrado, achamos importante apresentar o número de estudantes das outras modalidades de ensino que estão no IFMA Maracanã e que são oriundos da Pedagogia da Alternância.

De acordo com as fichas de inscritos no PAEC 2011 e 2012 fizemos uma tabela (Tabela 3) que contempla as três modalidades da Educação Profissional Técnica de Nível Médio existentes no IFMA São Luís Campus Maracanã nas formas:

- a) Integrada ao Ensino Médio;
- b) Subsequente ao Ensino Médio; e
- c) Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Tabela 3 - Alunos egressos da Pedagogia da Alternância 2011 e 2012

Município	Nome da escola	Modalidade					
		Integrado		Proeja		Subsequente	
		2011	2012	2011	2012	2011	2012
Barreirinhas	EEMA- Casa Familiar Rural de Barreirinhas e Paulino Neves	-	1	-	-	-	-
Cantanhede	Escola Familiar Agrícola Arlete Rodrigues dos Santos	8	5	-	-	-	-
Capinzal do Norte	Escola Família Agrícola de Capinzal	1	-	-	-	-	-
Codó	Escola Família Agrícola Ir. Rita Lory Wicklein	5	-	-	-	-	-
Morros	Escola Família Agrícola de Morros	-	1	-	-	-	-
Paulo Ramos	Escola Família Agrícola de Paulo Ramos	1	1	1	1	-	-
Pio XII	Escola Família João Evangelista de Brito	6	5	1	1	2	-
Primeira Cruz	SEEMA– Casa Familiar Rural da Alegria	-	-	-	-	1	-
São Luís Gonzaga do Ma	Escola Familiar Agrícola São Luís Gonzaga	1	-	-	-	-	-
Sucupira do Norte	Escola Família Agrícola de Sucupira	-	-	-	-	1	-
Turiaçu	Escola Família Agrícola Santa Cecília	-	-	5	5	-	-
Turilândia	Escola Família Agrícola Guajará	4	6	7	11	-	-
Vitorino Freire	Escola Família Agrícola Nossa Senhora de Fátima	6	3	-	-	-	-
Total		32	22	14	18	4	-

Fonte: Documento PAEC 2011 e 2012.

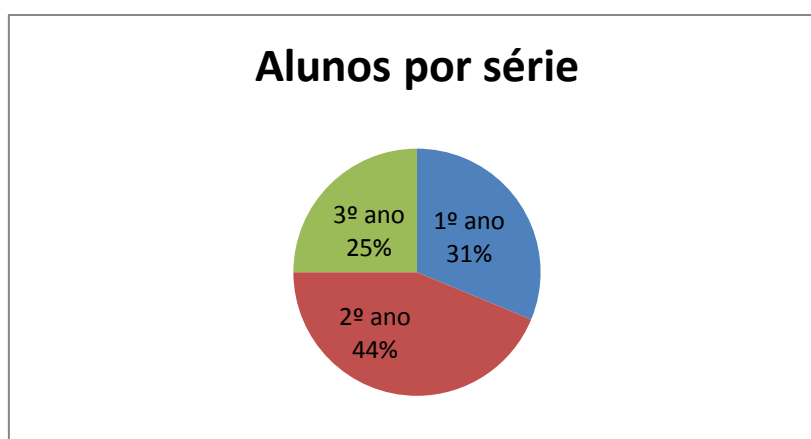
Como o foco da nossa pesquisa são os alunos do Ensino Integrado, alunos egressos do Ensino Fundamental entre 14 e 15 anos, a partir da verificação dos Editais 2009, 2010 e 2011, pesquisamos os alunos que ingressaram nos respectivos anos e através da aplicação de questionário (Anexo A) no período de 12 a 25 de novembro de 2012.

Todos os alunos do Integrado receberam o questionário para responder, mas apenas 16 alunos do curso Técnico de Nível Médio devolveram. Também foram entrevistados 6 alunos com perguntas do roteiro de entrevista (Anexo C).

No questionário buscaram-se identificar as Escolas Famílias ou Centros de Formação eles se originam e indagações sobre a contribuição do IFMA São Luís Campus Maracanã.

Em relação à série que estão cursando, temos uma predominância de alunos provenientes da Pedagogia da Alternância no 2º ano em 2012, com 44% dos alunos, seguido do 1º ano com 31 %, e do 3º ano com 25%. Constatou-se nesse quesito que há uma ligeira diminuição no número de alunos da Pedagogia da Alternância no último ano.

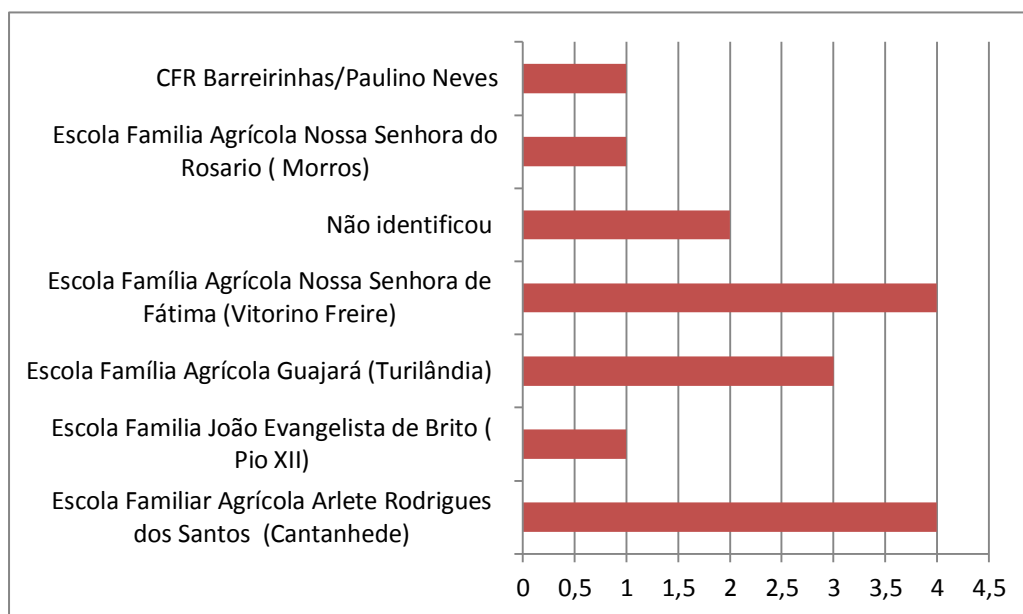
Gráfico 2: Alunos por série



Fonte: GOMES, Vivian, 2013

Pedimos que identificassem a escola da Pedagogia da Alternância no qual estudaram para que pudéssemos nortear de que municípios pertencem. Vimos que as Escolas Famílias Agrícolas de Vitorino Freire e Cantanhede estão em maior número com 4 alunos, seguida pela EFA de Turilândia com 3 alunos, sendo que as EFAS de Morros e Pio XII e a CFR de Barreirinhas possuem também a sua representatividade dentro da Instituição, conforme gráfico abaixo:

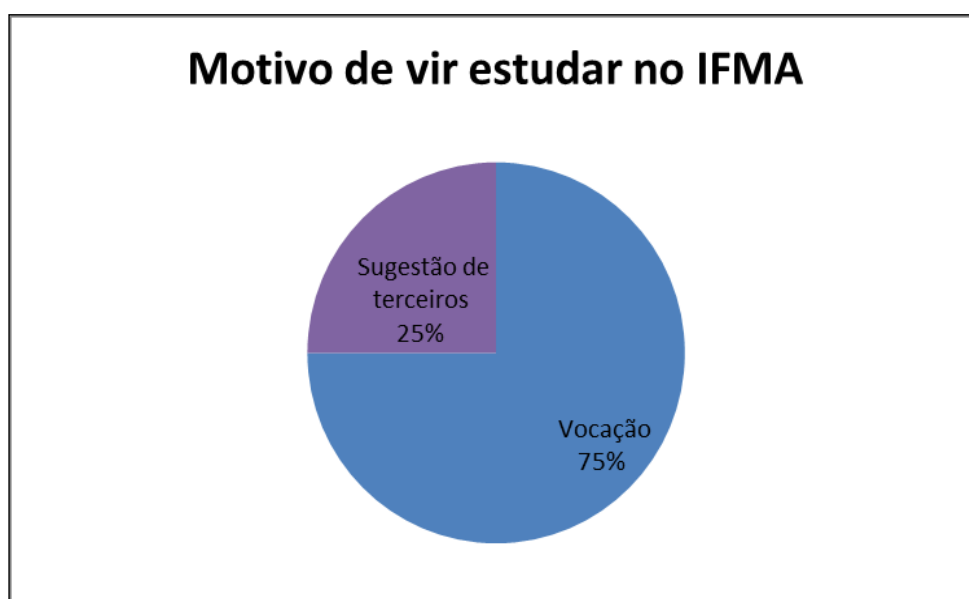
Gráfico 3: Quantidade de ex- alunos de escolas de alternância no IFMA.



Fonte: GOMES, Vivian, 2013.

Quanto ao que os motivou a vir estudar no IFMA conforme a maioria dos entrevistados, 75%, informou que é por vocação, por gostarem da área, terem aptidão para trabalhar com plantas e animais e isso faz com que tenham um bom desempenho nas disciplinas do ensino técnico e 25 % respondeu que veio estudar no Instituto por indicação de terceiros (amigos, familiares, ex-alunos, etc).

Gráfico 4: Motivos de vir estudar no IFMA

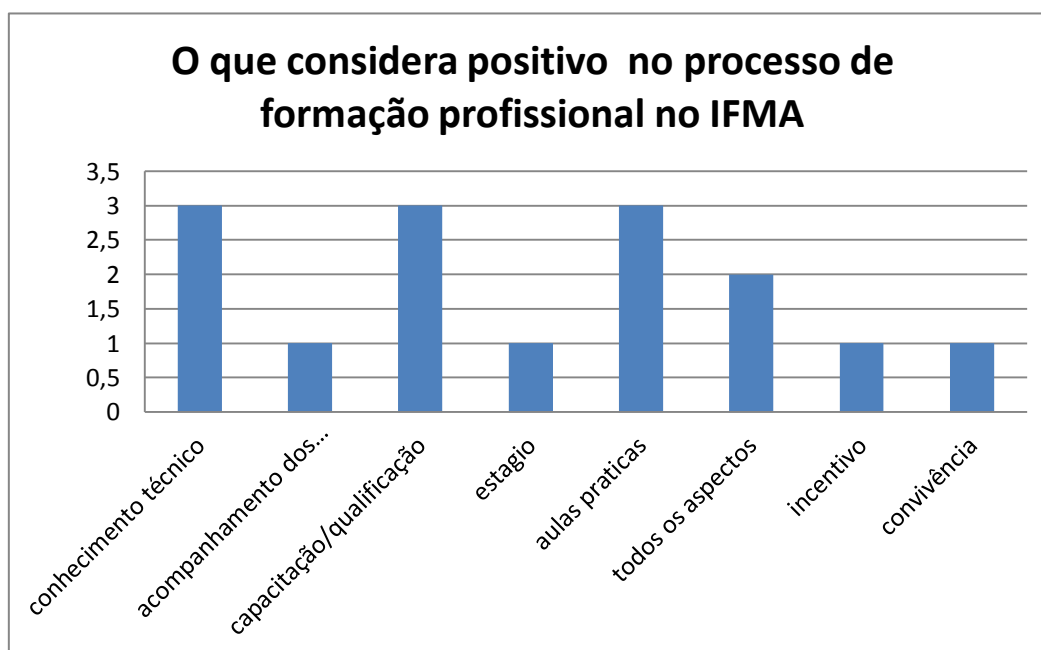


Fonte: GOMES, Vivian, 2013.

Quando perguntados se existia outros campi do IFMA na região onde mora a maioria, 87% responderam que não existia e 13% responderam afirmativamente. No entanto, pela identificação das Escolas Familiares, percebemos que existem campi localizados próximos, porém, a partir das entrevistas entendemos que estas não oferecem cursos em áreas afins ao que estudaram na EFA ou CFR, agropecuária. No Maranhão o Instituto Federal Tecnológico oferecem em 3 *campis* o ensino técnico agrícola; IFMA Maracanã, IFMA Codó e IFMA São Raimundo das Mangabeiras.

Outro elemento pesquisado foi o que considera positivo em seu processo de formação profissional dentro IFMA Maracanã. A questão livre destacou vários pontos em comum, conforme gráfico abaixo que mostra o conhecimento técnico aprendido e a capacitação/qualificação profissional dos professores e as aulas práticas os mais citados por eles.

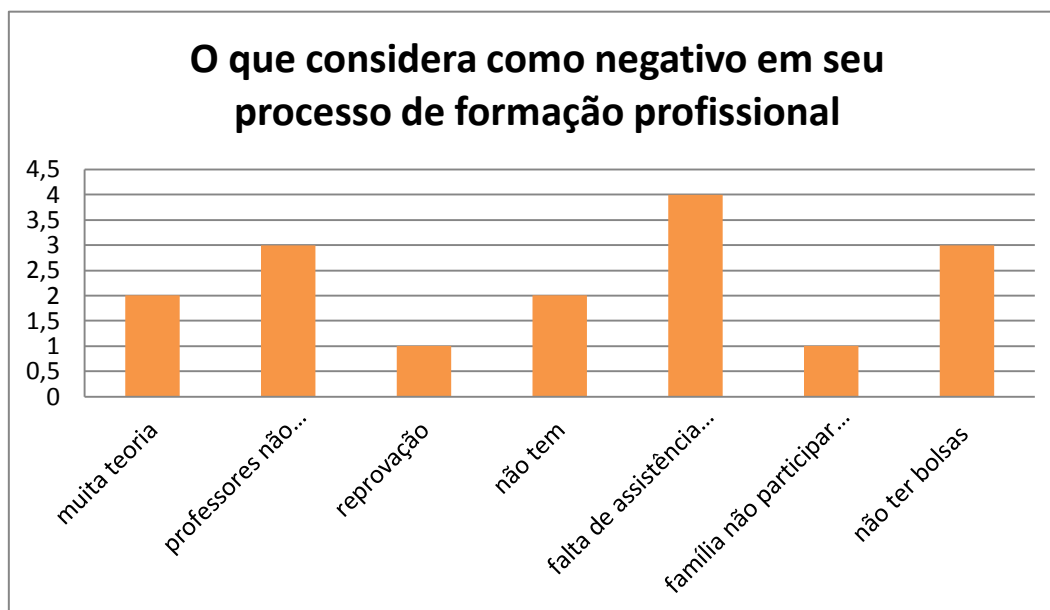
Gráfico 5: Positivo no processo de formação no IFMA



Fonte: GOMES, Vivian, 2013

Foi perguntado aos alunos o que considerava negativo em seu processo de formação profissional no IFMA Maracanã. Seguindo a mesma linha de perguntas abertas os alunos mostraram que a falta de assistência para com eles e os professores não darem atenção a eles e não ter bolsas de auxílio foram os itens maior destaque.

Gráfico 6: Negativo no processo de formação no IFMA



Fonte: GOMES, Vivian, 2013

Nas entrevistas podemos explorar um pouco mais esses itens quando o entrevistado J relatou que encontrou dificuldades de aprendizagem em disciplinas ofertadas no Campus:

As disciplinas do núcleo comum são as disciplinas das escolas regulares. Eu encontrei muito na questão da disciplina de matemática porque lá a gente trabalhava a matemática do campo, matemática relacionada ao campo e aqui não, a gente encontrou um professor que trabalha a matemática dos vestibulares, então houve essa questão de dificuldade.

Com isso os alunos que vem do ensino da alternância encontram dificuldade em se adaptar ao ritmo do ensino e se sentem prejudicados com isso. Pois lá tinham uma convivência muito próxima com seus professores/monitores e aqui o número de professores é maior e não tem essa proximidade.

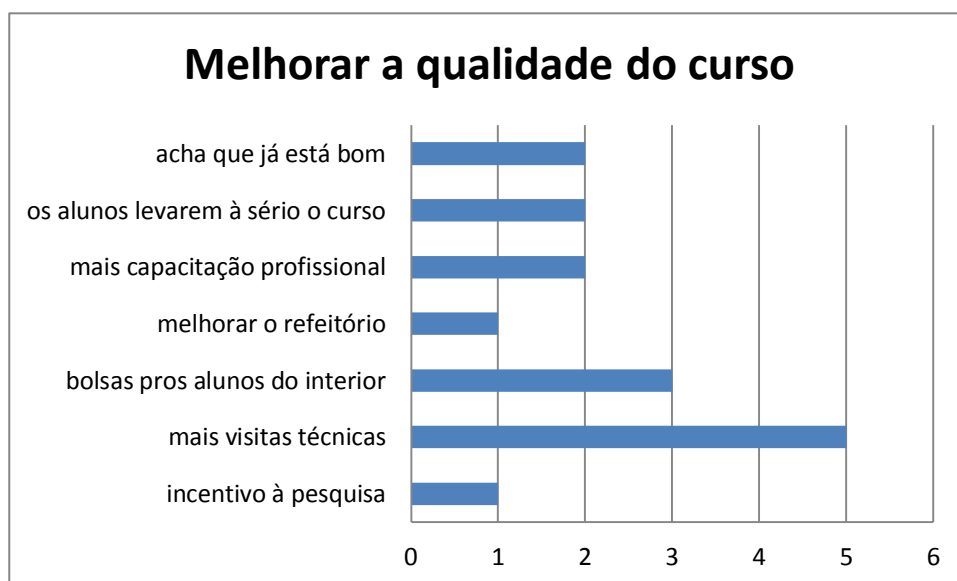
Em relação à assistência, outro item apontado como negativo, nas entrevistas foi apontado à assistência do DAE para com eles em relação a alojamento, pois a demora em entrar na escola aguardando o processo seletivo os obriga a aguardarem em pensões localizadas na Vila Esperança que, conforme relatos, a maioria não tem parentes na capital e isso faz com que tenham despesas que as famílias não têm condições de arcar. Atualmente só 14 alunos do integrado estão no sistema de internato.

Por isso o outro item bolsa de auxílios foi o outro ponto negativo apontado, pois se houvessem bolsas para os alunos do integrado que “são do interior e não tem condições de se manter bem na instituição”. Com isso iria “beneficiar os alunos de escola família com bolsas remuneração e projetos para influenciar outros alunos das escolas famílias a virem estudar no IFMA”.

Quando perguntado se pretendem atuar na área em que está se formando 69% responderam que sim e 31% responderam que não. Os que pretendem continuar respondem que pretendem continuar por ter vocação na área e gostarem de atuar na criação de animais e na produção agrícola.

Em relação ao que poderia ser feito para melhorar o curso os alunos apontaram que ter mais visitas técnica o principal item, pois “ter visitas em outras instituições de ensino que trabalha a área agropecuária e também fazendas” auxilia na aprendizagem no setor, nas praticas com animais e culturas que são cultivadas no campo.

Gráfico 7: O que deve melhorar no ensino ofertado pelo IFMA Maracaná



Fonte: GOMES, Vivian, 2013.

Outros itens foram levados em consideração para a melhoria do curso, tais como o grau de comprometimento dos alunos com o curso. Um dos entrevistados relata: “[...] nem todos que vem para a escola estão interessados no curso de agropecuária, principalmente para quem é da cidade”.

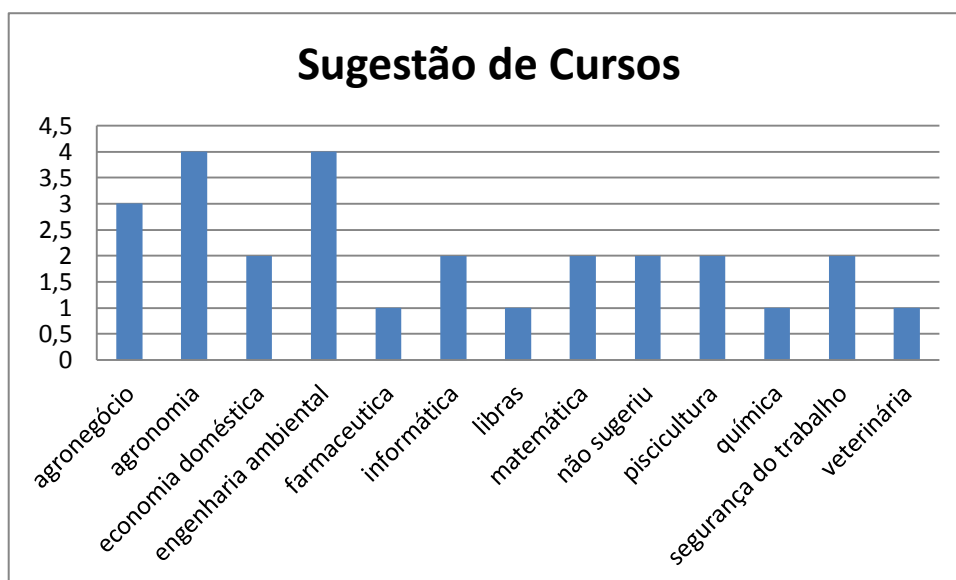
Outro ponto é o grande número de alunos da cidade que não possuem o perfil e nem interesse no curso, vão estudar na escola em busca do ensino médio e

fazem com que alunos com o perfil e interesse na área percam a oportunidade de estudar na escola, por conta do número de vagas ofertadas e nível de escolarização.

Quando perguntados se consideram importante a Instituição oferecer outras habilitações na área de agropecuária, além de agroindústria, de acordo com 94% dos pesquisados sim é importante oferecer outras habilitações. Somente 6% respondeu que a escola já oferece boas habilitações na área de agropecuária e agroindústria, apesar da última não pertencer ao Ensino Integrado. Essa maioria considera importante “[...] pois há muita gente que não se interessa por esses cursos e talvez o que queria a instituição não oferece” demonstrando novamente que parte do alunado não tem o perfil do curso. Considera importante porque “o aluno deve ter mais opções no que deve seguir na sua área profissional”, outro aluno respondeu “caso ele não quiser se formar nesses cursos, ele pode estar se atualizando ainda mais para sua formação” em outra habilitação.

Quando perguntados qual ou quais cursos a Instituição poderia oferecer além das já ofertadas, vários cursos foram apontados a maioria relacionados a área de agropecuária ou afins como agronegócio, agronomia, engenharia ambiental, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 8: Sugestões de novos cursos no IFMA Maracaná



Fonte: GOMES, Vivian, 2013.

A justificativa dada pelos alunos na escolha destes cursos variam desde “estar relacionado com o instituto que é formar técnicos profissionais” e por “estes

cursos formam conhecimentos que são necessários e associados temos uma produção sustentável mais para sua formação”.

Quando perguntados sobre as temáticas ligadas à questão do campo se já ouviram falar destas durante o curso e se seus conteúdos são considerados importantes para sua formação e atuação profissional, obtivemos os seguintes resultados percentuais:

Tabela 4 – Temáticas relacionadas ao Curso Técnico em Agropecuária

TEMÁTICAS	CONSIDERA CONTEÚDO	JÁ OUVIU FALAR	CONSIDERA IMPORTANTE
Agricultura familiar	14	14	16
Agroecologia	11	10	12
Impactos ambientais (avaliação e redução)	9	7	9
Política ambiental	5	5	9
Planejamento ambiental (gestão e projetos)	12	9	11
Reforma Agrária	7	8	8
Agricultura Orgânica	13	11	12
Culturas regionais	8	6	11
Controle Químico e pesticidas	7	9	10
Administração rural	8	10	11
Extensão Rural	8	4	9

Fonte: GOMES, Vivian, 2013.

As temáticas: agricultura familiar, agroecologia e agricultura orgânica foram as mais optadas considerando conteúdo, conhecimento e importância, pois são temas muito vistos desde a escola da Alternância e fazem parte do seu cotidiano no campo.

Pesquisamos sobre o nível de satisfação do alunado junto ao IFMA São Luís Campus Maracanã, em relação a diversos itens que fazem parte de um conjunto de ações que contribuem para a formação profissional. De acordo com a Tabela 50% do público pesquisado considera a preparação profissional, o perfil profissional do técnico em agropecuária ofertada pelo campus e a relação teoria-prática da estrutura curricular excelente.

Tabela 5 – Nível de satisfação do aluno com o IFMA Maracanã

O aluno considera no IFMA Maracanã	Excelente	Satisfatório	Regular	Insuficiente
1. Preparação profissional	50%	25%	25%	0%
2. Incentivo à pesquisa.	40%	27%	27%	6%
3. Perfil profissional do técnico formado pelo IFMA.	50%	50%	0%	0%
4. Sobre a diversidade produtiva no campo.	28%	36%	29%	7%
5. Sobre sustentabilidade dentro do IFMA.	33%	27%	33%	7%
6. Relação teoria-prática na estrutura curricular	50%	38%	6%	6%
7. Contribuição do estágio curricular para formação*	60%	20%	20%	0%
8. Interação social da comunidade com o IFMA.	44%	25%	31%	0%

Fonte: GOMES, Vivian, 2013.

O item 7 sobre a contribuição do estágio curricular foi respondido somente pelos alunos que já vivenciaram a experiência do estágio, sendo um quantitativo de 08 alunos que estagiaram no próprio Campus Maracanã, onde 60% considerou excelente e 20% considerou satisfatório e regular. Por ser uma fazenda-escola, a experiência de trabalhar em diversos setores da escola onde podem colocar em prática aquilo que viram em sala de aula.

5.2 O olhar dos professores

O IFMA Campus São Luís - Maracanã, antes de ser Instituto Federal, possuía um quadro docente de 38 professores. Atualmente, possui um quadro de 79 professores permanentes da educação básica, técnica e tecnológica e 04 professores contratados. Desse quadro efetivo, a grande maioria exerce seu trabalho em regime de dedicação exclusiva, quanto ao índice de qualificação este também sofreu alterações conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Qualificação dos docentes do quadro efetivo do IFMA Maracanã em 2006 e 2013.

GRAU	Qualificação	
	(2006)	(2013)
Especialista	16	34
Mestre	13	34
Doutor	8	16
Total	37	84

FONTE: GOMES, Vivian, 2013.¹⁸

Esse crescimento no número de profissionais se deve a expansão da rede federal de educação profissional com a transformação da EAF São Luís em campus do Instituto Federal. O índice de qualificação melhorou a qualidade da educação oferecida pela instituição oportunizando aos alunos profissionais qualificados em suas áreas de atuação para trabalharem na educação.

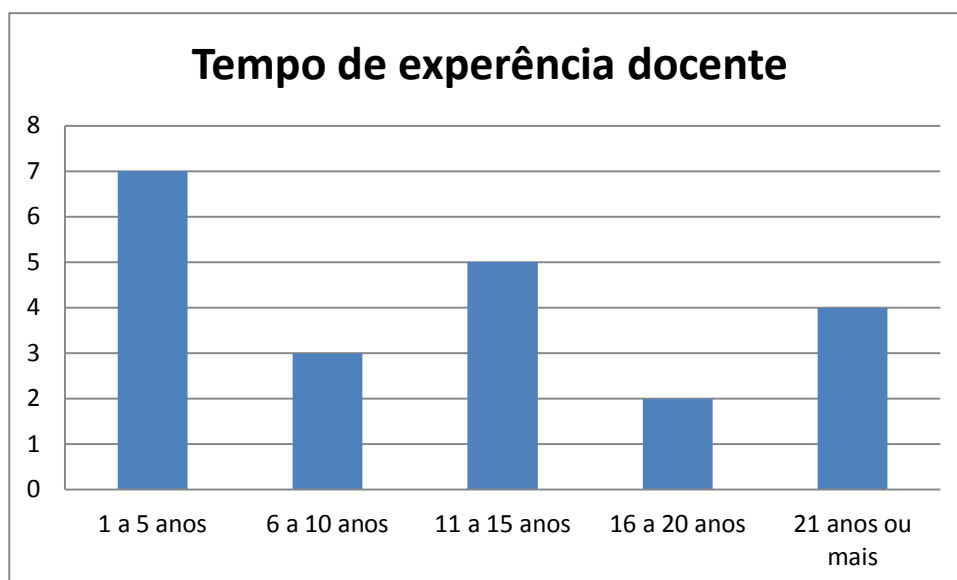
Do quantitativo total de professores lotados no IFMA Maracanã 11 encontram-se afastados entre capacitação (mestrado ou doutorado), de licença maternidade ou à disposição do Instituto. Para fecharmos nosso universo de professores a serem pesquisados optamos por entregar os questionários para aqueles que estavam trabalhando com o ensino integrado (Ensino Médio e Ensino Técnico), visto que parte dos professores não atuam no integrado, podendo estar lecionando nos cursos superiores, nos cursos de Projeção Cozinha e de Agroindústria. Portanto nosso universo totalizou 45 professores a serem pesquisados, deste quantitativo obtivemos 21 questionários respondidos, o que equivale a 47% do nosso público.

Aplicamos o Questionário 2 (APÊNDICE B) direcionado aos professores do IFMA São Luís Campus Maracanã do Ensino Médio e Ensino Técnico, com perguntas abertas e fechadas, no intuito registrar suas impressões sobre a temática da Pedagogia da Alternância e sobre os alunos provenientes dessa modalidade que estudam na escola.

¹⁸ Dados coletados no Projeto Político Pedagógico 2009 e Relação de Professores 2013 (fevereiro) do IFMA Maracanã. Contabilizando aprovados em concurso público e remoções permitidas a partir da mudança.

Dos 80 docentes lotados no IFMA Maracaná 48,25% são mulheres e 51,25% são homens. Em nossa pesquisa, 24,45% dos questionários foram respondidos por mulheres e 22,25% foram respondidos por homens.

Gráfico 9: Tempo de Experiência docente no IFMA Maracaná.



Fonte: GOMES, Vivian, 2013

Em relação ao tempo de docência, muitos atuam como professores recentemente, já que iniciaram a vida profissional como professor a pouco tempo vindos de mestrados e doutorados após aprovação em concursos.

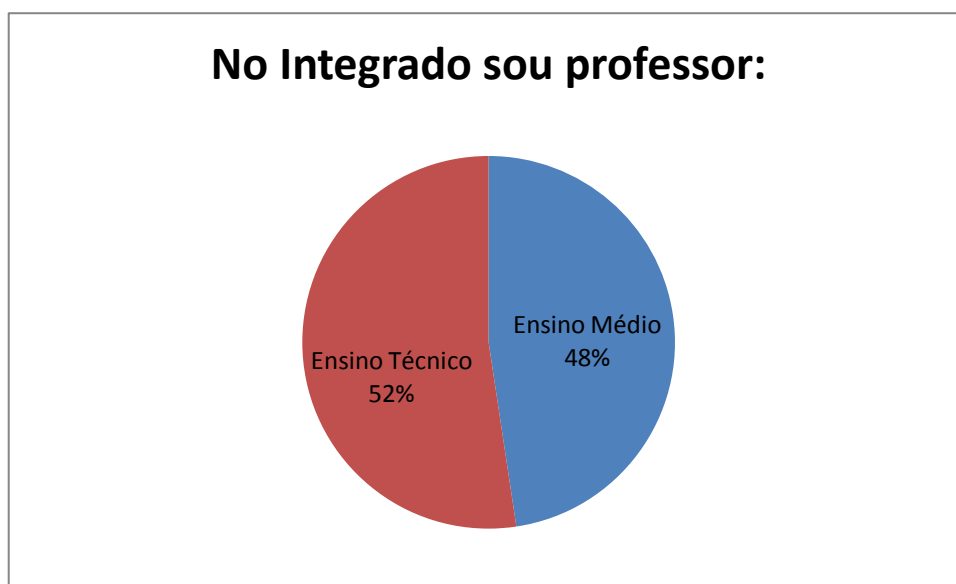
Gráfico 10: Série que ministra aula no IFMA Maracaná



Fonte: GOMES, Vivian, 2013.

Quanto às series que ministram aulas, alguns professores ministram em series diferentes, dependendo da distribuição de carga horaria estipulada pela coordenação pedagógica em cada ano. Sendo assim, temos um quantitativo maior de professores no 2º ano com 45%, em seguida no 1º ano e por fim no 3º ano.

Gráfico 11: No Ensino Integrado sou professor

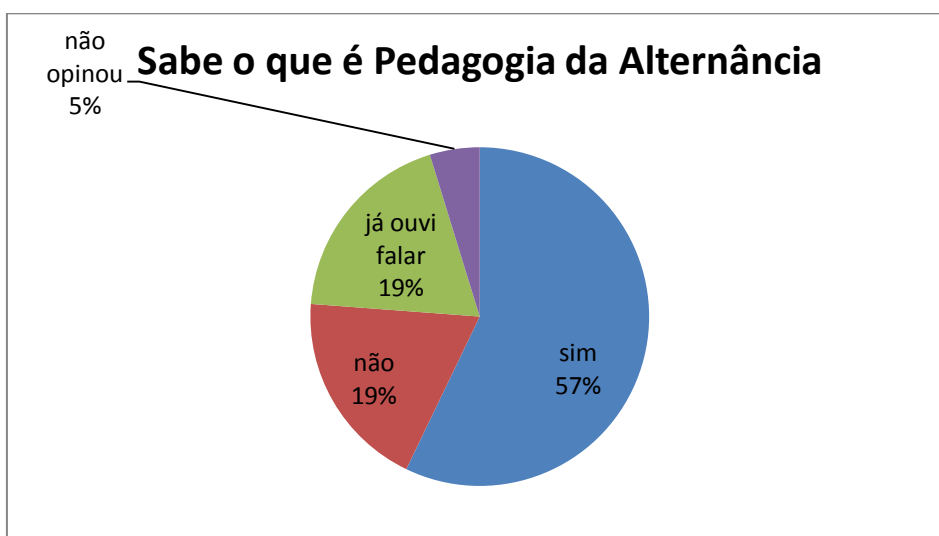


Fonte: GOMES, Vivian, 2013.

Observamos que o gráfico acima retrata bem uma realidade dentro da instituição, em função da expansão da rede o numero de concursos ofertados são em sua maioria destinadas ao ensino técnico, portanto 52% dos pesquisados são do ensino técnico enquanto 48% são do ensino médio.

Quando perguntados sobre a temática da Pedagogia da Alternância o grau de conhecimento sobre o assunto é bom, já que 57% do público pesquisado sabe o que é a Pedagogia da Alternância, 19 % responderam categoricamente que não sabiam e outros 19% responderam que já ouviram falar, mas não sabem dizer muito sobre o assunto e 5% não opinaram na pesquisa sobre a questão. Conforme gráfico abaixo que representa o quantitativo percentual sobre o grau de conhecimento sobre o assunto.

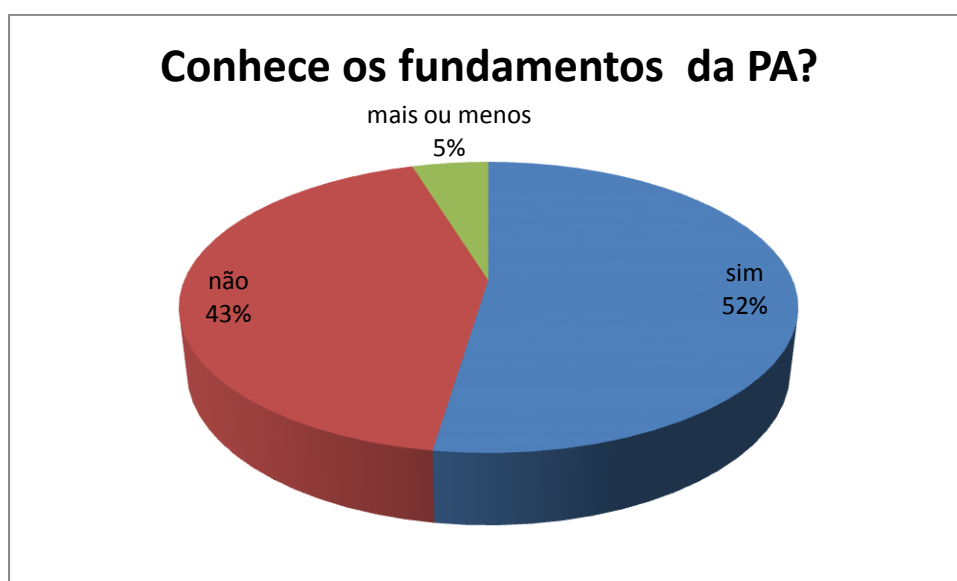
Gráfico 12: Sobre a Pedagogia da Alternância



Fonte: GOMES, Vivian, 2013.

Quando perguntados sobre os fundamentos da Pedagogia da Alternância o grau de conhecimento sobre o assunto é bom, já que 52% do público pesquisado conhecem os fundamentos e 43 % responderam categoricamente que não sabiam. Conforme gráfico abaixo:

Gráfico 13: Sobre os fundamentos da Pedagogia da Alternância



Fonte: GOMES, Vivian, 2013.

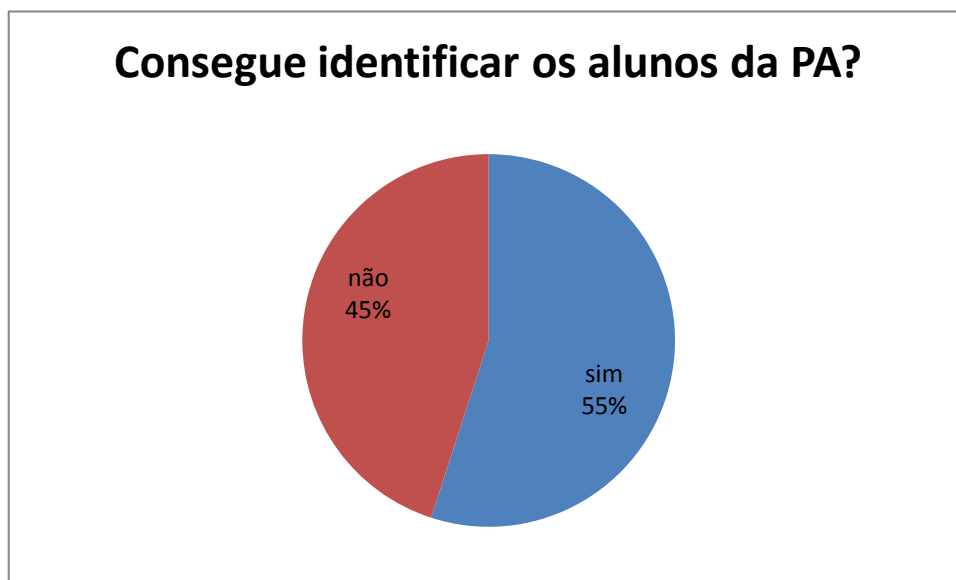
Quando perguntados sobre os fundamentos da Pedagogia da Alternância o grau de conhecimento sobre o assunto é bom, já que 52% do público pesquisado conhecem os fundamentos e 43 % responderam categoricamente que não sabiam.

Dos que responderam que conhecem os fundamentos vimos que realmente de maneira simples conseguiram sintetizar sobre os fundamentos quando responderam: “Os estudantes têm condições de ensinar o que aprenderam na escola às suas famílias, eles têm uma dinâmica de estadia entre o tempo de situação sócio- profissional e sócio- escolar, onde a Pedagogia da Alternância é uma alternativa de cidadania que alia teoria e prática, ação e reflexão, ela ensina aprender para vida, partindo das próprias experiências diárias na escola (Prof. 20).

Já o Prof. 12, considera que os fundamentos da Pedagogia da Alternância:

Consiste em absorver alunos relacionados ao campo e a participação dos alunos será na pratica do convívio do dia-a-dia. Outro fundamento é adquirir conhecimentos a partir das praticas e convívio com o campo, onde serão articulados pensamentos e construindo ações educativas em conjunto com a comunidade. (Professor 12)

Gráfico 14: Identificação dos alunos no IFMA Maracanã.



Fonte: GOMES, Vivian, 2013.

Em relação à percepção do professor em identificar entre os alunos os provenientes da Pedagogia da Alternância, 55% dos entrevistados responderam que sim, conseguem identificar entre os alunos os da Pedagogia da Alternância. Já 45%

responderam que não conseguem identificar os alunos da Pedagogia da Alternância em função de não estar conectada a essa temática

Porém, quando nos aprofundamentos na questão de como conseguem identificar esses alunos a maioria associou ao fato de serem do campo, ligando automaticamente o ser do campo com a Pedagogia da Alternância, no entanto, nem todos os alunos que vieram do interior, são ex-alunos da Pedagogia da Alternância.

Outros ligam ao fato de apresentarem deficiência nos conteúdos da formação geral (Ensino Médio). Sendo que destes, boa parte associa os alunos com a Alternância por estes demonstrarem mais afinidade com a realidade do campo, quando falam de alguns exemplos de cotidiano.

Outros professores identificam nos alunos com maior habilidade nas aulas práticas, revelando maior destreza e desempenho e maior interesse nas disciplinas técnicas. Por fim, o Questionário 20, sintetizou o entendimento sobre a identificação dos alunos da Pedagogia da Alternância no IFMA:

Percebe-se que no Curso Integrado alguns alunos não se sentem motivados com os princípios do Curso, muitos só querem ser aprovados nos Exames classificatórios (ENEM, Vestibular e outros) e pouco se interessam com o verdadeiro sentido de formação de um Técnico em Agropecuária, enquanto que as alunas e alunos que vêm das CEFAs EFAS, mostram mais interesse, são mais identificados com a proposta do curso, demonstram que foram formados e informados com compromisso da Pedagogia da Alternância.

5.3 O olhar do IFMA Maracanã sobre a Pedagogia da Alternância

Para representar o olhar da Instituição sobre a temática, foram entrevistados dois gestores (a chefe do departamento ensino e o ex- diretor de departamento educacional) pela importância de estarem atuando diretamente com os alunos e professores, além da experiência que possuem ao longo de suas trajetórias profissionais no campus e fora dele.

Foi entrevistado o ex DDE, que exerceu esta função de 2009 a 2012, que é servidor da instituição desde 1995 e que, portanto, participando de vários momentos da história da escola desde então. Entrevistamos também a chefe do Departamento de Ensino, exerce esta função desde 2011 e é servidora da Instituição desde 2010, tendo um conhecimento na área de educação do campo pelos projetos que participou ao longo de sua vida acadêmica, possui um olhar mais pedagógico em relação aos egressos da Pedagogia da Alternância no IFMA.

Ao longo dos seus mais de 60 anos de existência o IFMA Campus São Luís - Maracanã presenciou os vários períodos pelo qual passou a oferta do ensino agrícola no país e no Estado. Transformações essas que afetaram profundamente seus atores, em sua grande maioria proveniente do campo, que encontraram no solo do campus perspectivas de crescimento profissional e melhorias para sua comunidade.

Ambos entrevistados consideram o IFMA Maracanã muito importante em função da tradição que esta possui por ser pioneira no Estado no ensino agrícola e por abrir portas para as demais que surgiram bem depois dela (EAF Codó e EAF São Raimundo das Mangabeiras). Ao longo de sua existência formou milhares de técnicos agrícolas de vários municípios do Maranhão.

No entanto talvez tenha perdido um pouco do seu espaço e clientela em função da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que fez com eles, os alunos, optassem por não sair do seu espaço, do aconchego de sua família e de sua comunidade para vir para a cidade tendo um campus próximo de sua casa.

Além disso, possui deficiências próprias de instituições federais em função das políticas de governo impostas ao longo de sua existência. Como o ex-diretor de departamento que relata “são políticas de governo e não políticas de Estado, pois o governo seguinte vem e acaba não dando continuidade ao que o governo anterior planejou e isso faz com que algumas instituições fiquem fragilizadas e acabe não dando continuidade aos seus programas”.

Foi isso que aconteceu com o IFMA Maracanã que já chegou a possuir 400 vagas de internato e hoje conta com apenas 66 vagas delas, sendo poucas destinadas aos alunos do ensino integrado, em função dessas políticas governamentais que acarretaram a diminuição da oferta de vagas de permanência do jovem do campo em instituições federais agrícolas, como o Decreto nº 2.208/97 que em seu art. 5º, que interditava uma forma integrada entre ambas as organizações curriculares (ensino médio e ensino técnico) causando um esvaziamento de jovens do campo que gostariam de estudar de forma integrada.

Somente com a sua substituição pelo Decreto nº 5.154/04 que restabeleceu a correlação integrada entre o ensino médio e a educação profissional, possibilitando a reabertura do investimento da União em Escolas Técnicas, caminhando no sentido de uma progressiva fusão entre a função formativa e a

propedêutica garantindo a função profissionalizante. (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 33)

Em relação ao cumprimento do seu papel enquanto promotora da educação básica profissional os entrevistados consideram que a Instituição cumpre seu papel apesar das deficiências. Um considera que isto se deve em função das políticas educacionais em que todas as escolas no país passam por situação semelhante.

Apesar disso a escola sempre foi referência no Estado na oferta de profissionais onde a mesma sempre é procurada para indicar alunos e ex-alunos, função essa desempenhada pelo DIEC (Divisão de Integração Escola Comunidade) que acompanha o alunado no estágio obrigatório em todas as modalidades oferecidas no IFMA Maracaná.

O outro entrevistado considera que a mesma já contribuiu muito mais com os alunos de fora, os alunos do campo, hoje ela está “buscando sua identidade e tentando ver de que foram ela pode também ser referência para as escolas da capital e da periferia urbana de São Luís”. Visto que com o processo de ifetização o processo seletivo tornou-se unificado em que os alunos acabam optando pela escola por considerar menos concorrida e isso trás uma clientela diferente da que a mesma estava acostumada a trabalhar, que já sabiam o que queriam e tinha afinidade com o curso.

Sobre a diferença entre Ensino Integrado e Pedagogia da Alternância ambos acreditam que a diferença se dá apenas no formato em que eles se apresentam, pois ambos são integrados, enquanto a Pedagogia da Alternância acontece no tempo-escola, tempo-comunidade, no IFMA acontece o currículo integrado só que na prática ambas não oferecem efetivamente o ensino integrado, uma por não conhecer na prática e por ter limitações estruturais de pessoal. Já no IFMA:

Aqui nós temos professores capacitados em ambas as áreas, tanto básica quanto específicas, e eles não estão integrados porque cada um trabalha no seu mundo, sem dialogar muito com a outra área. Se eles não dialogam, então de fato, não é um ensino integrado. Mas nós não sabemos ainda como fazer o ensino integrado, como de fato é, como os teóricos colocam no papel. Porque é mais fácil teorizar do que mostrar como se faz.

Quanto ao processo de acolhida dos ex-alunos da Pedagogia da Alternância, os entrevistados consideram que ainda não se achou uma estratégia

eficiente de acolhida dos alunos de outros municípios, pois foi percebido por eles que os alunos provenientes do campo e egressos da Pedagogia da Alternância tiveram o Ensino Fundamental deficiente na formação básica, apesar de terem outras motivações que os tornem aptos nas disciplinas específicas do Ensino Técnico, essas deficiências acabam fazendo com que os professores da formação básica reclamem dessa deficiência, principalmente em língua portuguesa e matemática, fazendo com eles tenham dificuldades.

Ambos entrevistados acreditam que fazendo um trabalho de nivelamento com esses alunos aprovados em seletivo para que tivessem um tempo de capacitação nessas duas disciplinas básicas: português e matemática. Com isso o processo de adaptação e de acompanhamento dos alunos seria melhor, pois os alunos equiparar-se aos demais alunos provenientes de outras escolas que tiveram um Ensino Fundamental dentro do nível que se espera ter para dar seguimento ao seu estudo no Ensino Médio.

Atualmente, a escola conta em regime de internato de 66 alunos distribuídos da seguinte forma:

Quadro 3 – Número de alunos no alojamento por modalidade

Modalidade	Quantidade
Proeja	36
Superior Licenciatura em Ciências Agrárias	2
Tecnologia Em Alimentos	1
Subsequente (Agropecuária)	13
Ensino Médio Integrado	14

Fonte: DAE, 2013.

Como podemos ver, o número de alunos tem diminuído consideravelmente no ensino integrado, fazendo com que outra modalidade, como o PROEJA, ocupe mais de 50% das vagas destinadas ao internato.

Pela experiência e tempo de vivência na Instituição o entrevistado ex-DDE conta que outrora, quando era Escola Agrotécnica, a maioria dos alunos, mais

de 72% era formado por aqueles provenientes do campo, de cidades do interior do Estado e, às vezes, até de Estados vizinhos.

Ele acredita que duas coisas tenham contribuído para essa inversão de número de alunos do campo e alunos da cidade: a primeira é que com o processo de expansão surgiram vários outros campis em municípios do Estado, fazendo com que estes alunos acabem optando por permanecer em seu próprio município ou em um mais próximo de sua casa.

O outro motivo deve-se as políticas governamentais principalmente com o Decreto nº 2.208/97 que acabaram por diminuir o número de residentes no sistema de internato¹⁹ na Escola tendo hoje somente 66 alunos de várias modalidades residindo.

Mesmo sofrendo o processo de transformação de Escola Agrotécnica para Instituto Federal manteve os preceitos do internato cuja função social é “oportunizar o atendimento aos jovens do meio rural e carentes oriundos de municípios distantes, oferecendo-lhes melhores condições de aprendizagem e constituindo de suporte para seu aprimoramento profissional além de promover sua missão básica de formação e qualificação de recursos humanos”. (BRASIL, 1994).

O internato tornou-se um grande atrativo para as famílias pobres dos municípios do interior do Estado que buscam a qualificação profissional para seus filhos, além da oportunidade de conseguir gratuitamente moradia e alimentação. No entanto, conseguir esses benefícios não é tão fácil como se imagina, pois para conseguir uma vaga no internato há um período de tempo em que o aluno fica do lado de fora da instituição, em quartos ou casas alugadas, com outros alunos da escola ou mesmo sozinhos.

. A situação pode ser mais problemática se levarmos em consideração que este sente medo da violência no bairro e por isso acaba não dispondo de nenhuma de opção de lazer, até conseguir uma vaga na escola onde se sente seguro.

Com a redução do número de vagas no internato, conseqüentemente, reduz o número de estudantes que se inscrevem para concorrer a uma vaga no IFMA Maracaná.

¹⁹ O internato escolar agrícola surgiu nas instituições federais de ensino profissional, primeiramente sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura (1934-1967) e em seguida pelo Ministério da Educação a partir do Decreto 60.731/1967, permanecendo com o mesmo caráter assistencial, porém seguindo o modelo de ensino denominado “escola-fazenda”.

De acordo com a chefe de ensino o IFMA Maracanã cumpre o seu papel à medida que a Instituição possui um corpo docente preparado para essa formação que ela se propõe a dar, no entanto ela coloca que se a instituição não coloca os alunos formados por ela para atuar, então ela de fato não está cumprindo seu papel.

Assim, observamos que se a instituição deve formar anualmente de 80 a 120 técnicos em agropecuária e somente 30% desse quantitativo atua na área. Boa parte segue seus estudos adentrando na universidade em áreas afins ao do curso concluído, como zootecnia, agronomia ou veterinária. O que acaba sendo uma continuação do curso. No entanto, a atuação como técnico em agropecuária fica comprometida e fazendo com que a Instituição esteja repensando os seus cursos a partir desta problemática.

O papel do IFMA Campus São Luís - Maracanã nesse caso que é de ofertar caminhos possíveis aos jovens oriundos do campo, em meio a tanta incerteza profissional, não é tarefa fácil, principalmente nos dias atuais, em decorrência dos milhares de cursos e profissões que surgem a cada dia, fazendo com que seja necessário repensar sua ressignificação enquanto instituição de ensino em decorrência da expansão.

O IFMA encontra-se no nicho de cursos voltados para o campo, em 3 eixos tecnológicos: recursos naturais, hospitalidade e lazer e produção alimentícia. Conta com uma infraestrutura que vai desde Unidades Educativas de Produção²⁰ (UEP'S) até laboratórios proporcionando ao alunado elementos que possibilitam a junção da teoria com a prática, trazendo consigo a qualidade de ensino almejada por todos.

As entrevistas mostram o quão complexa é a oferta de ensino dentro de uma instituição decana que foi criada para a oferta de ensino agrícola e que hoje se encontra em busca de jovens com o perfil dos profissionais formados a mais de 60 anos e que hoje, por conta das mudanças existentes, precisa dar atenção àqueles que permanecem com o perfil e aqueles que não tem interesse algum no curso mas estão ocupando esse espaço, absorvendo minimamente os ensinamentos passados pelos professores.

²⁰ Unidades Educativas de Produção (UEP) compreendem a criação de animais de pequeno, médio e grande porte, e culturas temporárias e perenes, com sazonalidade diversificada. (BRASIL, 1994, p. 08).

O desafio de ser ensino médio técnico profissionalizante, somando-se a isso outras modalidades como os cursos superiores, faz com que a Instituição precise se reorganizar definindo os caminhos para o futuro dela enquanto agente de transformação social de ensino.

6 CONCLUSÃO



A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire.

A Pedagogia da Alternância a partir de sua gênese, contexto histórico, proposições teóricas e fundamentações pedagógicas, consolidou-se no Brasil e no Maranhão como uma proposta de Educação do Campo viável para as famílias agrícolas do Maranhão, tendo nos municípios de Poção de Pedras e Coquelândia seu início.

A investigação nos mostrou, em números a presença da Pedagogia da Alternância no Maranhão com 22 Escolas Famílias Agrícolas e 7 Centros Familiares Rurais, presentes em 21 regiões do Estado, apesar das dificuldades encontradas e falta de apoio dos órgãos governamentais estas se mantem firmes nos seus propósitos educacionais.

Podemos observar que as políticas públicas educacionais criadas para o campo acabam sofrendo sérias complicações, pois podem não ser adequadamente aplicadas ao não inserir no debate/aplicação os principais envolvidos: a comunidade.

Vimos durante o trabalho que existe um embate entre Educação do Campo e Educação Rural que, para muitos leigos no assunto, é a mesma coisa, mas não é. Enquanto uma é a educação praticada por aqueles que vivem no campo e para o campo, portanto, tem conhecimento de causa sobre as reais necessidades das pessoas que lá vivem, a outra é uma educação assistencialista e burocrática que apresenta projetos e programas prontos que muitas das vezes não atendem ao que a população rural realmente deseja e necessita.

Da mesma forma vimos que as políticas educacionais voltadas para o campo ao longo de sua trajetória de existência só foram efetivamente ter algum resultado positivo, a partir dos debates promovidos pelos movimentos sociais, após o regime militar, com mais força na década de 90, com manifestações pela melhoria da educação do campo.

Muitas das políticas educacionais do campo promovidas pelo Estado eram políticas sociais no modo de produção capitalista, que visava atender as necessidades do mercado. Observamos, assim, um predomínio das políticas econômicas sobre as políticas sociais voltadas para o campo onde a força de trabalho é tratada como mercadoria, produzindo valor de uso e valor de troca, necessitando assim de ações compensatórias quanto à tomada desses valores da classe trabalhadora rural, sob forma de políticas compensatórias e assistencialistas.

A LDB, o Decreto 7.352 e o Plano Nacional de Educação tornaram-se marcos decisivos para o desenvolvimento e para a formação profissional e social do

jovem do campo, pois foram políticas sociais que realmente foram criadas para valorizar as experiências, vivências, culturas e saberes dentro de sua realidade no campo, não sendo um modelo “enlatado” no qual não refletia a realidade do campo.

Ao abordamos a dinâmica do espaço social maranhense, percebemos dentro da perspectiva da Pedagogia da Alternância, que o jovem do campo é um dos agentes de transformação do território camponês e que a educação contribui de forma significativa para o processo de valorização e reconhecimento deste papel. Através de sua inserção social como elemento humano participante do processo transformador de uma realidade.

A dinâmica social possui relação com o espaço onde ela está localizada, onde o desenvolvimento local é fator importante para a permanência do jovem no campo, onde o território, como manifestação espacial do poder dentro das relações sociais assume sua importância como elemento de empoderamento e a região dá suporte para ações e organizações humanas existentes, no caso das EFA's e CEFFA's, são produtores desses agentes de transformação capazes de construir em suas localidades realidades diferentes.

A regionalização do espaço maranhense nos auxiliou no mapeamento das EFAs e CEFFAs existentes no Estado, onde a presença de 29 escolas que seguem a metodologia da alternância em 21 regiões. Atualmente o IFMA Campus São Luís - Maracanã conta alunos de diversos municípios que oferecem o modelo da Pedagogia da Alternância (13) de regiões maranhenses em que a agricultura de subsistência é a principal fonte da economia. O alcance destas escolas varia de 3 a 5 municípios circunvizinhos, dependendo da distância de um município a outro.

Portanto, a localização das Escolas da Pedagogia da Alternância é um elemento estratégico para o desenvolvimento das regiões onde estão localizadas, visto que são regiões pobres que necessitam de investimento em agricultura e possui potencial produtivo. No entanto, por falta de políticas públicas nesse setor acabam utilizando uma tecnologia arcaica. Com as escolas da alternância esse conhecimento melhora, mas a inserção deles em escolas que possam oferecer um ensino técnico mais avançado e qualificado faz com que eles busquem em outros municípios essa qualificação.

Evidenciou-se na pesquisa o esvaziamento destes no IFMA Maracanã, a partir do processo de ifetização, pela história da mesma no ensino agrícola, é algo

preocupante que faz com a mesma se depare com a necessidade de resignificar-se enquanto escola e busca a diversificação dos seus cursos para se manter.

Os alunos egressos da Pedagogia da Alternância apontaram essa qualificação oferecida pelo IFMA Maracanã como um dos pontos principais na escolha do mesmo como local de continuidade dos estudos. Sendo uma instituição federal que possui história na formação de jovens egressos do campo, onde muitos deles formados na escola são os principais propagadores do ensino do IFMA.

No entanto, observamos que eles chegam com uma expectativa, havia uma promessa que não foi cumprida, principalmente em termos de alojamento onde muitos acreditavam que sendo aprovados imediatamente após a matrícula seria automática a entrada no internato. Esse fato além de outros como o fato de quem não tem condição de voltar pra casa no feriado não pode ficar na escola sendo obrigado a procurar ficar em pensão ou na casa de colegas no período.

O fato desses alunos de outras localidades virem morar na cidade e nem todos conseguirem o internato torna a responsabilidade da escola muito maior, pelo fato de irem à busca desses alunos, entrar em contato com as EFAs e CEFFAs, antes do processo seletivo unificado, disponibilizando servidores para fazerem as inscrições e após todo o processo, meio que abandonam esses adolescentes.

Em anos anteriores, a Instituição realizou aconselhamento psicológico com os egressos do campo, visto que muitos apresentam dificuldades de adaptação, saudade de casa, a necessidade de se adaptar em uma nova rotina, tudo isso faz com que seja necessário um acompanhamento, que precisa ter continuidade. A ausência de uma psicóloga que trabalhe essas questões na Instituição é uma perda muito grande, que afeta o bem-estar destes jovens que precisam de aconselhamento profissional, e os ajudem a escolherem suas influências.

Na pesquisa percebe-se que os alunos egressos da Pedagogia da Alternância estão acostumados ao trabalho no campo e sentem falta disso ao virem estudar no IFMA, preferindo ter mais aulas práticas a aulas teóricas em sala de aula. Isso se deve a um dos pilares aprendidos na metodologia da Alternância: aprender fazendo.

No entanto os professores, principalmente os que atuam na área do ensino médio, apontam ter dificuldades com os alunos oriundos do campo, pois os mesmos não possuem uma boa base do Ensino Fundamental, com isso tem dificuldade de acompanhar as aulas. Essa falta uma boa base do ensino

fundamental se deve ao pequeno número de profissionais nas escolas que muitas das vezes assumem 3 disciplinas, sem ter formação adequada, e acabam ensinando de maneira superficial, não propositalmente, mas pelo fato de não dominarem os conteúdos.

Historicamente a experiência realizada do IFMA São Luís Campus Maracanã e obtida pelos alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária é louvável visto que passou por vários governos mantendo sua essência e formando técnicos agrícolas em todo o Maranhão. No entanto, a partir de 2008 quando aderiu ao processo de ifetização e passou a integrar uma rede com 18 campis espalhados pelo Maranhão, acabou perdendo um pouco da sua clientela.

Vimos que isto ocorreu principalmente em função de não poder mais ir à busca dos mesmos, de ter um contato mais próximo com secretarias, associações que serviam de ponte para esses alunos inscreverem-se no seletivo do IFMA. O último seletivo em que o IFMA Maracanã realizou ainda no regime antigo foi o de 2009/2010, já nos seletivos seguintes a clientela estava dispersa e um dos fatores que contribuiu para esse afastamento foi o número de estudantes urbanos que obtiveram aprovação e deixaram de fora esses alunos que não tinham uma boa base do ensino fundamental para concorrer.

Quanto aos currículos percebemos que não existe uma diferença entre ambas as modalidades, o que existe é a aplicação dos mesmos em realidades diferentes, com condições totalmente atípicas. Enquanto um tem a vontade de fazer o ensino integrado e lhe faltam condições, outro tem as condições, possui os profissionais necessários para fazer, mas ainda não achou o jeito de fazê-lo direito.

Os professores do IFMA, apesar de saberem que o ensino é integrado e que são áreas que devem ser trabalhadas em conjunto, ainda observam um distanciamento entre as áreas e, ainda, que o aluno se vê dividido sem saber quais disciplinas devem ser priorizadas, as do técnico ou as do médio. A integração é algo a ser trabalhado dentro da Instituição, principalmente pelo crescimento de profissionais na mesma que quase dobrou de 2005 pra cá. Os encontros pedagógicos devem ser uma constante principalmente para promover a integração entre as disciplinas, a interdisciplinaridade.

Outro ponto importante é a necessidade de atualização do projeto pedagógico da Instituição que precisa ser revista, uma vez que apesar da última atualização estar datada no ano de 2009, a mesma possui dados de 2005, ou seja,

dados de antes da expansão, com uma estrutura diferente da atual. Onde cada setor congregate em seu campo de atuação propostas de melhoria da mesma.

O IFMA Maracanã desde sua criação em 1947, como Escola Agrotécnica, sempre esteve presentes nas mudanças em que a educação rural sofreu, sempre seguindo as leis e normas vigentes em cada período. No entanto, esta precisa se reorganizar internamente, o que aos poucos está fazendo, para poder continuar a ser uma instituição que forme profissionais da área agrícola.

Percebemos que o tipo de formação ofertada pelo IFMA São Luís Maracanã traz impactos aos alunos egressos da Pedagogia da Alternância, primeiro por eles trazerem consigo algumas deficiências que dificultam sua aprendizagem e produtividade escolar e por estarem em um ambiente diferente daquele que está acostumado, sujeito dificuldades de convívio grupal que podem provocar stress, ansiedade que prejudicam a qualidade de vida dos alunos egressos de uma Escola Família Agrícola.

Ao mapearmos o perfil desse alunado, pudemos concluir que a maioria veio para o IFMA Maracanã com o intuito de ajudar sua família e sua comunidade, sabendo da importância que esse aprendizado pode contribuir para o desenvolvimento de sua localidade. Difundindo as novas tecnologias aprendidas aplicando-as em sua comunidade, em consonância com a sua realidade e com os ensinamentos aprendidos em sala de aula.

Concluimos, portanto que o IFMA Campus São Luís - Maracanã, em sua trajetória histórica no ensino agrícola do Maranhão, preencheu a lacuna da falta de políticas públicas e formação técnica profissionalizante no estado, envidando esforços para minimizar esse débito social, formando técnicos em agropecuária de vários municípios, ensinando técnicas voltadas para as especificidades do campo. Podemos dizer que a Instituição tem tentado contribuir sim, para elevação dos índices de produtividade e práticas adequadas à realidade de cada região maranhense.

No entanto, ficou evidente que se torna necessário dar continuidade ao acompanhamento da produtividade escolar, ajudando-os a superarem as dificuldades de aprendizagem, através da identificação das necessidades e as dificuldades relativas ao desenvolvimento do processo educacional, desencadeiam dificuldades no convívio social e baixo desempenho escolar, com apoio psicólogo e

da assistente social. Criar mecanismos que aproximem os jovens do campo da instituição e não os afastando dela.

REFERENCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVARENGA, Marcia Soares de. Movimentos sociais e poder local: limites e possibilidades dos conselhos participativos nas lutas pelo direito à educação. **Perspectivas em Políticas Públicas**. Belo Horizonte. v. 1 n. 1, p. 115-131. Jan/Jun, 2008.

BARRETO, Ricardo Candéa Sá. **Desenvolvimento regional e convergência de renda nos municípios do estado do Ceará**. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.

BLAZZO, Pedro Paulo. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária. Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa, 4., 2008. **Anais...** São Paulo, 2008. p. 132-150.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós - LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: cadernos de subsídios. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes **Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº1 de 03/04/2002. Brasília.

_____. Ministério da Educação. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC. Documento Final. Brasília DF, abril de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional**: referências curriculares nacionais da Educação Profissional de nível técnico. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **O internato nas Escolas Agrotécnicas Federais / MEC / SEMTEC** - Brasília: SEMTEC, 1994.
Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002070.pdf>>.
Acesso em: 5 maio 2013.

_____. **Lei nº 7.423/85**. Altera a Lei Nº 5.465/69. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. **Lei nº 5.692/71** de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. **Lei nº 4.024. 20** de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. **Lei 11.326** de 24 de julho de 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. **Lei 11.892** de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. MEC/Coagri. **Lema do ensino agrícola**. Brasília, 1985.

_____. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. **Decreto nº 16.826**, de 13 de Outubro de 1944. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-16826-13-outubro-1944-461101-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Sistemas de Informações Territoriais**. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/territorio.php?menu=territorio&base=1&ac=carregar_mapa&abr=tr&territorio=78&tema=0&mapa_territorial=3>. Acesso em: 1 jul. 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento sem Terra**: uma escola é mais do que escola. Vozes: Petrópolis, RJ, 2000.

_____. **Escola pública popular**: uma proposta para o meio rural. Porto Alegre: Encontro Estadual de Educação do CPERGS, 1995.

_____. A escola do campo em movimento. In: **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. n.3.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Org.). **A educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e estado-base e superestrutura relações e mediações**. São Paulo: Cortez, 1987.

CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface** (Botucatu), Ago/1997, v.1, n.1, p.181-186.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: MAKRON, 1996.

CHAUI, M. A. Sociedade Democrática. In: MOLINA, M.C; TOURINHO, F.C; SOUZA JÚNIOR, J.G. **Introdução Crítica ao Direito Agrário**. Brasília. Ed. UnB; IOESP, 2003.

CLEPS JÚNIOR, J. Questão agrária, Estado e território em disputa: os enfoques sobre agronegócio e a natureza dos conflitos no campo brasileiro. In: SAQUET, A.; SANTOS, R. A (Orgs.). **Geografia Agrária, território e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 35-54p.

CORRÊA, Sérgio Roberto M. Educação e desenvolvimento do campo na Amazônia: a pedagogia do movimento dos atingidos por barragem como contra-ponto. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, Brasília, DF, 2008. **Anais...** Brasília, DF, 2008.

DAVINI, Maria Cristina. **Currículo integrado**, 2009. Disponível em: <http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T8.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

DELGADO, G. C. O setor de subsistência na economia e na sociedade brasileira: gênese histórica, reprodução e configuração contemporânea. **Texto para Discussão**, Brasília: IPEA, jun. 2004. n. 1025.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO LUIZ-MA. **Manual do Candidato**: Exame de Seleção 2008/2009. São Luís, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica. **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

_____. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. São Paulo: UNESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2012.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge, et. al. (Orgs.). **Educação do campo**: identidades e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

_____. **Por uma educação do campo**. Educação básica e o movimento social do campo. Brasília: UnB, 1999. p. 53-70.

FERNANDES, Florestan. **Nós e o marxismo**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

FLORES, Murilo. A construção social de territórios e a globalização. **Em Tese**: Revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC, v.1, n. 1, ago./dez. 2003, p. 87-108.

FRAZÃO, Gabriel A.; DÁLIA, Jaqueline de Moraes. T. Pedagogia da alternância e desenvolvimento do meio: possibilidades e desafios para educação do Campo

Fluminense. In: CONFERÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS, 2., 2011, Brasília. **Anais...** Brasília, 2011. Disponível em: <
<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo16.pdf> >. Acesso em: 12 abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 150 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-57.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMONET, J. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAESBAERT, Rogério. **Região, diversidade territorial e globalização**. Niterói: DEGEO/UFF, 1999.

HARTSHORNE, R. **The Nature of Geography**. Lancaster: AAG, 1939.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO - IFMA. **Guia de Cursos 2013**. São Luís: IFMA, 2012.

_____. **Diretrizes gerais para o ensino técnico e superior do Instituto Federal do Maranhão**. 2010. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

_____. **Edital nº 38, de 26 de setembro de 2011**. São Luís: IFMA, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/bd/pdf/Livro_BD_vol3.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2012.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranter**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dez, 1999.

LA BLACHE, Paul Vidal de. **Princípios de Geografia Humana**. Lisboa: Cosmos, 1954. 387p.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e política educacional. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990.

LOTTERMANN, Osmar. **O Currículo Integrado na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Pedagogia, Porto Alegre, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUZZARDI, Roberta do Espírito Santo. Globalização e territórios: possibilitando novas formas de entender as relações de saberes nos espaços rurais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1, Florianópolis, 2011. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, 2011.

MAGALHÃES, Benedita Alcidema Coelho dos Santos. **Educação do campo, poder local e políticas públicas**: a casa familiar rural de Gurupá-Pa, uma construção permanente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

MARQUES, B.M.A. de R.; GUENTHER, Z.C. **A educação rural na dimensão ambiental**. Lavras: UFLA/FAEPE, 1998.

MARTINS, L. dos S. **Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais (CFR)**: Formação a serviço da vida com dignidade no campo. In: Encontro Tecnologia Social e Agricultura Familiar, Brasília, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1983. v. 1-3.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o Semi-árido**: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: _____ (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-30.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2 ed. São Paulo : Hucitec; Rio de Janeiro : Abrasco, 1993.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOSQUEN, Maria Helena Romani; Andreolla, Elisiane. Educar para emancipar. Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 5: Marxismo, educação e emancipação humana, Florianópolis, 2011. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

MUNARIM, Antonio. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

NASCIMENTO, C. G. **A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura**: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.

_____. Políticas "Públicas" e Educação do Campo: em busca da cidadania possível?. **Travessias UNIOESTE**, Goiânia, v. 7, 2009. p.178-198.

NEVES, D. P. Agricultura familiar: quantos ancoradouros!. In: Bernardo Mançano Fernandes; Marta Inez Medeiros Marques; Julio César Suzuki (Org.). **Geografia Agrária: teoria e poder**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. v. 1, p. 211-270.

RODRIGUES, Cinthia. Salvação da lavoura. **Nova Escola**. n. 225, Set. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impressas/225.shtml>> Acesso em: 12 abr. 2013.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional de nível médio**: proposta de diretrizes curriculares. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2012.

PASSOS, Junia Maria Sanches Silva (Coord.). **Mapeamento do capital social do Maranhão nas 32 regiões de planejamento**. São Luís: SEPLAN/IMESC, 2008.

PEREIRA, S. Sampaio Santos. **Relações educacionais entre famílias rurais e escola**: um estudo na Escola Estadual Rural Taylor-Egídio em Jaguaquara – Bahia. Dissertação (Mestrado em Ciências da Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2009.

_____. Educação campestre e pedagogia de alternância: possibilidades de uma educação formal integral na zona rural do município de Jaguaquara – Bahia. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v. 4, n. 4, p. 145-166, jan./jun. 2008.

PORTO, Íris Maria Ribeiro. **Brincar é coisa séria?: um estudo do brinquedo na cultura da modernidade.** 2007. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2008.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional.** Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2004. 210p.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

REINER, Robert. **A política da polícia.** São Paulo: EDUSP, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de Educação.** v. 14, n. 42, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a03.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

SA, Jean Magno Moura de. **Gestão na educação profissional e tecnológica: a Escola Agrotécnica Federal de São Luiz entre 2002 e 2006.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Brasília. 2009.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SAVELI, E. L. **A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária.** Ponta Grossa: UEPG, 2000. n. 8, p.19-30.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas.** 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SCHIAVO, Marcio R.; MOREIRA, Eliesio N. **Glossário Social.** Rio de Janeiro: COMUNICARTE, 2005.

SILVA, José de Ribamar Sá (coord.) **Educação rural no Maranhão: experiências recentes, condições educacionais e expectativas dos povos indígenas e quilombolas.** São Luís: SOUSANDRADE, 2003.

SILVA, Lourdes Helena; MORAES, Teresinha Cristiane; BOF, Alvana Maria. A educação no meio rural do Brasil: revisão de literatura. In: BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural.** Brasília: INEP, 2006. p. 69-136.

SILVA, José Bittencourt. Acordando tratos: princípios, utopias, condutas éticas, desenvolvimento e a educação do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008a, Brasília. **Anais...** Brasília, 2008.

SILVA, Lourdes Helena da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância : a experiência brasileira. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. v.5, 2008b, p. 105-112. Disponível em: < <http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 3 mar. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, M. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 78

SROUR, Robert Hemry. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

VALOURA, Leila de Castro. **Paulo Freire**: o educador brasileiro autor do termo Empoderamento em seu sentido transformador. Instituto Paulo Freire, 2005.

VEIGA. José Eli da. Territórios para um desenvolvimento sustentável. **Ciência e Cultura**. São Paulo. v. 58, n. 1, 2006.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 15, out. 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quinze/nazare15.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

APÊNDICE A - Formulário aplicado aos alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária do IFMA São Luís Campus Maracanã.

 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL 
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O IFMA SÃO LUÍS - CAMPUS MARACANÃ: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos
Prezado (a)aluno(a), Venho solicitar vossa contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica do MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, fornecendo informações julgadas importantes para o desenvolvimento do tema acima destacado. As respostas individuais serão analisadas exclusivamente pela pesquisadora que, ao divulgar suas conclusões, utilizará os dados de forma quantitativa e qualitativa, mas permanecendo em sigilo a identificação de quem os forneceu. Por favor, observe atentamente os questionamentos, analise-os e responda às questões, compartilhando seu conhecimento. É importante para o nosso trabalho que sejam respondidas todas as questões. Peço alguns minutos de seu precioso tempo, não veja como um trabalho que terá ao dar respostas a mais um formulário, mas como uma forma de participar de um estudo referente a esta temática relacionada ao nosso dia-a-dia no Campus que, poderá contribuir para estudos e pesquisas relacionados. Vivian Adriana Ramos Gomes Mestranda PPDSR/UEMA

Questionário Aluno

Sexo: () Masculino () Feminino

Identifique a série que está cursando: () 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano

Identifique a Escola da Pedagogia da Alternância que estudou:

1. O que motivou você a se inscrever no Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado do IFMA Maracanã?

a) Vocaçãob) Necessidade

c) Falta de opção d) Sugestão de terceiros

e) Outros _____

2. Em sua região existem outros campi do IFMA? Qual(is)?

3. O que você considera como positivo em seu processo de formação profissional? Porque?

4. O que você considera como negativo em seu processo de formação profissional? Porque?

5. Você pretende atuar na área em que está se formando? Por quê?

6. Pretende continuar seus estudos?

() Sim – curso superior na área

() Sim – curso superior em outra área

() Não () Outro _____

7. Na sua opinião o que poderia ser feito para melhorar a qualidade do curso?

8. Você considera importante a escola oferecer outras habilitações na área de agropecuária, além de agroindústria? Por quê?

9. Qual(is) curso(s) você acha que a escola poderia oferecer? Por quê?

10. Coloque SIM ou NÃO para as perguntas relacionadas às temáticas.

Temáticas	É conteúdo do seu curso?	Entre essas temáticas quais você já ouviu falar em algum momento na escola?	Entre esses conteúdos quais você considera importante para sua formação e atuação profissional?
Agricultura familiar			
Agroecologia			
Impactos ambientais (avaliação e redução)			
Política ambiental			
Planejamento ambiental (gestão e projetos)			
Reforma Agrária			
Agricultura Orgânica			
Culturas regionais			
Controle Químico e pesticidas			
Administração rural			
Extensão Rural			

11. Como você considera:

	Excelente	Satisfatório	Regular	Insuficiente
1. Sua preparação profissional				
2. O incentivo a pesquisa				
3. O perfil profissional do técnico formado pelo IFMA				
4. Abordagens sobre a diversidade produtiva no campo dentro do IFMA				
5. Abordagens sobre sustentabilidade dentro do IFMA				
6. A relação teoria-prática na estrutura curricular				
7. A contribuição do estágio curricular para sua formação				
8. A interação social / com a comunidade com o IFMA				

* Caso ainda não tenha vivenciado o item 7 favor não marcar nada

12 - Relate algumas experiências e práticas escolares ou extra-escolares vividas no seu processo de formação profissional dentro do IFMA.

Muito obrigada por sua contribuição.

APÊNDICE B - Formulário aplicado aos Professores do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária do IFMA São Luís Campus Maracanã.

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL	
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O IFMA SÃO LUÍS - CAMPUS MARACANÃ: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos		

Caro (a) Professor(a),

Venho solicitar vossa contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica do **MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL**, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, fornecendo informações julgadas importantes para o desenvolvimento do tema acima destacado.

As **respostas individuais** serão analisadas exclusivamente pela pesquisadora que, ao divulgar suas conclusões, utilizará os dados de forma quantitativa e qualitativa, mas permanecendo em sigilo a identificação de quem os forneceu.

Por favor, observe atentamente os questionamentos, analise-os e responda às questões, compartilhando seu conhecimento.

É importante para o nosso trabalho que sejam respondidas todas as questões.

Peço alguns minutos de seu precioso tempo, não veja como um trabalho que terá ao dar respostas a mais um formulário, mas como uma forma de participar de um estudo referente a esta temática relacionada ao nosso dia-a-dia no Campus que, poderá contribuir para estudos e pesquisas relacionados.

Vivian Adriana Ramos Gomes
Mestranda PPDSR/UEMA

Questionário Professor

1. Sexo:

() Feminino () Masculino

2. Formação acadêmica:

Graduação Área: _____

Pós graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado

3. Tempo de docência: ____ anos

4. Identifique a (s) série(s) que está ministrando aula:

() 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano

5. Você é professor:

() Ensino Técnico () Ensino Médio

6. Identifique a (s) disciplina(s) que ministra aula:

7. Você sabe o que é Pedagogia da Alternância?

a) Sim

b) Não

c) Já ouvi falar

d) Outros _____

8. Você conhece os fundamentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância? Quais? Comente.

9. Você consegue identificar entre os alunos do curso integrado os que são provenientes do campo e ou da Pedagogia da Alternância?

a) Sim

b) Não

Se sim, como?

Muito obrigada por sua contribuição.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista aplicado aos Professores do IFMA São Luís Campus Maracanã.

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL	
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O IFMA SÃO LUÍS - CAMPUS MARACANÃ: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos		

1. Qual a sua percepção sobre o nível de aprendizagem desses alunos sobre a sua disciplina?
2. Em sua opinião, qual (is) a(s) maior(es) dificuldades encontrada(s) pelo aluno do campo ao estudar no IFMA Maracanã?
3. Em sua opinião de que forma o IFMA Maracanã contribui para o processo de formação profissional dos alunos do campo?
4. Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a qualidade do curso técnico integrado do IFMA Maracanã?
5. Você considera importante a escola oferecer condições para acesso e permanência do jovem egresso da Pedagogia da Alternância? Por quê?

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista aplicado aos Alunos Egressos da Pedagogia da Alternância.

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL	
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O IFMA SÃO LUÍS - CAMPUS MARACANÃ: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos		

1. De qual EFA ou CEFFA você pertencia?
2. Você sabe quantos alunos da sua escola fizeram o seletivo do IFMA?
3. Você teve alguma dificuldade ao chegar no IFMA Maracanã?
4. Você fez sua inscrição para concorrer ao IFMA no sistema de Cotas?
5. Quantos alunos da EFA ou CEFFA fizeram o seletivo com você?
6. O que diferencia o ensino da PA do ensino do IFMA Maracanã?
7. Você encontrou dificuldade de aprendizagem em alguma disciplina ao ingressar no IFMA? Por quê?
8. O que motivou você a vir para o IFMA?
9. Em sua escola existiu algum aluno que voltou a EFA incentivando a vinda de outros alunos para o IFMA?
10. Você já voltou a sua escola ou comunidade incentivando a vinda para o IFMA? O que te motivou a indicar?
11. Aponte 3 expectativas ao concluir o curso técnico em agropecuária no IFMA?
12. Você pretende retornar para a sua comunidade exercendo a profissão de técnico agrícola? Por quê?
13. Você percebeu a diferença do ensino da Pedagogia da Alternância para o ensino integrado ofertado no IFMA? Qual?
14. O que você acha que precisa melhorar quanto a oferta de vagas aos alunos da Pedagogia da Alternância?
15. Qual seria a sua sugestão para o IFMA ao receber os alunos de uma modalidade de ensino diferente?
16. Você teve algum acompanhamento do DAE em relação ao alojamento?

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista aplicado aos Gestores do IFMA São Luís Campus Maracanã.

 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL	
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O IFMA SÃO LUÍS - CAMPUS MARACANÃ: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos	

1. Breve histórico pessoal
2. Formação e trajetória profissional
3. Qual a sua visão do papel do IFMA Maracanã para a sociedade maranhense?
4. Você acha que a instituição tem cumprido o seu papel?
5. Existe alguma diferença entre a Pedagogia da Alternancia e o currículo integrado?
6. Como é o processo de acolhida dos alunos no alojamento? Tem dados?
7. O que leva o IFMA a ter um percentual de alunos urbanos maior do que os rurais?

APÊNDICE F – Termo de consentimento Livre e Esclarecido (Servidores)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a),

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O IFMA SÃO LUÍS - CAMPUS MARACANÃ: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos na modalidade Integrada. Tendo por objetivo: Avaliar o impacto da formação técnica profissional do IFMA São Luís Campus Maracanã, na vida dos jovens rurais egressos das Escolas Famílias Agrícolas e Centros de Formação Familiar por Alternância.

A pesquisa, consistirá na realização de entrevista junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos compreender quais as dificuldades que o aluno proveniente da Pedagogia da Alternância encontra ao fazer a transição para o sistema de educação tradicional; esperamos contribuir com nossa pesquisa para mapear o perfil dos alunos egressos da alternância, sendo um elemento que contribuirá para estudos sobre a permanência do jovem no campo, por demonstrar a realidade dos impactos causados.

Trata-se de uma Dissertação, desenvolvida por Vivian Adriana Ramos Gomes e orientada pela Prof.^a Dr.^a Iris Maria Ribeiro Porto, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.

De acordo com a Resolução 16/2000 de CFP esta pesquisa apresenta risco mínimo. Pois os procedimentos não sujeitam os participantes a riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades cotidianas. O(a) senhor(a) não arcará com qualquer gasto decorrente da sua participação (entrevista, questionário). Também não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação nesta pesquisa.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado(a) poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Desse modo,

Eu, _____ RG nº _____
e CPF nº _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

São Luís, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) Pesquisado(a)

APÊNDICE G – Termo de consentimento Livre e Esclarecido (Responsável)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a),

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O IFMA CAMPUS SÃO LUÍS - MARACANÃ: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos. Tendo por objetivo: Avaliar o impacto da formação técnica profissional do IFMA Campus São Luís - Maracanã, na vida dos jovens rurais egressos das Escolas Famílias Agrícolas e Centros de Formação Familiar por Alternância.

A pesquisa consistirá na realização de entrevista/questionário junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos compreender quais as dificuldades que o aluno proveniente da Pedagogia da Alternância encontra ao fazer a transição para o sistema de educação tradicional; esperamos contribuir com nossa pesquisa para mapear o perfil dos alunos egressos da alternância, sendo um elemento que contribuirá para estudos sobre a permanência do jovem no campo, por demonstrar a realidade dos impactos causados.

Trata-se de uma Dissertação, desenvolvida por Vivian Adriana Ramos Gomes e orientada pela Prof.^a Dr.^a Iris Maria Ribeiro Porto, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.

De acordo com a Resolução 16/2000 de CFP esta pesquisa apresenta risco mínimo. Pois os procedimentos não sujeitam os participantes a riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades cotidianas. O(a) senhor(a) nem sua família não arcará com qualquer gasto decorrente da participação (entrevista, observação). Também não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação nesta pesquisa.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer o aluno participante/pesquisado poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado(a) poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Desse modo,

Eu, _____ RG nº _____
e CPF nº _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

São Luís, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) Pesquisado(a)

APÊNDICE H – Termo de consentimento Livre e Esclarecido (Aluno maior de 18)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a),

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O IFMA SÃO LUÍS - CAMPUS MARACANÃ: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos na modalidade Integrada. Tendo por objetivo: Avaliar o impacto da formação técnica profissional do IFMA São Luís Campus Maracanã, na vida dos jovens rurais egressos das Escolas Famílias Agrícolas e Centros de Formação Familiar por Alternância.

A pesquisa, consistirá na realização de entrevista junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos compreender quais as dificuldades que o aluno proveniente da Pedagogia da Alternância encontra ao fazer a transição para o sistema de educação tradicional; esperamos contribuir com nossa pesquisa para mapear o perfil dos alunos egressos da alternância, sendo um elemento que contribuirá para estudos sobre a permanência do jovem no campo, por demonstrar a realidade dos impactos causados.

Trata-se de uma Dissertação, desenvolvida por Vivian Adriana Ramos Gomes e orientada pela Prof.^a Dr.^a Iris Maria Ribeiro Porto, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.

De acordo com a Resolução 16/2000 de CFP esta pesquisa apresenta risco mínimo. Pois os procedimentos não sujeitam os participantes a riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades cotidianas. O(a) senhor(a) não arcará com qualquer gasto decorrente da sua participação (entrevista, observação). Também não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação nesta pesquisa.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado(a) poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Desse modo,

Eu, _____ RG nº _____
e CPF nº _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

São Luís, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) Pesquisado(a)

