

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSIMARY VIEIRA DA COSTA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS FAMÍLIAS NOS PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS DA  
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MIGUEL ALVES - PIAUÍ**

TERESINA – PIAUÍ

2022

**Rosimary Vieira da Costa**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS FAMÍLIAS NOS PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS DA  
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MIGUEL ALVES - PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Diversidades/ Diferença e Inclusão.

Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.

TERESINA – PIAUÍ

2022

**Rosimary Vieira da Costa**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS FAMÍLIAS NOS PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS DA  
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MIGUEL ALVES - PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Dissertação de Mestrado aprovada em: 30 / 08 / 2022

**BANCA EXAMINADORA:**

*Elmo de Souza Lima*

---

Prof. Dr. Elmo de Souza Lima (PPGE/UFPI)  
Orientador

*Ludmila de Holanda*

---

Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante (PPGE/UEFS)  
Examinadora externa

*Marli Clementino Gonçalves*

---

Profa. Dra. Marli Clementino Gonçalves (PPGE/UFPI)  
Examinadora Interna

Aos meus irmãos, Marcos Vinícius Vieira da Costa e José Ferreira Lima Neto Costa (*in memoriam*), e ao meu tio Bastião Vieira da Costa (*in memoriam*), com todo o meu afeto e a minha gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um momento que se torna muito difícil para nós. Porque, culturalmente, valorizamos muito o ter, e ficamos sempre na espera de só receber as graças. Muitas vezes, acreditamos que somos os únicos responsáveis pela construção de um trabalho, e até mesmo pelas conquistas almeçadas durante a nossa trajetória de vida.

E quando conquistamos alguma coisa importante, que transborda em nós sentimentos de alegria e entusiasmo, ficamos tão eufóricos e extasiados que somos capazes de esquecer como tudo começou, o caminho percorrido que nos possibilitou alcançar o produto e os diversos atores que entrelaçaram o processo deste estudo, oferecendo-lhe, cuidadosamente, a sua contribuição para a construção desse processo, tão singular e significativo na minha formação pessoal e profissional. Por isso, o agradecimento levou-me a refletir sobre minhas vivências e sentimentos, construídos ao longo desse processo recheado de desafios, angústias, experiências e troca de aprendizados, criando possibilidades de passarmos para uma etapa mais desenvolvida, transformando-me em uma pessoa mais crítica e reflexiva com relação a minha prática e à produção de novos conhecimentos.

À presença do professor orientador *Elmo de Souza Lima* em minha trajetória acadêmica que, desde o primeiro momento, foi sensível aos meus medos e dificuldades. Sempre disponível a todo e qualquer instante, encorajador e pontual em todas as suas sistematizações. Suas críticas sempre me provocaram a refletir e acreditar no meu potencial para a realização desse trabalho. Sua orientação foi além da construção de um texto, pois possibilitou também a transformação da minha vida no crescimento pessoal e profissional. Puxo da minha memória nesse momento o nosso primeiro contato virtual, quando ligava chamada de voz para conversarmos sobre os encontros de orientações; o medo era tão grande que gelava os pés e as mãos, se duvidarem até o cérebro. Mas hoje eu concluo esse ciclo da minha vida acadêmica, sem medo de me expressar. Por isso, agradeço-lhe pela sua paciência que foi tão necessária para mim. E parablenizo-o também pelo seu compromisso e responsabilidade naquilo que faz.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (CAPES), por concessão de bolsa de estudo, que me possibilitou dedicação exclusiva ao processo formativo e à pesquisa durante o Mestrado. Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente às professoras Dra. Maria Divina Ferreira Lima, Dra. Rosana Evangelista da Cruz, Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad e aos professores Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga Monti, Dr. Elmo de Souza Lima, Eliana de Sousa Alencar Marques e Dr.

Francis Musa Boakari, pelos ensinamentos que, durante as aulas das disciplinas, me possibilitaram refletir sobre a produção do conhecimento

Aos meus familiares, minha mãe Maria Rita Ferreira Lima, meu avô materno e pai José Ferreira Lima, meu pai biológico Lourival Vieira da Costa, meu irmão Luciano Vieira da Costa, minha tia Maria Divina Ferreira Lima pela motivação, o incentivo e a escuta sensível das minhas angústias durante este processo. Em especial à minha mana, Vânia Vieira da Costa, por sua presença constante, incentivo e amizade, elementos que energizaram e motivaram meus momentos solitários e impulsionaram-me a seguir com firmeza e esperança rumo aos meus objetivos acadêmicos e profissionais. Saiba que você foi um dos alicerces de sustentação para a conquista desta feitura singular em minha vida. Em todos os momentos da minha vida jamais deixou que o desânimo me dominasse, sempre esteve ao meu lado, pronta para me encorajar e acalmar na hora de tomar qualquer decisão.

Ao meu esposo Ângelo Barbosa Neto, pela compreensão, a paciência, o carinho e a disponibilidade concedida durante todo o processo de construção deste estudo. Seu apoio ao longo desta caminhada acadêmica foi determinante. Sou-lhe muito grata!

Ao meu cunhado e amigo, Francisco José, que disponibilizou do seu tempo para contribuir com a logística dos instrumentos dessa pesquisa.

Aos professores da banca de defesa, professora Ludmilla Oliveira Holanda Cavalcante, Marli Clementino Gonçalves, Maria Escolástica de Sousa Santos e Lucineide Barros Medeiros, pela leitura atenta, as observações e as críticas necessárias à qualidade e ao rigor da pesquisa.

Ao Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI), de modo especial à Maria Sueleuda Pereira da Silva, Elson Silva Sousa, Maria Raquel Barros Lima, Luana Martins, Francisco de Assis Santos, Saulo Albuquerque, Tamara Regina da Silva Moraes, Jorrana Gomes da Silva e aos demais membros.

Aos colegas da 31ª Turma do Mestrado em Educação da UFPI, pelas experiências e os laços efetivos construídos nos espaços virtuais durante o processo de aulas remotas através da Plataforma do Google Meet.

Aos/Às Amigos/as Keila Rejane Almeida de Melo e Luiz Jesus Santos Bonfim, por ter dedicado um pouco do seu tempo para compartilharem conhecimentos comigo através do diálogo na troca de experiências acerca da construção do projeto do mestrado.

Ao amigo Júlio Laissonne, pela valiosa amizade e o aprendizado partilhado.

À minha irmã do coração Claudia Sobrinha Geralda, pela motivação e o incentivo durante o processo de formação do Mestrado.

À amiga Tamara Regina da Silva Moraes, pela escuta sensível nos momentos tão difíceis que passamos juntas no processo de construção da escrita e nos problemas pessoais.

À querida Amiga Keila Cristina da Silva Machado (Keilinha), sua valiosa presença na minha vida acadêmica e pessoal foi fundamental para iniciar e concluir o processo do Mestrado. Obrigada por disponibilizar do seu tempo e da sua paciência para estar comigo, ouvir-me e ajudar-me. Sua contribuição foi relevante para a construção desse trabalho. Porém, compreendo que tudo isso só se tornou possível pela minha existência: obrigada, Deus da minha vida, pela possibilidade de viver maravilhosas experiências!

COSTA, Rosimary Vieira. **As Contribuições das Famílias nos Projetos Socioeducativos da Escola Família Agrícola de Miguel Alves-Piauí**. Dissertação (Mestrado em educação), f. 148. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

## RESUMO

Os povos do campo tiveram historicamente seu direito à educação negado pelas elites econômicas que conduziram o projeto de desenvolvimento no campo, marcado por uma política de exclusão e de aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais. Neste contexto, os movimentos sociais assumiram a luta pela construção de outro projeto de campo pautado na justiça social e na sustentabilidade, tendo a educação como uma pauta estratégica de luta. Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância emerge como uma alternativa política de formação crítica dos jovens camponeses, tendo as famílias como protagonistas deste projeto educativo. Diante deste contexto, esta pesquisa surgiu com o propósito de refletir sobre a seguinte indagação: quais as contribuições das famílias nos projetos socioeducativos da Escola Família Agrícola de Miguel Alves-PI? Assim, define-se como objetivo geral: investigar as contribuições das famílias nos projetos socioeducativos da Escola Família Agrícola de Miguel Alves-PI. As reflexões construídas neste processo fundamentam-se em Leite (1999), Caldart (2009), Gimonet (2016), Freire (2017), entre outros/as. O processo de investigação foi desenvolvido com base dos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, a partir da abordagem crítico-dialética. A produção de dados foi desenvolvida por meio da análise documental, da entrevista semiestruturada e das rodas de diálogos, dados foram organizados e analisados a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdos de Bardin (2016). A pesquisa foi desenvolvida na Escola Família Agrícola de Miguel Alves, situada no município brasileiro de Miguel Alves – PI, uma instituição filantrópica criada com o apoio da Fundação Padre Antônio Dante Civiero – FUNACI, e contou com 10 (dez) interlocutores, entre gestores, educadores, educandos e membros das famílias. A partir dos diálogos estabelecidos com os participantes da pesquisa, concluímos que os projetos educativos e produtivos construídos pela EFA têm contribuído significativamente na melhoria da qualidade de vida das famílias. Além disso, as experiências de formação das famílias, implementadas pela escola, têm contribuído para o maior envolvimento dos pais e das mães na busca de alternativas que favoreçam a superação dos desafios enfrentados na construção dos projetos educativos instituídos pela EFA comprometido com o desenvolvimento das comunidades.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Participação socioeducativa das famílias.

COSTA, Rosimary Vieira. The Contributions of Families in the Socio-Educational Projects of the Escola Família Agrícola de Miguel Alves-Piauí. Dissertation (Master in Education), f. 148.

Postgraduate Program in Education, Federal University of Piauí, 2022.

### **ABSTRACT**

Rural people have historically had their right to education denied by the economic elites that led the development project in the countryside, marked by a policy of exclusion and deepening of economic and social inequalities. In this context, social movements took up the struggle to build another field project based on social justice and sustainability, with education as a strategic agenda for struggle. In this perspective, the Pedagogy of Alternation emerges as a political alternative for the critical formation of young rural people, with families as protagonists of this educational project. Given this context, this research emerged with the purpose of reflecting on the following question: what are the contributions of families in the socio-educational projects of the Escola Família Agrícola de Miguel Alves, PI? Thus, the general objective is defined as: investigating the contributions of families in the socio-educational projects of the Escola Família Agrícola de Miguel Alves, PI. The reflections built in this process are based on Leite (1999), Caldart (2009), Gimonet (2016), Freire (2017), among others. The investigation process was developed based on the theoretical-methodological references of qualitative research, from the Critical-Dialectic approach. Data production will be developed through document analysis, semi-structured interviews and dialogue circles, data will be organized and analyzed based on the assumptions of Bardin's Content Analysis (2016). The research was carried out at the Escola Família Agrícola (EFA) de Miguel Alves, located in the Brazilian municipality of Miguel Alves, PI, a philanthropic institution created with the support of the Padre Antônio Dante Civiero Foundation (FUNACI), and had 10 (ten) interlocutors, including managers, educators, students, and family members. From the dialogues established with the research participants, we concluded that the educational and productive projects built by EFA have contributed significantly to improving the quality of life of the families. In addition, the family formation experiences, implemented by the school, have contributed to the greater involvement of fathers and mothers in the search for alternatives that favor overcoming the challenges faced in the construction of the educational projects instituted by EFA committed to the development of communities.

**Keywords:** Rural Education. Alternation Pedagogy. Socio-educational participation of families.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 01 – Localização do município de Miguel Alves.....	21
Figura 02 – Cenário da pesquisa.....	23

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO – 01 Perfil dos pais, mães, liderança e presidente da Associação.....	31
QUADRO – 02 Perfil dos monitores, coordenador pedagógico participante da pesquisa.....	33

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAES	Associação dos Amigos do Espírito Santo.
AEFAMAPI	Associação Escola Família Agrícola de Miguel Alves Piauí.
AEFAPI	Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí.
CEBEs	Comunidades Eclesiais de Base.
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento.
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares.
CPCs	Centros Populares de Cultura.
CPT	Comissão Pastoral da Terra.
DISOP	Instituto de Cooperação Belgo-Brasileira para o desenvolvimento Social.
EFA	Escolas Famílias Agrícolas.
EFTUR	Escola Família de Turismo.
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.
FUNACI	Fundação Padre Antonio Dante Civiero.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
MAGIS	Movimento e Azione dei Gesuiti Italiani per lo Sviluppo.
MCP	Movimento de Cultura Popular.
MEB	Movimento de Educação de Base.
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.
MRF	Casas Familiares Rurais.
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
NUPECAMPO	Núcleo de Ensino Pesquisas e Extensão em Educação do Campo.
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos.
PDDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
SIMFER	Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares Rurais.

SUS	Sistema Único de Saúde
TALE	Termo de Assentimento Livre esclarecido.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UESPI	Universidade Estadual do Piauí.
UFPI	Universidade Federal do Piauí.
UNEFAB	União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	18
<b>1.1 Caracterização da pesquisa: a abordagem crítico-dialética</b> .....	18
<b>1.2 A Escola Família Agrícola de Miguel Alves: campo empírico da pesquisa</b> .....	21
<b>1.3 O perfil dos sujeitos da pesquisa</b> .....	28
<b>1.4 Os procedimentos de produção de dados</b> .....	35
1.4.1 Análise documental.....	35
1.4.2 Entrevista Semiestruturada.....	35
1.4.3 Roda de Diálogo.....	37
<b>1.5 O processo de análise e interpretação dos dados</b> .....	39
<b>CAPÍTULO II – AS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PELO DIREITO A EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	41
<b>2.1 Os movimentos sociais e as lutas em defesa da educação dos povos do campo</b> ....	41
<b>2.2 A Educação Popular como estratégia de fortalecimento das lutas dos camponeses</b> .....	44
<b>2.3 A Educação do Campo como projeto coletivo comprometido com a transformação social</b> .....	48
<b>2.4 A Pedagogia da Alternância e sua trajetória histórica de formação dos camponeses</b> .....	52
2.4.1 A Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos.....	58
2.4.2 A importância dos instrumentos pedagógicos para a inserção das famílias nos projetos educativos das Escolas Famílias Agrícolas.....	63
2.4.3 A participação das famílias na construção dos projetos socioeducativos das Escolas Família Agrícolas.....	65
<b>CAPÍTULO III – “A ESCOLA É UM PROJETO DAS FAMÍLIAS, UM PROJETO DE UM PENSAMENTO DAS COMUNIDADES”</b> .....	68
<b>3.1 Da luta pela terra à luta pela escola: o processo de organização das famílias na construção da escola família agrícola</b> .....	68
3.1.1 Características socioeconômicas e produtivas da comunidade Riacho do Conrado.....	72

3.1.2 O processo de implementação da Escola Família Agrícola de Miguel Alves: o protagonismo das famílias.....	75
<b>3.2 Os diferentes espaços de participação das famílias nas atividades socioeducativas da Escola Família Agrícola de Miguel Alves.....</b>	<b>88</b>
3.2.1 Os projetos educativos desenvolvidos na EFA de Miguel Alves com a participação das famílias.....	93
<b>3.3 As estratégias e as condições de participação da família no projeto socioeducativo.....</b>	<b>99</b>
3.3.1 As contribuições da Associação das Famílias nos projetos educativos da EFA.....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é marcada por exclusões e profundas desigualdades, assim como pela negação do direito à educação aos povos que vivem no campo, ao considerar que grande parte dessa população é vista como sendo composta por pessoas atrasadas e sem instruções. Essa realidade intensificou o analfabetismo no meio rural, uma realidade ainda hoje presente no Brasil. A negação do direito à educação agravou ainda mais as desigualdades sociais e econômicas enfrentadas pelos povos do campo, limitando as possibilidades de superação das condições de pobreza.

Nessa perspectiva, as políticas de educação ofertadas à população do campo sempre estiveram vinculadas a um projeto de campo voltado para o contexto urbano, tendo como referência os princípios e valores que dão sustentação ao desenvolvimento econômico do setor industrial. Essas políticas, nos anos de 2000, tiveram interesse de atender às demandas dos centros urbanos e das classes dominantes; com isso, passaram a implementar a educação rural no campo baseados em propostas pedagógicas que, conseqüentemente, negam o reconhecimento das especificidades da realidade dos sujeitos, a expressão dos seus modos de viver, seus saberes, valores e práticas culturais.

Os problemas educacionais que vivemos na atualidade no campo brasileiro fazem parte de uma construção histórica baseada no preconceito contra os camponeses, ao considerar o campo como espaço do atraso. A partir desta visão negativa do campo, foi-se delineando um modelo de desenvolvimento nacional e de políticas públicas que contribuem para invisibilidade da população deste território, excluindo-a do direito à educação básica de qualidade, voltada às especificidades dos povos do campo.

Contrapondo-se ao projeto de educação rural, pautado na negação da identidade dos povos rurais, os movimentos sociais assumiram, na década de 1980, a defesa de uma educação voltada para o reconhecimento e o respeito às diversidades dos oprimidos, com o desenvolvimento de uma proposta educativa que partisse da realidade concreta daqueles. Estas experiências foram construídas a partir da concepção da educação popular, concebida por meio do pensamento freiriano e dos pressupostos teóricos-metodológicos de alfabetização de Paulo Freire, que têm como ponto de partida a cultura popular voltada para a defesa dos valores culturais das classes trabalhadoras.

Nessa perspectiva, a metodologia de Paulo Freire está voltada à formação da classe oprimida, por meio de projetos educativos que buscam favorecer o processo de

conscientização e autonomia dos sujeitos. Afirma-se como um projeto de educação que se contrapõe à “educação bancária” (FREIRE 2017), implantada pelas classes dominantes com o intuito de promover o adestramento da classe trabalhadora aos seus interesses políticos e ideológicos. A partir da educação popular, diferentes organizações sociais vão assumir a luta em defesa dos direitos à educação, a terra e à valorização da diversidade, bem como o direito à liberdade de expressão. A educação popular possui o diálogo como ponto de partida, sendo uma das estratégias políticas de formação que busca instigar os sujeitos a compreenderem o mundo e a se posicionarem de forma crítica perante a realidade.

A educação do campo nasce e desenvolve-se a partir da educação popular através das lutas dos movimentos sociais e dos processos educativos, portanto, está associada às lutas pelos direitos a educação básica de qualidade para os camponeses. Neste contexto, afirma-se como uma experiência de formação humana, que se consolida a partir das lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo pela busca de terra e educação.

Diante deste contexto, um conjunto de movimentos e organizações sociais do campo, liderados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), começaram a discutir sobre as políticas de educação estabelecidas nas escolas no campo voltadas para o desenvolvimento urbano-industrial, questionando o modelo de educação oferecido aos camponeses, que ignorava a realidade deste território e as condições de desigualdades sociais e marginalização crescente no campo. No olhar dos movimentos sociais, as propostas educativas concebidas na lógica da educação rural desvalorizam as experiências de vida dos sujeitos, rejeitam as culturas, as formas de organizações coletivas, não favorecem uma formação crítica dos camponeses nem possibilitam a construção do conhecimento.

A partir do fortalecimento dos movimentos sociais e da articulação com outros grupos sociais, os camponeses passaram a se organizar através das lutas pelo direito a terra e à educação. Defendem a implementação de uma escola que tivesse o olhar voltado para as diversidades sociais e culturais, organizativas e ambientais, portanto, comprometida com a construção de conhecimentos que dialoguem com os saberes produzidos nas comunidades e possibilitem a transformação social. Por isso, a educação do campo constitui-se no diálogo com seus sujeitos, as comunidades, os jovens, os movimentos e as organizações sociais.

A partir das lutas do Movimento de Educação do Campo, tivemos, a partir dos anos de 1990, avanços significativos no Brasil no âmbito da garantia dos direitos à educação para os povos no campo, principalmente com a implementação de leis, decretos e diretrizes que

vão contribuir na implementação de programas e projetos voltados à construção de políticas públicas na área da educação do campo (ARROYO; CALDART; MÔNICA, 2011).

Dessa forma, por meio das lutas dos movimentos sociais, tivemos na última década alguns avanços no setor educacional, com a implementação de projetos que fortaleceram o debate sobre a educação do campo e reafirmaram o direito dos povos do campo à educação básica de qualidade no/do campo. Neste contexto, houve também a constituição de vários programas e diretrizes que orientam o processo de construção e consolidação do direito à educação do campo, que respeitam as especificidades dos sujeitos no sentido do reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais do campo.

Dentre estas conquistas, destacam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), que fomenta o desenvolvimento de práticas educativas que sejam capazes de reconhecer a diversidade de saberes e práticas sociais construídas no contexto do campo, visando assegurar a formação das pessoas no sentido de interagir coletivamente em busca dos objetivos comuns, na valorização da identidade e na construção de uma sociedade justa e democrática. Além disto, foram promulgadas também, em 2008, as Diretrizes Complementares, que estabelecem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e no decreto 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, os debates sobre as políticas públicas de Educação do Campo caminham no sentido de superar a oposição entre campo e cidade. Não é viável pensar em construir um projeto de educação do campo sem o processo de afirmação e o reconhecimento da diversidade dos processos produtivos e culturais formadores dos seus povos, nesse lugar de vida, cultura, moradia e de construção de relações desse cenário, percebendo as práticas embutidas que lá estão e que através de seus sujeitos vêm construindo experiências significativas.

Neste contexto de luta em defesa da Educação do Campo, é possível compreendê-la como movimento de construção política que se encontra latente na Pedagogia da Alternância, contrariando todo um processo histórico de desatenção e de invisibilidade do povo do campo. Portanto, compreendemos que a Pedagogia da Alternância se constitui como uma possibilidade de formação aos povos do campo, que possibilita o direito a uma educação no/do campo voltada para as suas vivências e articulada com a luta pela garantia dos direitos dos povos do campo à educação de qualidade.

Nessa perspectiva, a aproximação entre Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo materializa-se no sentido de a primeira significar uma ação educacional viável e

condicente com a proposta de formação que o movimento de Educação do Campo defende: a inserção da realidade concreta de seus sujeitos nos processos formativos no espaço escolar, valorizando o campo e os diversos saberes do seu povo.

A Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, e chegou ao Brasil, no final da década de 1960, com contribuições importantes para a formação dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as que vivem no/do campo. Constitui-se numa proposta pedagógica que contempla uma metodologia que busca articular diferentes tempos e espaços formativos, colocando em diálogo as experiências vivenciadas na escola e no contexto socioprofissional.

Utiliza uma metodologia de trabalho que permite a valorização da diversidade de saberes adquiridos pelos jovens e pelas famílias, que potencializa o meio local, propondo a formação humana e integral de um sujeito consciente de sua identidade e de seu pertencimento no campo, e que deve contribuir para a organização da sua comunidade com as lutas para a garantia dos seus direitos.

A Pedagogia da Alternância desenvolve-se de um movimento educativo dialético, constituído na alternância entre Tempo-Escola, que contempla os estudos dos componentes curriculares na instituição escolar; e Tempo-Comunidade, que está associado às vivências nas comunidades com as famílias. Estes momentos são correlacionados entre formação e experiências que são consubstanciados partir dos instrumentos pedagógicos propostos para o percurso que se realiza no movimento de Alternância, por meio dos projetos interdisciplinares.

Por outro lado, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) constituem-se num projeto voltado para as populações no campo, que valoriza a vida, a terra e a diversidade de culturas, bem como as experiências sociais e políticas construídas pelos camponeses. Seu trabalho fundamenta-se na metodologia da Alternância pedagógica, que se caracteriza por uma formação com períodos alternados de vivência e estudo na escola, na família e no meio socioprofissional dos jovens (GIMONET, 2007).

A Pedagogia da Alternância é um projeto solidificado de Educação do Campo, legitimado pela população, porque se realiza no contexto no/do campo, a partir das necessidades de seus sujeitos, de forma que adotem uma postura crítica perante o fazer das práticas educativas.

O processo educacional das EFAs é construído a partir de quatro pilares, sendo que dois são meios (Associação das famílias dos estudantes, Pedagogia da Alternância) e dois são fins (Formação integral dos educandos e o desenvolvimento local sustentável). A construção desses pilares está associada à defesa por uma escola na qual a família seja a protagonista,

tanto na gestão dos processos políticos e administrativos quanto nos aspectos pedagógicos, contribuindo na construção dos projetos socioeducativos.

No entanto, cabe ressaltar que as famílias têm um papel fundamental nesta formação, pois representam uma parceria que pode contribuir com a construção de diálogos e de uma formação crítica junto ao funcionamento do cotidiano da EFA.

Neste sentido, é fundamental refletir acerca do trabalho educativo desenvolvido na EFA, focando a participação das famílias nas diferentes atividades formativas (projetos educativos, assembleias de pais, reuniões de avaliação escolar, reivindicações em fóruns locais e estaduais, projetos socioeducativos, projeto político pedagógico, dentre outros). Uma gestão numa perspectiva participativa, que possibilita o diálogo da escola, família e comunidade, tendo em vista a formação integral do educando. O envolvimento das famílias nestas atividades faz com que eles se sintam parte desse processo formativo e consigam transformar os espaços da EFA em momentos coletivos que possam construir estratégias políticas e pedagógicas que favoreçam a identificação dos desafios e possibilidades quanto à formação dos educandos.

Diante deste contexto, desenvolvemos este trabalho de investigação a partir da seguinte questão problema: quais as contribuições das famílias nos projetos socioeducativos da Escola Família Agrícola de Miguel Alves-PI? Assim, define-se como objetivo geral: investigar as contribuições das famílias nos projetos socioeducativos da Escola Família Agrícola de Miguel Alves-PI. E de forma específica: compreender como se dá a participação das famílias nas atividades socioeducativas da Escola Família Agrícola de Miguel Alves; discutir as estratégias e os espaços criados pela escola com o intuito de fomentar a participação da família no projeto socioeducativo; compreender quais as condições criadas pela escola para a participação das famílias na realização dos projetos socioeducativos; descrever as formas que as famílias se organizam no âmbito associativo da EFA.

O interesse em realizar este estudo sobre as famílias ocorreu a partir da experiência vivenciada na minha trajetória profissional como monitora e coordenadora pedagógica da EFA. A partir do convite de Padre Humberto Pietrogrande, ingressei no ano de 2000 na Escola Família Agrícola de Baixão do Carlos, situada no meio rural na cidade de Teresina-PI. O início dos trabalhos, com a experiência em alternância, foi um processo bastante confuso, pois não se tinha compreensão da realidade da escola no campo e da metodologia do projeto de alternância. No entanto, no período de 2005 a 2007, fiz o Curso de Formação Pedagógica Inicial de Monitores na Pedagogia da Alternância, ofertado pela equipe pedagógica da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil – UNEFAB, que possibilitou um

aprofundamento maior sobre os pressupostos teóricos metodológicos da Pedagogia da Alternância.

O envolvimento com os trabalhos na EFA possibilitou compreender a necessidade de dar continuidade aos estudos. No ano 2006, iniciei a formação acadêmica no Curso de Licenciatura em Pedagogia, com intuito de fortalecer minha prática docente por meio de uma formação que me orientasse na ação de ensinar e aprender. Devido ao meu envolvimento com a Pedagogia da Alternância, desenvolvi a pesquisa do Trabalho de Conclusão do Curso com o tema “As Práticas Avaliativas da Aprendizagem desenvolvidas na Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Baixão do Carlos”.

Durante o trabalho na EFA Baixão do Carlos, tive a oportunidade de participar dos projetos desenvolvidos na escola com as famílias, por exemplo, o projeto de produção de mudas de caju, construído a partir do trabalho com estas, visando à produção coletiva de mudas e à interação entre elas, bem como a melhoria na renda familiar. Destaco também a minha participação como membro na associação das famílias da EFA. Essas experiências ampliaram a aproximação com elas e reafirmaram meu interesse em desenvolver um estudo sobre a contribuições das famílias na EFA.

Em 2011, finalizei minhas atividades naquela EFA, mas continuei desenvolvendo trabalhos no movimento de Educação do Campo, como também busquei dar continuidade aos estudos na área da Pedagogia da Alternância. Neste contexto, tive a oportunidade de ser professora no curso de Licenciatura em Artes, desenvolvido pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio de convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como na Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura em Geografia da Terra, promovido pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Em 2017, participei também da experiência como professora formadora do Curso de Extensão do Programa Escola da Terra – Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas de Escolas do Campo. Essa experiência possibilitou conhecer e tornar-me membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI), grupo de pesquisa que reúne estudantes, professores universitários e educadores do campo que, de forma colaborativa e coletiva, desenvolvem estudos, projetos de pesquisas e de extensão na área da educação do campo.

A partir dos trabalhos desenvolvidos pelo NUPECAMPO, participei da coordenação dos Cursos de Formações em Pedagogia da Alternância, realizado pelo NUPECAMPO/UFPI, em parceria com a Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI),

voltado para os educadores que atuam nas EFAs do Piauí. No âmbito destas experiências, ocorreu uma maior aproximação com o objeto da pesquisa. Além disso, oportunizou a construção coletiva de novos saberes acerca da concepção política e teórico-metodológica que fundamenta as experiências na Pedagogia da Alternância e da educação do campo.

Desse modo, o ingresso no NUPECAMPO foi um salto qualitativo na minha condição de estudante e pesquisadora, pois oportunizou inúmeros encontros colaborativos, que contribuíram no desenvolvimento de uma consciência mais crítica acerca da construção do conhecimento, da transformação e da liberdade, buscando compreender, nos diálogos entre os participantes do núcleo, o processo de poder e opressão que por muitas décadas negou os direitos da população, e fez-me acreditar ainda mais na possibilidade de contribuir para a compreensão do papel que poderia ser exercido pelas famílias nos projetos educativos desenvolvidos nas EFA.

Nesse sentido, buscamos contribuir com os sujeitos que tenham compromisso e interesse com a educação no campo, despertando novos olhares acerca dos espaços no campo e das perspectivas educacionais que podem ser construídas e desenvolvidas objetivando a emancipação dos povos e a transformação no campo. Esperamos ser mais no sentido de acreditar nas possibilidades de mudanças a partir da interação de si e do outro, possibilitando uma reflexão crítica.

O trabalho está organizado em três capítulos. Na introdução, pormenorizamos a motivação da escolha da temática e a relação com o tema, bem como o problema que fomentou o objeto de estudo e objetivos da pesquisa, e segue discorrendo os capítulos da dissertação.

O Capítulo I, *Percurso metodológico da pesquisa*, dedicamos ao percurso metodológico da pesquisa, discutimos sobre a metodologia utilizada na pesquisa, bem como os aspectos teóricos da pesquisa de natureza qualitativa, destacando as contribuições da abordagem crítico-dialética. Além disso, descrevemos o campo empírico da pesquisa, a caracterização dos/as participantes da pesquisa, utilizando os documentos da escola, o instrumental das entrevistas semiestruturadas, além das Rodas de Diálogos como fonte principal de coletas de dados da pesquisa.

O capítulo II, *As lutas dos movimentos sociais pelo direito a educação do campo*, dedicamos aos aspectos históricos vivenciados pelos camponeses no Brasil, assim como à contribuição dos movimentos sociais para a construção da educação no campo. Destacamos ainda os aspectos históricos e conceituais da Pedagogia da Alternância, os instrumentos

pedagógicos e a sua relação com a família e os principais papéis e contribuições reservados às famílias para a concretização dos projetos socioeducativos.

No último capítulo, *A escola é um projeto das famílias, um projeto de um pensamento das comunidades*, analisamos as contribuições das famílias por meio da participação das atividades socioeducativas desenvolvidas pela Escola Família Agrícola de Miguel Alves, nos diferentes espaços da escola e da comunidade, buscando compreender as estratégias de participação política, social e pedagógica que favoreçam o envolvimento e a contribuição da associação das famílias no projeto educativo da EFA.

Por último, apresentamos as considerações finais do nosso estudo, demonstrando que os projetos educativos e produtivos construídos pela EFA têm contribuído de forma expressiva na melhoria da qualidade de vida das famílias. Além disso, as experiências de formação das famílias, implementadas pela escola, têm contribuído para o maior envolvimento dos pais e das mães na busca de alternativas que favoreçam à superação dos desafios enfrentados na construção dos projetos educativos instituídos pela EFA comprometido com o desenvolvimento das comunidades.

Nessa perspectiva, compreenderemos que as reflexões propostas nesta pesquisa poderão contribuir no fortalecimento das articulações entre as famílias e as EFAs, ampliando o trabalho coletivo e as parcerias durante a construção e realização dos projetos socioeducativos desenvolvidos pelas Escolas Famílias Agrícolas.

## CAPÍTULO I – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesse capítulo, apresentaremos a discussão sobre os caminhos que enveredamos para a realização da pesquisa, destacando os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa qualitativa, com ênfase na abordagem crítico-dialética. Compreenderemos que a pesquisa qualitativa se configura como a mais apropriada para investigar e apreender o objeto em discussão numa dimensão mais ampla, que envolve os aspectos históricos, políticos e culturais.

Em seguida, apresentamos o campo da pesquisa, com a descrição da Escola Família Agrícola de Miguel Alves-PI, na qual será realizada o estudo investigativo, bem como caracterizamos o perfil dos/as colaboradores da pesquisa. Por fim, apresentamos o processo de construção dos dados da pesquisa, com a descrição dos instrumentos para a construção dos dados, a partir da entrevista semiestruturada, análise documental e das Rodas de Diálogos.

### 1.1 Caracterização da pesquisa: a abordagem crítico-dialética

A investigação científica requer uma postura séria, comprometida e objetiva com elementos essenciais à produção do conhecimento científico, pois o domínio de determinados pressupostos epistemológicos e metodológicos é requisito indispensável à produção e direciona de forma a facilitar a estruturação do trabalho de pesquisa científica.

A proposta de abordagem dessa pesquisa é de natureza qualitativa descritiva, uma vez que permite uma leitura complexa e ampla da realidade. De acordo com Minayo (2009, p. 24), a pesquisa qualitativa busca “compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente compreender e interpretar a realidade”. Com este entendimento, a autora leva-nos a refletir sobre a complexidade do objeto investigado na tentativa de primeiro compreender para depois interpretar o fenômeno.

A abordagem qualitativa permite a aproximação real do investigador com seu objeto de estudo, possibilitando caracterizar com profundidade a diversidade das situações vividas pelos sujeitos da pesquisa, além de dar condições para validar as informações coletadas por meio das diversas fontes, mantendo a plasticidade. Segundo Richardson *et al.* (1999, p. 80),

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos

sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa segue uma linha de investigação mais aprofundada sobre o contexto histórico, social, cultural e econômico dos colaboradores da pesquisa na tentativa de compreender a singularidades do cotidiano dos seus entrevistados; além disso, o pesquisador passa a ter um compromisso mais intenso no processo da pesquisa, visando ao esclarecimento e à sistematização do problema em estudo.

Nesse sentido, Gamboa (2012, p. 16) chama atenção para o fato de que o contexto suprime os olhos perspicazes de pesquisadores comprometidos com o construir ciência além dos muros da academia, a necessidade de compreender o fenômeno para a elaboração do conhecimento no tocante à pluralidade das abordagens, é a “[...] relação lógica entre os processos instrumentais (técnicas e metodologias) de investigação, os referenciais teóricos e as concepções epistemológicas que lhes servem de pressupostos”. Para o autor, a “necessária articulação lógica entre os diferentes elementos da investigação científica se expressa quando elucidamos uma prática concreta de investigação científica” (GAMBOA, 2012, p. 16).

Nesse sentido, a abordagem crítico-dialética possibilita uma análise (do) fenômeno dentro de um contexto político, histórico e cultural em constante transformação. Por isto, o autor “[...] destaca que as abordagens Crítico-Dialética dão prioridade às categorias temporalidade (tempo) e historicidade (gênese, evolução e transformação) [...]” (GAMBOA, 2012, p. 16).

Desse modo, a abordagem dialética permite uma análise dos processos educativos, permeadas pelas relações históricas de poder e condicionadas pelas relações políticas e econômicas que influenciam os projetos educativos, bem como os modos de pensar e atuar dos sujeitos envolvidos nestas ações.

Contrapondo-se aos métodos tradicionais de investigação, a abordagem crítico-dialética agrega uma concepção da pesquisa que busca aprofundar os estudos sobre a educação, revelando a sua relação com a sociedade, elucidando as interfaces entre os objetivos dos projetos educativos e os interesses da classe dominante. Esta abordagem “[...] se tem revelado mais fecunda para dar conta da especificidade dos problemas políticos e pedagógicos, mostrando assim sua relevância atual para a pesquisa educacional” (SEVERINO, 2001, p 19).

Entendemos que a contribuição dessa abordagem para educação é relevante pelo fato de validar os estudos investigativos no âmbito das ciências humanas, que compreende o

protagonismo dos sujeitos na construção do conhecimento, bem como reafirma o papel da pesquisa na construção de uma leitura crítica do mundo, associada às possibilidades de transformação da realidade.

Para Gamboa (2013, p.75), na abordagem crítico-dialética “[...] o homem conhece para transformar e o conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade [...]”. Compreendemos que o conhecimento só tem sentido quando o oprimido denuncia as mais diversas formas de dominação que está vivendo e consegue refletir de maneira crítica o seu entorno.

Neste processo, a abordagem crítico-dialética favorece a compreensão e a interpretação do objeto de estudo dentro de um contexto social, político e econômico mais amplo, influenciado pelos interesses políticos dos grupos hegemônicos que conduzem a construção de projeto de sociedade em curso. Nesse caso, o conhecimento é produzido através da relação que é criada entre sujeito e objeto, ambos se encontram incluídos em um mesmo cenário histórico e social que possibilita, no âmbito do processo, produzir e modificar o seu entorno (GAMBOA, 2013).

Nessa perspectiva, a pesquisa em educação contribuiu para a construção de conhecimentos de natureza científica e humana e os seus resultados deverão ser refletidos numa dimensão prática histórica, criativa, embora não sejam percebidos como verdades acabadas. Assim, o conhecimento sobre a educação deve contribuir no enfrentamento das forças de opressão e dominação que estão imbricadas nas relações sociais.

Neste sentido, o sujeito humano é resultado do seu desenvolvimento mediado na interação que ocorre na sua historicidade, destacando que o campo da educação está implicado num contexto social, político, econômico e cultural mais amplo, que envolve a sociedade, as relações sociais e as políticas educacionais. Deste modo, é fundamental pensar numa metodologia de pesquisa que compreenda os processos educativos dentro de um contexto histórico e cultural permeado por movimentos de mudanças e contradições (LIMA, 2015).

Nessa perspectiva, “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não possam ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais” (GIL, 1999, p. 14). Assim, a dialética contribui para aproximação entre o/a pesquisador/a e o objeto, possibilitando compreender a realidade na dimensão de sua totalidade.

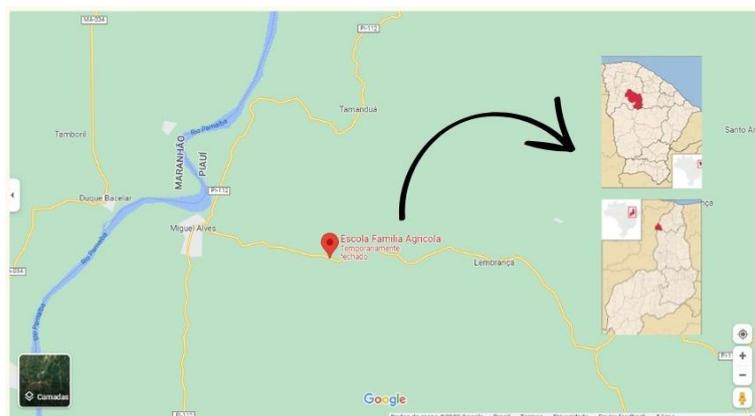
A este respeito, Severino (2001, p 17) reitera que o paradigma dialético “[...] tem se revelado, até o momento, como uma perspectiva mais fecunda para responder a esse desafio”. Entende-se que abordagem dialética nos ajudará a compreender de forma mais profunda as questões encontradas no percurso da investigação com relação à totalidade do objeto, tendo a crítica como meio para analisar os fenômenos em constante transformações.

## 1.2 A Escola Família Agrícola de Miguel Alves: campo empírico da pesquisa

A escolha da instituição para a realização da pesquisa ocorreu a partir de alguns critérios, como o de uma visita na escola para participar de uma formação das famílias enquanto monitora de uma outra EFA. Foi quando iniciou a inquietação e a reflexão sobre o objeto desta pesquisa, por constituir-se como uma referência na FUNACI e no município de Miguel Alves, no que concerne a um projeto educacional diferenciado no meio rural e que desenvolve a Pedagogia da Alternância.

A escolha do campo de pesquisa e, conseqüentemente, dos interlocutores, foi essencial para responder ao problema proposto. Nessa perspectiva, o cenário investigativo foi constituído pela Escola Família Agrícola de Miguel Alves, tendo as famílias como um dos focos da investigação. A EFA está situada no município de Miguel Alves-PI.

Figura: 01 Mapa do município de Miguel Alves.



Fonte: Google (2022)

O município de Miguel Alves está localizado na microrregião Baixo Parnaíba, localizado a 110 km de Teresina e faz limite com os municípios de Porto, Nossa Senhora dos Remédios e com o estado do Maranhão ao norte. Conta com uma população estimada de

33.901 habitantes, sendo que 67,62% da população residem na zona rural, de acordo com os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010). Está numa região de clima quente tropical sub-úmido, que apresenta temperaturas médias entre 22°C a 37°C, com duração do período seco de seis meses. De acordo com os dados do Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2010), o município apresenta um Índice de desenvolvimento Humano (IDH) com uma estimativa baixa: 0,539.

Uma das principais fonte de renda do município é o comércio, que tem crescido nos últimos anos, e a agricultura e agropecuária, que apresentam um grande destaque na produção de alimentos, através da agricultura familiar, com a produção de arroz, milho, cana-de-açúcar, feijão e mandioca. A criação de animais também é uma alternativa de renda, com destaque para a criação de ovinos, caprinos, suínos, bovinos, a produção de galinhas e ovos e a criação de peixes em tanques, que tem aumentado por conta da demanda.

O extrativismo vegetal das palmeiras dos babaçuais (exploração do coco babaçu) também é outra atividade que impulsiona a renda do município. Dessa prática é extraída a amêndoa que gera óleos, sabonetes, sabões e biscoitos, enquanto a casca é aproveitada para a produção do carvão. Essa atividade é representada pelas mulheres das comunidades rurais do município que atualmente fazem parte da Associação das Quebradeiras de Coco, cuja sede fica na área da EFA de Miguel Alves (SILVA, 2011). Outra atividade econômica que se destaca é o artesanato, principalmente o trabalho de bordados (ponto de cruz), pintura em tecido e tricô, o artesanato em palha, cerâmica, couro e confecção de redes, além do artesanato do coco babaçu das quebradeiras de coco.

A cultura popular da cidade é constituída de algumas tradições associadas às festas religiosas, com destaque para a festa de São Miguel Arcanjo (padroeiro da cidade), sendo o evento de grande repercussão comunitária, que atrai milhares de pessoas de várias comunidades vizinhas e de municípios próximos. Durante as festividades, acontecem vários eventos organizados nos espaços públicos, principalmente na praça em frente ao Rio Parnaíba no centro da cidade.

Outra tradição cultural das comunidades são as festas folclóricas, a exemplo do Tambor de Criola, criada e organizada em 1960, por um grupo de amigos, que envolve a população de modo geral com vários tipos de danças, em ritmos baianos, sobre as batidas de tambores, que permanece até os dias atuais (EFA MIGUEL ALVES, 2020).

Com a intenção de compreender como iniciou o processo de organização educacional na cidade de Miguel Alves, constatou-se que a partir de 1928, com influência

estadual e municipal, teve início a construção da primeira escola no município, que no princípio recebeu vários nomes em virtude de mudanças nas gestões (LAGO et al, 2018).

De acordo com Lago et al. (2018), no ano de 1935, a população do município de Miguel Alves realizou o sonho de ter a sua primeira escola, recebendo o nome de Grupo Escolar Mariano Mendes, sendo mantida pela esfera estadual. Depois, a escola foi denominada de Unidade Escolar Mariana Mendes. Além disso, começou também a funcionar no meio rural as escolas estaduais.

De acordo com os dados do QEdu<sup>1</sup>, em 2021, o município de Miguel Alves atendia, nas escolas urbanas e escolas situadas no campo, 1.571 estudantes da educação infantil, 3.166 dos anos iniciais do ensino fundamental, 2.407 dos anos finais do ensino fundamental, 1,115 estudantes do Ensino Médio e 1.042 estudantes matriculados na EJA do município e do estado, além de 120 estudantes matriculados na modalidade de educação especial.

Diante destes dados, podemos destacar a Escola Família Agrícola de Miguel Alves, que está localizada na comunidade Riacho do Conrado, ao norte na microrregião do Baixo Parnaíba piauiense, pertencente ao Território do Entre Rios no município brasileiro de Miguel Alves no Estado do Piauí. O município está localizado a 110 km de Teresina, foi criado pela lei estadual nº 636, de 11-07-1911, desmembrado de União. Em 11 de Julho de 1911, elevou-se à Vila e, em 24 de maio de 1912, foi instalado o município de Miguel Alves, no interior de Estado do Piauí, no Nordeste brasileiro.

**Figura 02: Cenário da pesquisa**



Fonte: Arquivo da escola (2021)

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis em: <https://qedu.org.br/município/2206209-miguel-alves>. Acesso em: 25 set. 2022.

O processo de implantação da Escola Família Agrícola de Miguel Alves teve início a partir de um trabalho já existente no município desenvolvido pelas famílias e as comunidades acompanhadas pela Arquidiocese de Teresina: os grupos de evangelização em forma de missões e de promoção humana, que desenvolviam atividades comunitárias no meio rural realizadas pela Cáritas Brasileiras<sup>2</sup>. Um dos representantes dos grupos de evangelização conheceu a proposta da Pedagogia da Alternância através de uma reportagem na revista “Sem Fronteiras” e se vislumbrou com o trabalho que a EFA desenvolvia; em discussão com o seu grupo de trabalho sobre essa proposta, decidiram viajar para Teresina para conhecer Padre Humberto e analisar as principais possibilidades de implantação de uma EFA na cidade de Miguel Alves (EFA MIGUEL ALVES, 2020).

Por esta razão, a convite do grupo, Padre Humberto viajou para conhecer a realidade das famílias daquele município, e no final da visita foi realizada uma reunião para apresentar para as lideranças o projeto de uma Escola Família Agrícola. Além de demonstrar interesse, as lideranças definiram nesse encontro organizar um trabalho de base junto às 22 (vinte e duas) comunidades para visitar e divulgar a proposta da alternância.

Para isso, foi criada uma equipe formada por 05 (cinco) monitores de outras EFAs do Piauí para contribuir com os trabalhos de formação das famílias na construção da proposta do projeto educativo da escola. Esta equipe realizou as atividades nos anos de 1995 a 1997, que incluíram também realização dos cursos de capacitações na área da agricultura, para as famílias e os jovens, possíveis alunos/a da EFA.

No início do ano de 1997, foram criadas duas equipes para contribuir com a implantação da escola, sendo que a Equipe de Comissão era responsável pela aquisição da área que seria construída a EFA, bem como por captar recursos financeiros e mobilizar outras lideranças. A outra foi a Equipe de Expansão, formada por lideranças comunitárias ligadas às CEBs, agricultores/as rurais, representantes da prefeitura de Miguel Alves e o presidente da FUNACI, Padre Humberto Pietrogrande.

O projeto da EFA foi elaborado pela comissão criada pela FUNACI e apresentado para a organização internacional para viabilizar ações em parceria com a DISOP - Instituto de Cooperação Belgo-Brasileira para o Desenvolvimento Social e SIMFR - Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, responsáveis pelo financiamento do projeto.

---

<sup>2</sup> Dados disponíveis em: <https://caritas.org.br/>. Cáritas Brasileiras - A Cáritas é um organismo da CNBB que possui uma rede com 187 entidades-membro, 12 regionais e 5 articulações. Fundada em 12 de novembro de 1956, é uma das 170 organizações-membro da Cáritas Internacional. Sua origem está na ação mobilizadora de Dom Helder Câmara, então Secretário-Geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Acesso em 04 ago. 2022.

A instituição recebeu, através de doação de um fazendeiro, morador da comunidade, 50 hectares de terras na comunidade Riacho do Conrado, situado no meio rural do município de Miguel Alves, para ser implantado o projeto educativo com a participação das famílias.

Enquanto a FUNACI encaminhava os trabalhos de construção da escola, as lideranças das comunidades organizavam-se para dar início às aulas. A partir do trabalho coletivo da comunidade, a EFA passou a funcionar na sua sede própria no dia 20 de junho de 1998. A EFA está implantada há 24 anos na Comunidade Riacho do Conrado, situada na PI 112 no Km 08, no meio rural do município de Miguel Alves-PI.

A pesquisa documental mostrou-nos que a escola funciona numa área de 50 hectares, utilizada no desenvolvimento das atividades educativas e dos projetos produtivos da comunidade. Segundo os dados do QEd<sup>3</sup>, em 2021, a Escola Família Agrícola de Miguel Alves acolheu cerca de 148 (cento e quarenta e oito) estudantes vindos do meio rural, sendo todos filhos e filhas de agricultores e agricultoras familiares, que vivem no meio rural, com renda familiar inferior a meio salário mínimo e que dependem de programas sociais para a manutenção da família para manter os filhos nos estudos.

Dos 148 estudantes matriculados, 75 (setenta e cinco) alunos são do sexo masculino e 73 (setenta e três) alunas do sexo feminino; são alunos/as do ensino fundamental nos anos finais (6º ao 9º ano). Os estudantes atendidos pela EFA de Miguel Alves são provenientes da comunidade São Conrado, onde a escola esta localizada, e de comunidades adjacentes. Desta forma, a escola atendeu em 2021, 129 (cento e vinte nove) famílias, abrangendo um total de 49 (quarenta e nove) comunidades no meio rural. São comunidades situadas próximas e distantes da escola, os estudantes se deslocam a cada 15 (quinze) dias por meio de transportes das famílias para estudar a sessão escolar na EFA.

De acordo com o diretor da escola, nos últimos anos, o tempo de alternância sofreu mudanças, em razão das dificuldades financeiras enfrentadas pela escola para permanência dos estudantes aos finais de semana na escola. Além dos gastos com alimentação, energia e água, existe também a questão de pessoal, que não disponibiliza de tempo para acompanhar, planejar e desenvolver atividades com os estudantes. Em virtude disto, os estudantes retornam para as suas moradias aos finais de semana nas quinzenas referentes ao tempo escola.

O trabalho da EFA conta com o apoio da FUNACI e da parceria da Prefeitura Municipal de Miguel Alves, em um esforço conjunto para a manutenção do funcionamento da

---

<sup>3</sup> Dados disponíveis em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/2206209-miguel-alves/censo-escolar>. Acesso em 04 ago. 2022.

escola. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação designa os funcionários que trabalham na parte de limpeza e cozinha. No entanto, estes funcionários cedidos pela Secretaria não passam pela formação inicial da Pedagogia da Alternância. A secretaria disponibiliza também a merenda escolar e o material didático utilizado nas atividades pedagógicas, assim como faz a manutenção na estrutura físicas do prédio escolar (EFA MIGUEL ALVES, 2020).

A EFA apresenta como Missão oferecer um serviço de qualidade, garantindo a participação ativa da comunidade na escola e da escola na comunidade, de modo a contribuir para a formação integral dos alunos através da Pedagogia da Alternância e da capacitação das famílias para que eles possam agir construtivamente na transformação do seu meio.

Enquanto visão de futuro, a instituição pretende ser reconhecida na região pelo trabalho integrado entre a teoria e a prática, pelo favorecimento do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial dos alunos e pela maneira que atende às famílias/comunidades, nos aspectos social, produtivo e religioso. Além disto, tem como princípios: o associativo, Pedagogia da Alternância, Formação Integral e Desenvolvimento Local; e fundamenta-se em valores éticos (igualdade respeito, solidariedade, participação, valorização da pessoa), espirituais, religiosos e humanos (EFA MIGUEL ALVES, 2020).

A EFA é representada pela base associativa das famílias através da Associação da Escola Família Agrícola de Miguel Alves – Piauí (AEFAMAPI), criada no ano de 2000, e tem a função de gerir a parte financeira, administrativa e pedagógica escolar, junto com a direção escolar e o Conselho Escolar Escola Família Agrícola de Miguel Alves que, juntamente com a comunidade escolar, administram recursos do Programa de Dinheiro Direto na Escola ( PDDE) e realizam os acompanhamentos pedagógicos juntos aos alunos e seus familiares.

A Associação da Escola Família Agrícola de Miguel Alves - PI atua como gestora administrativa e pedagógica, com o apoio e parceria da Fundação Padre Antônio Dante Civiero – FUNACI e Prefeitura Municipal de Miguel Alves, que juntas mantêm a gestão pedagógica e logística da Escola (EFA MIGUEL ALVES, 2020).

Na propriedade da EFA, atua a Associação dos Agricultores (as) Familiares Irrigantes das Comunidades Circunvizinha de Miguel Alves, visando à melhoria da produtividade de sua propriedade, buscando qualificação e mercados para a expansão de sua produção, via mercado institucional, como o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. São agricultores e agricultoras que fazem parte da escola e que seus/suas filhos/as estudam ali ou já estudaram, mas ainda permanecem contribuindo com os projetos da EFA. Há ainda a Associação das Mulheres Quebradeiras de Coco do Município de

Miguel Alves, que atua num espaço cedido na área da escola e que desenvolve seu trabalho de produção e comercialização dos produtos e subprodutos oriundos da palmeira do coco babaçu.

Em sua infraestrutura, a escola dispõe 01 (um) dormitório masculino, com 08 (oito) quartos e 02 (dois) banheiros internos conjugados com chuveiros com capacidade para 60(sessenta) meninos, e 01 (um) quarto de hóspede com banheiro conjugado com chuveiro; 01 (um) dormitório feminino com 05 (cinco) quartos, e 01 (um) banheiro interno conjugado com chuveiros com capacidade para 35 (trinta e cinco) meninas; 01 (um) bloco com 02 (duas) salas de aulas, 01 (uma) biblioteca e 01 (uma) sala dos monitores e secretaria; 01 (um) auditório com capacidade para 100 (cem) cadeiras, 03 (três) banheiros, sendo 01 (um) para cadeirante e 01 (um) quarto multimídia; 02 (dois) banheiros externos para visitas; 01 (um) laboratório de informática com capacidade para 10 (dez) computadores (EFA MIGUEL ALVES, 2020).

Nos espaços que envolvem a escola, encontram-se a área destinada a um viveiro de mudas, que está desativado; 01 (um) campo de futebol para atividades desportivas dos alunos(as); 02 (dois) tanques escavados para criação de peixes com capacidades para 1000 (mil) alevinos; 01(uma) casa rústica para criação de porco comum; 01(um) área para produção de hortaliças com microaspersão; 01 (um) área de campo agrícola para produção de milho e melancia com sistema de aspersão, equivalente a 3 h/a (EFA MIGUEL ALVES, 2020).

Durante a visita na escola, foi percebido que estava em andamento a conclusão de uma reforma e ampliação das estruturas da EFA, com recursos aplicados por meio da prefeitura de Miguel Alves, com a construção de mais 02 (dois) salas de aulas; ampliação da cabana, transformada em refeitório; 01 (uma) sala; 01(um) banheiro externo masculino e feminino; 01(um) laboratório de ciências; 02 (dois) quartos feminino; 01 quadra de esporte. Segundo as informações colhidas, há projeção de climatização das salas de aulas e dormitórios masculino e feminino, além do auditório, interligando os espaços com acessibilidade (EFA MIGUEL ALVES, 2020).

O corpo administrativo e de apoio, em 2022, era constituído por 01(um) diretor, 01(um) coordenador pedagógico, 01(uma) secretaria, 02 (duas) cozinheiras, egressas da escola. A equipe de Monitores/as<sup>4</sup> é constituída por 11 (onze) membros, que atuam nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, na área produtiva e nas comunidades. Dos 11 monitores, 10 (dez) são egressos da EFA de Miguel Alves e têm formação superior

---

<sup>4</sup> “Na escola Família Agrícola, o professor é denominado de monitor, pois construiu-se historicamente uma concepção de que sua ação transcende a docência e vai muito no sentido de acompanhar e ajudar o aluno em todas em todas as suas atividades escolares e também no meio socioprofissional [...]” (JESUS, 2011, p. 88).

em Licenciatura Plena em Biologia, Letras-Português, Administração, Geografia, História, Educação Física e Educação do Campo e Ciências da Natureza. Os monitores também assumem a direção e a Coordenação Pedagógica (EFA MIGUEL ALVES, 2020).

Constatamos ainda que, entre monitores/as e o pessoal do corpo administrativo, existem efetivos e temporários contratados/as pela prefeitura, a partir de teste seletivo, todos/as cedidos pela secretaria municipal de educação da cidade de Miguel Alves-PI para desenvolver as atividades na escola, sendo que o número de monitores contratados (11) supera o número de efetivos (2).

Os depoimentos evidenciaram a expressão de esperança e motivação das famílias em ser parte da ação formativa da EFA- Miguel Alves, assim como destacam a importância pelo seu trabalho de atuação no município, favorecendo a valorização das culturas locais, o reconhecimento das potencialidades das comunidades e o desenvolvimento do meio, além da formação integral e humana dos jovens. Portanto, ela é reconhecida e bem aceita nas comunidades do meio rural e urbano do município e de localidades vizinhas.

### **1.3 O perfil dos sujeitos da pesquisa**

Durante o processo de investigação, contamos com a colaboração de dez (12) interlocutores: 01(um) representante da gestão escolar, 02 (dois) educadores – um (a) representando a disciplina de humanas, um(a) (01) educador (a) representando a disciplina de agricultura –, 02 (dois) alunos/as que estudam na EFA (desde o 5º ano do Ensino Fundamental até o 9º), um (01) monitor egresso, uma (01) liderança comunitária, pai de egresso e parceiro da EFA, quatro (4) pais ou mães de alunos/as da escola que são mais atuantes na associação da EFA; por fim, o (a) presidente (a) da associação das famílias da EFA de Miguel Alves. Compreendemos ser este número suficiente para atender ao objeto investigativo do estudo.

A participação dos interlocutores no processo de investigação deu-se de forma voluntária, a partir de um diálogo individual realizado pela pesquisadora no processo de escolha para participação no trabalho. Devido ao contexto da pandemia da Covid-19<sup>5</sup>, crise

---

<sup>5</sup> Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou hoje (11) que a organização elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). 11 de mar. de 2020. Disponível em: <https://www.google.com/searchcovid19omsdeclarapandemia&covid19oms&aqschrome.1.69i57j0i512i2j0i455i512j0i22i30i6.16472j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 28 dez. 2022.

sanitária causada pela disseminação de um vírus letal e de grande proporção de contaminação que se espalhou rapidamente por todo o planeta, causando graves efeitos na vida da humanidade, a Organização Mundial da Saúde (OMS), baseada em pesquisas científicas, orientou o isolamento<sup>6</sup> dos casos suspeitos e confirmados, assim como recomendou o distanciamento social<sup>7</sup>, como principais medidas para conter a circulação da doença e evitar o colapso no Sistema Único de Saúde-SUS.

Em meio a essa realidade dolorosa provocada pela Pandemia da Convid-19, o governo brasileiro adotou uma postura política negacionista com relação à doença, minimizando os estudos realizados pela ciência. Conseqüentemente, gerou-se momentos de incertezas e descompasso sobre as medidas protetivas contra o vírus (SODRÉ, 2020).

Diante deste cenário de adoecimento da população, foi proibido, através de decreto, a abertura e o funcionamento das atividades econômicas, deu-se o fechamento de escolas e universidades, do comércio não essencial e de áreas públicas de lazer, entre outras, exceto as atividades essenciais, como limpeza, saúde, segurança, entre outras (BRASIL,2020). A partir daí, as escolas tiveram suas atividades suspensas.

Por conta da intensa onda de contágio, não foi possível realizar uma primeira visita presencial no campo de pesquisa para discussão dos critérios de seleção dos/as participantes. A conversa com o Coordenador Pedagógico e o Diretor da EFA- Miguel Alves, bem como com os demais participantes, aconteceu por meio de contato por telefonema, através do *WhatsApp*. Inicialmente, enviamos por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, a partir da aceitação da escola e dos monitores, solicitamos que assinassem o termo de consentimento como participante no processo investigativo.

Desse modo, os participantes da pesquisa foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

- a) 04 membros da família, sendo 02 (dois) pais e 02 (duas) mães de estudantes da EFA- Miguel Alves que são atuantes nas atividades de funcionamento da escola, nas comunidades e Associação das famílias da AEFAMAPI;

---

<sup>6</sup> O isolamento deverá ser feito por 7 dias, desde que não apresente sintomas respiratórios e febre, há pelo menos 24 horas e sem o uso de antitérmicos. <https://www.google.com/search?q=covid19+oms+declara+isolamento+social&covid19omsdeclara+isolamento&aqschro10> de jan. de 2022. Acesso em: 28 dez. 2022.

<sup>7</sup> Recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (lockdown), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos. Disponível: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 28 dez. 2022.

- b) 02 (dois) estudantes do Ensino Fundamental dos Anos finais que estudam na EFA-Miguel Alves (desde o 5º ano até o 9º ano) e que tenham participação na comunidade;
- c) 01 (um) monitor egresso que participou do processo de implantação da escola e acompanhou a mobilização das famílias para a construção da EFA;
- d) 01 (um) liderança da comunidade também que participou do processo de implantação da EFA e liderou a mobilização das famílias para construção da Escola;
- e) 01 (um) representante da Associação AEFAMAPI que desenvolve um trabalho junto às comunidades e à escola, que atuou no processo de implantação da EFA;
- f) 01 (um) gestor pedagógico da EFA- Miguel Alves com atuação nas comunidades;
- g) 02 (dois) monitores da EFA-Miguel Alves com mais tempo de experiência (sendo um monitor de disciplina técnica, um monitor de disciplina de humanas).

Os interlocutores foram identificados na pesquisa por meio codinomes, a fim de preservar as suas identidades, e as entrevistas foram realizadas de forma individual. Após a aceitação da pesquisa por parte da escola e dos participantes escolhidos, iniciamos as conversas através de telefonema para o levantamento das informações sobre o perfil dos interlocutores da pesquisa. Desse modo, tivemos o cuidado de abordar as informações para além de dados pessoais, considerando os aspectos sobre escolaridade, participação nas organizações sociais, movimentos sociais e associações, bem como sobre as atividades que desenvolvem na propriedade e participação das atividades na EFA.

É importante ressaltar que esse processo de busca por informações sobre os interlocutores foi realizado através de visitas nas comunidades, lugar onde eles moram (Quadro 01) e desenvolvem os trabalhos da agricultura familiar. A intenção era compreender melhor a realidade dos interlocutores da pesquisa.

A partir dos dados obtidos sobre o perfil dos interlocutores da pesquisa, construímos um quadro geral com o perfil do grupo como forma de podermos visualizar melhor a realidade dos interlocutores escolhidos para contribuir com esse estudo, demonstrado no Quadro 01 abaixo:

**Quadro 01 – Perfil dos pais, mães e presidente da associação.**

<b>Codiname</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Atividade que desenvolve na família</b>	<b>Tempo de EFA</b>	<b>Participação: organização/ movimentos sociais</b>
Presidente da Associação da AEFAMAPI	Riacho Conrado	Acima de 40 anos	Ens. Fundamental I 4º ano	Agricultura Familiar	23 anos	Presid. Sindicato dos trabalhadores Rur.do município Associação das Famílias da EFA
Mãe agricultora 01	São Gerônimo	Acima de 25 anos	Ens. Fundamental I 4º ano	Agricultura Familiar	03	Associação dos Irrigantes Associação das Famílias da EFA
Mãe agricultora 02	Paraíso	Acima de 30 anos	Licenciatura em Pedagogia	Agricultura Familiar	08	Associação das famílias da EFA/ Conselho comunitário da igreja Católica
Liderança Comunitária	Paraiso Novo	Acima de 50 anos	Ens. Fundamental I 4º ano	Agricultura Familiar	22 anos	Associação Irrigantes Associação das famílias da EFA
Pai Agricultor 01	Ezequiel	Acima de 40 anos	Ens. Fundamental I 4º ano	Agricultura Familiar	06	Associação Irrigantes Associação das famílias da EFA
Pai Agricultor 02	Paiol Velho	Acima de 40 anos	Ens. Fundamental I 4º ano	Agricultura Familiar	09	Associação dos Piscicultores Associação das famílias da EFA
Estudante da EFA	Porções	Acima de 10 anos	Cursando o 9º ano	Agricultura Familiar	04	Catequista e grupo de Jovem
Estudante da EFA	Barro Vermelho	Acima de 10 anos	Cursando o 9º ano	Agricultura Familiar	04	Catequista e grupo de Jovem

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Nesse primeiro quadro de perfil, contamos com a colaboração de 08 participantes, que fazem parte da Escola Família Agrícola de Miguel Alves- PI: o presidente da Associação da escola, duas mães agricultoras, uma liderança comunitária do sexo masculino, dois pais agricultores e dois estudantes – 1 (um) do sexo masculino e 1 (um) do sexo feminino – do 9º ano da escola. Alguns moram nas comunidades rurais próximas da escola e outras em comunidades distantes. Por conta disso, ficou evidente, nos momentos da roda de diálogos e das entrevistas, que somente o estudante ainda não têm um conhecimento aprofundado dos aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos do lugar.

Com relação à escolaridade dos participantes, constatamos três realidades de escolaridades diferentes: a maioria possui o Ensino Fundamental I, somente uma mãe possui o nível superior. Os estudantes estão entre 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos, com a escolaridades na idade certa. Desse modo, evidenciamos um baixo nível de escolaridade dos pais e mãe, havendo um destaque para a mãe que possui o Ensino Superior. Durante a entrevista, ele/elas relataram que, enquanto crianças no meio rural, só tinham como estudar até a quarta série em turmas multisseriadas e, quando terminava, a família não possuía condição de manter o (a) filho (a) na cidade, por isso ficavam no meio rural trabalhando com a família.

Quanto à idade, os pais, as mães e o presidente da associação têm entre 25 anos e 48 anos, enquanto os estudantes entre 11 anos e 16 anos. Isto revela que os pais e o presidente têm idades e nível de escolaridade semelhantes, uma das mães apresenta uma idade jovem, mas com baixa escolaridade. No momento da entrevista, essa mãe revelou o interesse que tinha de estudar na EFA, mas não teria sido aprovada no teste seletivo da escola, por isso, não tinha mais motivação para estudar. A outra mãe revelou que trabalhou na EFA durante muitos anos como secretária, com muitas dificuldades concluiu o curso Superior e conseguiu passar no concurso para professora no município.

O quadro do perfil demonstra que todos(as) os(as) participantes concentram suas atividades produtivas na agricultura familiar. De acordo com os depoimentos obtidos por meio das entrevistas e das Rodas Diálogos, os participantes demonstram que a partir da agricultura familiar foram capazes de imprimir mudanças na suas vidas e na comunidade, na medida em que se colocavam abertos aos projetos educativos, aos diálogos ofertados pela escola e, acima de tudo, quando precisavam lutar pelas transformações e sonhos.

Quanto ao tempo na escola, percebemos que o presidente da associação, a liderança e a mãe agricultora 02 estão envolvidos com a escola desde a sua implantação, possibilitando um maior conhecimento sobre o funcionamento do projeto da escola. A mãe agricultora 01 e

os estudantes que estudam desde o 5º ano EFA, que têm pouco tempo de participação na escola, já têm uma apropriação da importância da escola para o desenvolvimento do meio.

O quadro revelou também que a participação dos interlocutores nas organizações sociais, movimentos sociais e Associação das famílias contribui e fortalece os projetos educativos, além de possibilitar a produção de novos olhares sobre o projeto da escola e as comunidades. Na sequência, apresentamos o perfil dos monitores, com o quadro que detalha sobre a formação, o tempo de magistério na EFA, a área de atuação, a carga horária, as disciplinas trabalhadas na instituição, além de participação em organizações e movimentos sociais. Assim, é importante ressaltar que essas informações sobre o perfil dos interlocutores foram obtidas através de diálogos que aconteceram nos espaços da EFA.

QUADRO 02 - Perfil dos/as monitores/as participante da pesquisa.

Codinome	Comunidade	Formação	Tempo magistério na EFA	Vínculo	C. H (aulas)	Disciplina que leciona	Participação Organização / Associação
Coordenador Pedagógico	Mora na cidade	Lic. Geografia; Esp. Formação docente e Práticas Pedagógicas no Ensino Presencial híbrido e a Distância	24	Efetivo do município	40 Coordenador/ Pedagógico/ Monitor	Geografia	CEBs- Comunidades Eclesias de Base
Monitor Agricultor 01	Porções	Téc. Agropecuária; Lic. Geografia; Lic. Educação Campo	13	Temporário (seleção pub. Pref. Município)	40	Zootécnia; Agricultura; Filosofia; Ciências	Associação dos Irrigantes
Monitor Agricultor 02	Tamanduá	Téc. Agropecuária; Lic. Educação Campo	14	Temporário (seleção pub. Pref. Município)	40	História; Ciências; Informática Geografia	Associação dos Irrigantes
Monitor Egresso	São Vicente (meio rural da cidade de Teresina)	Téc. Agropecuária; Lic. Biologia	05	Efetivo do Colégio Técnico de Teresina/ UFPI	40	Supervisor de estágio e chefe de atividades técnicas do CTT	Associação dos Téc. em Agropecuária do estado do Piauí

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Conforme os dados acima, a formação dos monitores e do Coordenador Pedagógico tem níveis variados: Ensino Médio (Formação em Técnicos Agrícolas) e licenciaturas (Geografia, Educação no Campo, Biologia). Todos possuem a formação superior, sendo que o

Coordenador Pedagógico tem Especialização e três 03 (monitores) possuem também formação em Técnico em Agropecuária. Constatamos ainda que dois (monitores) moram em comunidades do meio rural, no município de Miguel Alves, aproximadamente a 08 km da escola, já o monitor egresso mora na comunidade São Vicente, no meio rural município de Teresina.

Quanto ao tempo de magistério na Escola Família Agrícola, constatamos que o Coordenador Pedagógico iniciou sua participação a partir de um trabalho de base nas comunidades junto às famílias, fazendo a mobilização dos primeiros alunos/as para implantação da escola, portanto, tem 24 (vinte e quatro) anos de trabalhos na EFA Miguel Alves, e atuou em companhia com o monitor (egresso). Iniciaram na escola quando ela ainda estava sendo discutida e compreendida na sua proposta educacional; assim o monitor permaneceu na escola por 06 (seis) anos. Já o monitor agricultor 01 (um) é aluno egresso da EFA e atua há 13 (treze) anos na escola; o monitor agricultor 02 (dois), que também é aluno egresso das primeiras turmas da EFA, atua como monitor há 14 anos.

Diante do tempo de atuação profissional dos Monitores Agricultores e do Coordenador Pedagógico da EFA- Miguel Alves, percebemos que há um maior tempo de magistério daquele que pertence ao quadro efetivo da prefeitura. Constatamos ainda que não há rotatividade desses monitores na escola. Desse modo, consideramos um aspecto importante para os monitores refletirem acerca da Proposta Pedagógica da escola, constituindo-se num desafio de desenvolver projetos educativos na escola.

No que se refere à carga horária, observamos que os Monitores Agricultores e o Coordenador Pedagógico possuem a mesma a carga horária e todos atuam no Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano. Entretanto, percebemos que os monitores agricultores lecionam disciplinas desvinculadas da sua área de formação, assim como o Coordenador Pedagógico desenvolve esta função sem ter a formação relacionada com ela. Percebemos, também, que os 02 (dois) monitores agricultores possuem a formação Técnica em Agropecuária, mas somente o Monitor Agricultor 01 leciona as disciplinas do quadro técnico da escola. Ainda durante as entrevistas, percebemos que todos/as os/as monitores/as da escola possuem dedicação exclusiva de 40h (quarenta horas).

Quanto à participação dos interlocutores na comunidade, observamos que todos são envolvidos em atividades nas comunidades, no entanto, o Coordenador Pedagógico tem uma atuação mais ampla, incluindo o trabalho das CEBs na implantação da EFA. Durante a entrevista, percebemos que ele desenvolve algumas atividades religiosas nas comunidades. Os

monitores Agricultores 01 e 02 são membros da Associação dos Irrigantes que funciona no terreno da escola.

Diante do quadro de perfil acima, verificamos a importância de os monitores morarem próximo à escola e estarem envolvidos na vida da comunidade, com a participação nas organizações sociais, algo que possibilita uma maior compreensão das realidades das famílias, dos estudantes e da situação local.

#### **1.4 Os procedimentos de produção de dados**

Visando identificar as contribuições das famílias no projeto socioeducativo da Escola Família de Miguel Alves-PI, trabalhamos com 3 instrumentos de construção dos dados: a Análise documental, a Entrevista Semiestruturada e a Roda de Diálogos.

##### **1.4.1 Análise documental**

A partir da análise documental, buscamos fazer uma leitura do regimento da escola e do estatuto da associação, com o intuito de compreender quais as atribuições e os papéis exercidos pela família nos projetos educativos da EFA. Segundo Gil (2008, p. 147), as fontes documentais:

[...] são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos.

Esse instrumento apresenta-se como uma técnica de garimpagem das fontes que parecem relevantes à investigação da pesquisa que foi realizada. Será necessário formalizar a aproximação com o intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para o acesso aos acervos (atas, registros memoriais e outros) que devem ser autorizados. Vale destacar ainda que, por meio deles, o pesquisador pode ter acesso a elementos não conhecidos que deram suporte para a produção do conhecimento sobre o objeto estudado.

##### **1.4.2 Entrevista Semiestruturada**

Para Moreira e Herivelto (2009), a entrevista é a expressão espontânea que permite a manifestação da subjetividade do entrevistado, bem como favorece um contato próximo com os sujeitos da pesquisa, uma vez que amplia as possibilidades de informações importantes acerca do objeto em estudo. A entrevista semiestruturada é a que mais se aproxima do diálogo que planejamos realizar com os interlocutores da pesquisa.

Segundo Menga Lüdke (2018, p. 40), “[...] a entrevista semiestruturada, que se estrutura a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. A autora reitera que a entrevista possibilita ao pesquisador desenvolver uma pesquisa criativa, dinâmica e bem elaborada, deixando o colaborador livre para responder espontaneamente às perguntas.

De acordo com Richardson *et al.* (1999, p. 207), “a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas, existindo assim a lateralidade da comunicação, proporcionando também um requisito material de análise”. Deve-se manter também um clima de confiança, respeito, rigor e ética com o trabalho proposto. Esse instrumento de pesquisa, quando bem conduzido, faz possível garantir bons resultados.

A entrevista semiestruturada foi realizada com os 10 (dez) interlocutores da EFA Miguel Alves. Num primeiro momento, realizamos um pré-teste com 02 (dois) interlocutores: 01 (um) Monitor egresso e 01(uma) liderança, para compreender melhor a adequação dos roteiros elaborados para entrevista. A entrevista com a liderança comunitária foi realizada de forma remota, e com o monitor egresso presencial, na sua residência. Daí, tivemos que revisar algumas questões do roteiro para os participantes compreenderem melhor.

Após fazermos os ajustes no roteiro, iniciamos a realização das entrevistas com os/as 12 participantes da pesquisa, que foram realizadas individualmente concentrada em dois dias da semana, nos horários manhã, tarde e noite, a partir da visita que fizemos nas comunidades e nos espaços da EFA Miguel Alves. As entrevistas foram gravadas em aparelho digital e, inicialmente, houve um diálogo com os/as participantes sobre como seria desenvolvido o processo da pesquisa. Neste momento, apresentamos o parecer consubstanciado (nº 2.948.454) do Comitê de Ética em Pesquisa Humana da Universidade Federal do Piauí, aprovando a pesquisa para ser desenvolvida.

Em cada visita realizada para fazer a pesquisa foi realizada a leitura e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos/às maiores de idade, para que

pudessem assinar. Assim como foi entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos menores de idade para conhecimento e autorização dos/as seus/suas responsáveis.

Antes da realização das entrevistas, esclarecemos aos/às participantes que se tratava uma participação voluntária, que em qualquer momento da pesquisa poderiam recusar, que não haveria nenhuma penalidade e que todos os dados relativos à sua identidade seriam preservados a partir da ética e do sigilo.

#### 1.4.3 Roda de Diálogo

Para aprofundar a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas, realizamos também a Roda de Diálogo, com as famílias dos estudantes, egressos, coordenador pedagógico, educadores e estudantes da Escola Família Agrícola de Miguel Alves-PI. De acordo com Warschauer (2017), as rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática, que tem como uma de suas finalidades aprofundar as questões abordadas nas entrevistas, buscando dirimir dúvidas e/ou ideias contraditórias, dentre outros; no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, sendo que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro.

A Roda de Diálogo é uma técnica relevante porque permite uma aproximação dos colaboradores da pesquisa com o pesquisador, como também favorece a formação e o encontro coletivo das comunidades escolares, das famílias para dialogar sobre possíveis temáticas de interesses coletivos (WARSCHAUER, 2017). Assim, esse espaço coletivo da roda de conversa possibilita a produção da subjetividade e a interação com todos aqueles que estão envolvidos. Visando nortear a realização da roda, foi elaborado um planejamento com roteiros contendo as etapas de condução do processo coletivo da roda de conversa.

Na Roda de Diálogos, o pesquisador pode combinar com os participantes a sequência dos momentos que antecede as rodas, a fim de explicar como esta será desenvolvida considerando os registros sobre as falas dos participantes, a precisão da organização, podendo acontecer de forma significativa e relevante tanto para o pesquisador quanto para os participantes, contribuindo para contemplar os objetivos (CABRAL *et al*, 2014).

Com o intuito de estabelecer um rico processo de conversa, escuta e reflexão sobre as condições de trabalho da EFA, buscamos motivar os participantes quanto à importância da participação deles neste trabalho. Neste processo, propomos inicialmente a realização de duas Rodas de Conversa, na qual pudemos estabelecer momentos de diálogos e trocas de

experiências entre os participantes, que possibilitaram uma reflexão coletiva sobre a experiência da EFA acerca das questões que norteiam o processo de investigação.

No entanto, a partir dos diálogos iniciais estabelecidos com os sujeitos, principalmente com a equipe pedagógica da escola, compreendemos que não seria muito produtivo a realização de uma roda com todos os participantes, devido ao risco de os membros da comunidade e dos estudantes não ficarem à vontade para externar seus pontos de vista diante dos gestores e monitores da Escola. Diante deste contexto, realizamos duas Rodas de Diálogos, sendo uma com os monitores e gestores e outra somente com os pais, os estudantes e as lideranças da comunidade. Os dois momentos das Rodas de Diálogos tiveram como suporte o roteiro de estudo que propiciou a discussão acerca das questões apontadas na investigação da pesquisa. Foi sugerido pela pesquisadora a possibilidade de usar a câmara, computador e caixa de som, ficando então decidido entre os participantes como favorável a utilização dos recursos.

A primeira Roda de Diálogo ocorreu em 07 de dezembro de 2021, de 9:30 h às 12:00h, na EFA Miguel Alves em uma sala de aula, com ambiente organizado e acolhedor com 02 (dois) monitores e o Coordenador Pedagógico. No primeiro momento, foi discutido a proposta de como seria desenvolvido os momentos na Roda de Diálogo e deu-se início ao segundo momento, em que cada participante foi convidado a se apresentar; depois seguimos com a mística, ouvindo uma música da Educação do Campo, de Gilvan Santos. A partir da música, os participantes foram instigados a refletir sobre a canção, com base nas questões norteadoras apresentada no roteiro (Apêndice D). A partir da compreensão do grupo acerca da realidade local, fizemos uma problematização confrontando-a com a sua participação, da família e comunidade, nas atividades desenvolvidas no tempo escola e no tempo comunidade na EFA.

No terceiro momento, com o propósito de aprofundar as discussões, os participantes foram convidados a elaborar um desenho, partindo das discussões e reflexões do segundo momento. Em seguida, os participantes fizeram a socialização dos desenhos com as impressões sobre os debates construídos nos momentos da Roda de Diálogo, apontando possíveis desafios e perspectivas para desenvolvimento do projeto da EFA.

A segunda Roda de Diálogo foi realizada no mesmo dia 07 de dezembro de 2021, no horário das 17:00 h às 20:30 h, na sala dos Monitores na EFA- Miguel Alves, espaço ambientado com cartazes de boas-vindas. Teve a participação de 01 (um) aluno, 02 (dois) pais, 02 (duas) mães, presidente da Associação das Famílias da EFA e 01 (uma) liderança da comunidade; por motivo de força maior, não foi possível a aluna comparecer no dia da Roda de Diálogo.

Inicialmente, houve uma conversa com os/as participantes para apresentar a proposta da Roda de Diálogo. Deu-se início ao primeiro momento com apresentação todos/as participantes. Apesar dos participantes se conhecerem, por residirem próximos e estarem envolvidos nas atividades da EFA, como também nas associações, minha presença com pesquisadora representou um elemento desconhecido para eles. Intencionava-se, a partir das discussões e reflexões do grupo acerca do acompanhamento das atividades desenvolvidas no tempo escola e no tempo comunidade, indagar sobre a participação da família no acompanhamento e no desenvolvimento dos projetos educativos na EFA.

No segundo momento, iniciamos com a mística, ouvindo a música da Educação do Campo de Gilvan Santos. Criamos alguns momentos de trocas de experiências a fim de possibilitar que todos(as) refletissem sobre a música, problematizando com questões norteadoras construídas sobre os projetos educativos desenvolvidos na escola pesquisada, conforme consta no roteiro (Apêndice E). Já no terceiro momento, a partir de uma dinâmica, foram formados 03 (três) grupos em pares para a construção de um desenho, partindo dos diálogos e das reflexões construídos a partir da mística e das questões norteadoras discutidas no segundo momento.

No quarto e último momento, os participantes foram convidados a fazerem a socialização dos desenhos com as reflexões compartilhadas no grupo através das discussões, dos diálogos construídos a partir das trocas de experiências ocorridos durante os momentos da Roda de Diálogo. Neste momento, foram compartilhados também possíveis desejos e sonhos coletivos com possibilidade de construção de novos projetos educativos produzidos a partir da família, escola e comunidade voltados para a mudança e transformação social nas nossas vidas e da comunidade.

As Rodas de Diálogo foram importantes para compreendermos melhor alguns aspectos tratados de forma superficial na entrevista, bem como para ampliarmos a compreensão sobre algumas experiências vivenciadas pelas famílias no contexto das atividades educativas desenvolvidas pela escola, com a participação e interação da comunidade.

### **1.5 O processo de análise e interpretação dos dados**

O processo de organização e análise dos dados da pesquisa foi realizado a partir das contribuições teóricas da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2016, p. 44), a Análise de Conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Neste caso, é um procedimento que possibilita interpretar o objeto em estudo, além de permitir a organização e categorização dos dados produzidos em função da discussão das teorias utilizadas para a produção da dissertação.

Neste processo de análise dos dados, utilizamos um conjunto de técnicas que tenta compreender e sistematizar o conteúdo das mensagens. De acordo com Bardin (2016, p. 95), “as técnicas estão organizadas em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Dessa forma, as técnicas são vistas como referências para instrumentalizar e estruturar os conteúdos iniciais da pesquisa de forma que esta venha a ser planejada e organizada para desenvolver uma investigação de qualidade e de rigorosidade.

Com base nas etapas propostas por Bardin (2016), organizamos o processo de análise dos dados fazendo uma leitura minuciosa destes, destacando os elementos-chaves que estavam diretamente relacionados com os objetivos da pesquisa. Em seguida, organizamos os eixos de análise dos dados com base nas questões propostas nas entrevistas e nos diálogos estabelecidos nas rodas de diálogos.

Após esta organização inicial dos dados a partir dos eixos de análise, fizemos os recortes das informações obtidas por meio dos documentos, das entrevistas e das Rodas de Diálogos que realmente foram utilizados neste processo de interpretação das informações, articulando-os com o referencial teórico e os objetivos que orientaram o processo de investigação. Por fim, fizemos a confrontação entre as diferentes visões expressas pelos participantes da pesquisa, buscando apontar as semelhanças e as divergências identificadas nos relatos sobre a experiência. Em seguida, fizemos uma análise das informações obtidas a partir das entrevistas e das Rodas de Diálogo, problematizando-as com base nos estudos dos autores que fundamentam as discussões sobre a Pedagogia da Alternância e a relação entre a família e a escola.

Dessa forma, no capítulo a seguir, assumimos o desafio de refletir sobre as lutas históricas vivenciadas pelos camponeses no Brasil, dando destaque à contribuição dos movimentos sociais para a discussão e a construção da Educação no Campo. Além disso, discutimos sobre os caminhos históricos e conceituais da Pedagogia da Alternância e os instrumentos pedagógicos, buscando destacar a participação e a contribuição da família na concretização dos projetos socioeducativos.

## **CAPÍTULO II**

### **AS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PELO DIREITO A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste capítulo, discutimos sobre as lutas empreendidas pelos camponeses e pelo movimento da educação do campo no sentido de garantir o direito à educação para os povos do campo. Neste contexto, fizemos uma caracterização dos modelos educacionais que se desenvolveram no campo e a contribuição dos movimentos sociais na construção do projeto de educação do campo voltado à formação crítica dos trabalhadores.

Por fim, discutimos sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância, destacando a importância deste sistema educativo na consolidação das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, concebido a partir da luta das famílias na construção dos projetos socioeducativos desenvolvidos nestas instituições de ensino.

#### **2.1 Os movimentos sociais e as lutas em defesa da educação dos povos do campo**

Historicamente aos povos do campo foi negado o direito a uma educação básica de qualidade, embasada nos modos de vida, na sabedoria, nos princípios e práticas culturais dos camponeses. Além disto, o projeto de educação oferecido nas escolas situadas no campo são concebidos a partir de um modelo de educação que privilegiava os princípios e valores oriundos do contexto urbano industrial, ligado ao desenvolvimento de habilidades técnicas voltadas para o processo de industrialização, que não atende às necessidades de escolarização e nem da produção da vida no campo. Neste caso, os vários programas e projetos de educação desenvolvidos neste território foram criados para atender aos interesses do sistema capitalista.

Estes projetos educativos acabavam reproduzindo uma narrativa que reforçava a ideia da cidade como espaço moderno, civilizado, e o campo como espaço de atraso, de inferioridade com relação à cidade, estabelecendo uma hierarquização entre estes dois lugares e contextos, narrativa que norteou a implementação de políticas públicas e as práticas culturais de diversos grupos sociais, pautadas em preconceitos e discriminações, que resultaram em prejuízos históricos para campo, com reflexo negativos ainda hoje na relação entre campo e cidade.

Por esta razão, o modelo de desenvolvimento urbano-industrial implantado no Brasil contribuiu para intensificar o atraso e a pobreza no campo, uma vez que os povos do campo foram discriminados, a partir de estigmas e preconceitos, por serem consideradas como

peças sem cultura e sem conhecimento. Neste contexto, o meio rural foi ignorado e desprezado pelo poder público, que resultou na negação dos direitos da população no campo, provocando o abandono das famílias camponesas.

Nessa perspectiva, a educação rural surge dissociada da realidade do campo brasileira, caracterizada a partir de modelos de educação eurocêntrico, que desconsideravam e desprezavam as especificidades das populações do campo, como sendo desnecessária para a sua vivência cultural, social e econômica. Trata-se de um modelo de educação voltado apenas para o treinamento de técnicas agrícolas, desenvolvida para atender aos interesses da produção capitalista neste território.

Diante deste contexto de negação dos direitos à educação e a terra para morar e plantar, as famílias começaram a se deslocar do seu lugar de origem para buscar na cidade a sobrevivência da família motivadas pelo crescimento e desenvolvimento das indústrias no país. Preocupados com o êxodo rural, os governantes começaram a implementar algumas políticas voltadas à contenção deste processo migratório. Dentre estas ações, houve a implementação de projetos voltadas à garantia da educação dos povos do campo.

Nessa perspectiva, surgiu o movimento pedagógico denominado de “Ruralismo Pedagógico”, que defendia a implementação de uma escola rural voltada às necessidades e interesses dos povos do campo, com o intuito de, primeiro, promover a fixação da população no campo como forma de impedir o movimento migratório e evitar as tensões sociais nos centros das cidades e, segundo, possibilitar a formação técnica do trabalhador na perspectiva da modernização do campo, através do domínio de novas tecnologias, concebendo dessa forma um conjunto de produtos agrícolas produzidos pelas empresas de outros países (LEITE, 1999).

O ruralismo pedagógico constituiu-se em mais uma das estratégias da classe dominante para oferecer uma escolarização precária aos povos do campo, restrita à capacitação da força de trabalho para atuar nas atividades produtivas e econômicas que emergiam com o processo de inserção do capitalismo no campo. Os apoiadores do Ruralismo Pedagógico entendiam o campo como um espaço sem perspectiva de desenvolvimento, por esta razão, defendiam uma educação mínima, precarizada, apenas para manter a população na roça com conhecimentos focados no contexto urbano-industrial.

Na visão de Ribeiro (2013, p. 173), o Ruralismo Pedagógico “[...] propunha uma escola associada à produção agrícola, que fosse adaptada às necessidades da população rurais e formasse os filhos dos agricultores para permanecerem na terra”. Esse modelo colonialista contribuiu para o fortalecimento do processo da industrialização e da concentração de terras,

desfavorecendo os modos de vida da população, bem como estimulando o processo de negação das políticas de apoio à produção agrícola familiar e o direito à educação no campo de qualidade.

Neste cenário, predominou o modelo de modernização da agricultura impulsionado pelo crescimento da produção capitalista no campo, baseado na exploração dos trabalhadores nas fazendas modernizadas. Um processo marcado pela desvalorização da mão de obra e pela negação das condições seguras e necessárias para a realização do trabalho nas lavouras (MIRALHA, 2006).

Neste caso, o foco da educação rural era atender aos interesses econômicos das elites agrárias, por meio da formação de mão de obra voltada para as práticas tecnológicas compatíveis com o processo de modernização da agricultura. Desta forma, o foco deste projeto de educação era fortalecer as políticas do capitalismo no campo e garantir uma produção de qualidade para a elite agrária e, com isto, viabilizar o modelo de desenvolvimento do campo baseado na agroindústria.

De acordo com Ribeiro (2013, p. 176-177), "[...] esse foi um caminho para, aos poucos, retirar a autonomia do agricultor familiar, que antes buscava no mercado apenas a complementação de produtos necessários à sua reprodução e subsistência". Assim, a modernização concentrou-se numa estrutura fundiária que contribuiu para a desigualdade, a negação da educação e o modo de viver da população no campo, favorecendo o distanciamento do conhecimento produzido pelos sujeitos no campo.

Diante desse cenário, os trabalhadores/as rurais começaram a se organizar, a partir da década de 1950, com o surgimento das Ligas Camponesas, em Pernambuco, vinculadas às lutas em favor da reforma agrária e contra as condições de vida precárias e excludentes em que viviam os camponeses. Neste período, a concentração de terra constituía-se num grande problema para os camponeses, que precisavam da terra para criar as condições de sobrevivência. Em virtude disto, a reforma agrária constituiu-se numa das principais bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo no Brasil, resultando em ações políticas que exigiam dos gestores públicos a concretização da Reforma Agrária para acabar com latifúndio e promover uma política de desenvolvimento e transformação no campo.

Neste contexto de luta em defesa da reforma agrária, os movimentos sociais começam também a discutir sobre a importância de investir na formação do camponeses, por meio de processos educativos que problematizem as relações culturais, sociais e políticas dos povos no campo. Daí surgem as inquietações com relação à construção de outro projeto de

educação que possa partir da realidade da população, visando à humanização e à transformação social.

Desse modo, os movimentos sociais do campo, as forças progressistas da igreja católica, os partidos de esquerda e outras lideranças sociais passaram a lutar pela construção de propostas educativas fundamentadas na educação popular, a partir da experiência do método de Paulo Freire e do Movimento de Educação de Base (MEB), voltada para Educação de Jovens e Adultos. Lutava-se pela construção de um projeto de educação comprometido com a emancipação dos trabalhadores e a transformação da realidade dos sujeitos, que historicamente é marcada pela exclusão social.

Neste contexto, as experiências de Educação Popular, que ocorreram no campo e na cidade, surgiram com a intenção de fortalecer a luta dos movimentos sociais e contribuir com a formação crítica dos camponeses. Isso ocorreu devido à participação contínua e coletiva das comunidades, na busca pelo diálogo constante com os segmentos escolares situados no entorno das comunidades (FREITAS, 2011).

## **2.2 A educação popular como estratégia de fortalecimento das lutas dos camponeses**

Contrapondo-se ao paradigma da educação rural, fundamentado na perspectiva da educação bancária e da concepção tecnicista, surge o movimento da educação popular voltado à alfabetização, através do método de Paulo Freire, que tinha como principal foco fortalecer o trabalho de cultura popular com as classes populares para formar a educação de base, numa perspectiva política de conscientização. Este movimento teve uma contribuição expressiva de Freire com a Pedagogia do Oprimido, vertente da educação popular calcada numa perspectiva progressista e libertadora ligada à disputa dos rumos do desenvolvimento do país.

Iniciaram a mobilização em outras comunidades nas periferias urbanas e no campo para o desenvolvimento de projetos voltados para o reconhecimento da cultura popular constituído pelos Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB) e pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), influenciado nos princípios de Paulo Freire para desenvolvimento das classes trabalhadoras, excluídas pelos gestores públicos, buscando meios de evidenciar os conflitos para potencializar um pensamento crítico e uma luta transformadora.

De acordo com Paludo (2005, p. 4), a educação popular “[...] nasce e constitui-se como ‘pedagogia do oprimido’, vinculada ao empoderamento, organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social”. Compreendemos, então,

que a educação popular está inserida dentro de um contexto de disputa do desenvolvimento social brasileiro que se manifesta através da resistência, lutando pelos seus direitos e por mudanças estruturais de base. As experiências de educação popular na perspectiva de Paulo Freire caminham na direção das ações concretas organizativas das classes desfavorecidas, a fim de contribuir para a organização social, política e cultural das classes trabalhadoras, capaz de desenvolver a emancipação da população, num trabalho de conscientização.

Nesse período, a educação popular organizada pelos movimentos sociais rurais/do campo conquista uma identidade própria, construindo a prática educativa na sua totalidade e trazendo para o interior dos movimentos sociais as discussões sobre as contradições impostas pelos setores públicos que impedem compreender o desenvolvimento das práticas sociais sem refletir sobre seus princípios teóricos, metodológicos, sociais e políticos. Acrescenta-se também que o método de Alfabetização de Freire possibilitou uma abertura para o diálogo sobre a realidade dos oprimidos, desencadeando processos de conscientização e participação dos sujeitos no desenvolvimento da ação cultural, buscando a valorização das experiências da população.

As experiências que vêm sendo construídas pelos movimentos sociais ao longo da caminhada tem contribuído para a reinvenção da educação popular, aponta-se alguns elementos indispensáveis entre o marco político e pedagógico, o marco antológico, o marco ético e o marco epistemológico. São três elementos que trazem uma reflexão para orientação da teoria e da prática educativa; além disso, levam para o campo das discussões os aspectos políticos e epistemológico necessários para contrapor-se às práticas conservadoras que atendem aos interesses do poder político em diferentes setores públicos (PALUDO et al. 2012).

Devemos compreender a educação popular em movimento como parâmetro de luta para a organização, a sobrevivência e a libertação da população. Estes marcos são frutos dos conhecimentos produzidos pela população com a intenção de construir uma política de educação para atender aos interesses e às necessidades culturais, políticas e sociais do povo do campo, que tiveram das lutas pelos seus direitos a discussão sobre o movimento por uma educação básica do campo.

Nessa perspectiva, destacamos que os momentos históricos das experiências de Freire, nos anos de 1950 a 1964, possibilitaram a construção do movimento de educação popular, que esteve associado às experiências de lutas produzidas pelos movimentos sociais enquanto processo de reorganização social e fortalecimento cultural das organizações e grupos que se firmam nesses espaços de reconhecimento dos saberes da vida e das construções das relações

sociais, culturais e políticas encontradas no interior dos movimentos sociais. Segundo Ribeiro (2013, p. 64), "[...] a proposta de Paulo Freire os coloca como sujeitos de educação, de participação, de desenvolvimento social".

Com base nessa reflexão, compreendemos que a prática do diálogo possibilita a participação e a construção de uma formação voltada a pensar criticamente a realidade dos sujeitos e o desenvolvimento da consciência das classes trabalhadoras, pois possibilita a compreensão do lugar dos sujeitos no mundo. Além disto, promove o refletir sobre a concepção emancipatória referente à construção de um projeto de sociedade fortalecido pelas forças contra-hegemônicas em favor da transformação social da realidade potencializada pelos aspectos políticos-sociais e culturais. Através do diálogo, os sujeitos passam a existir na interação consigo e com o outro, possibilitando a troca de experiências e vivências, através do processo da linguagem (FREIRE, 2017).

Diante disso, o diálogo torna-se um aspecto fundante no sentido de contribuir com a educação popular na perspectiva de criar uma relação horizontal na construção das práticas sociais e educativas, baseada nos saberes produzidos pela população, pois não existem saberes maiores ou menores do que o outro, a sabedoria é de todos/as. Além disso, o diálogo contribui para construção das relações, podendo problematizar o mundo e transformá-lo de maneira mais humana e fraterna (FREIRE, 2017).

A partir de 1964, com o golpe militar no Brasil, os movimentos sociais foram fortemente reprimidos e proibidos de desenvolver suas atividades de formação e mobilização social. Com isto, as experiências de educação popular foram reduzidas e/ou silenciadas. Na visão de Caldart et al. (2012), os projetos educativos desenvolvidos neste contexto vinham contribuindo para a construção do debate sobre o projeto de desenvolvimento brasileiro, portanto, sofreram repressões, causando o silenciamento e a desarticulação dos movimentos sociais, gerando assim muito descompasso e incertezas para a população.

Por essa razão, os movimentos progressistas ligados à Igreja Católica mantiveram-se resistentes diante das forças militares e reiniciaram um trabalho de base, promovendo a formação de dirigentes e organizações de bases nas comunidades, a fim de recomeçar a articulação para fortalecer o processo de organização social e popular. Dentre eles destacam-se: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Assim, estas forças resistiram ao processo de silenciamento, rearticularam-se e deram continuidade aos trabalhos defendidos pelas suas ideologias (FREITAS, 2011).

A partir do processo de redemocratização do Brasil, os movimentos sociais retomam as propostas educativas através do fortalecimento educação popular, vinculada aos grupos sociais (sindicais, estudantes, indígenas, Pastoral da Terra, negros, camponeses e mulheres, entre outros), colocando em debate questões culturais, sociais e políticas vivenciadas tradicionalmente pela sociedade, a educação pública e o estado, na perspectiva da garantia dos direitos básicos aos povos.

Neste contexto, na década de 1980, ocorreu a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que tem como principal bandeira de luta a conquista pelo direito a terra, por meio da reforma agrária, bem como a construção de um projeto educação que seja compatível com o que já vem tentando construir: um projeto de sociedade democrática, fraterna, justa, solidária e sustentável.

Dentro do debate do acesso a terra e da construção do projeto alternativo de sociedade vão surgir, entre os camponeses, os questionamentos acerca do tipo de educação e de escola que são implantados nas comunidades para as crianças e jovens do campo. Neste contexto, vai emergir uma discussão política associada à construção de uma escola que dialogue com as lutas e com os projetos de campo concebidos pelos movimentos sociais e os povos do campo. O foco central do movimento é olhar para a escola como possibilidade de mudanças e transformações, através da mobilização das famílias dos acampamentos e assentadas da reforma agrária, desenvolvendo uma proposta pedagógica para atender às especificidades no campo. Morissawa (2001, p. 239) destaca que:

[...] Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. [...] A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento.

Nesta perspectiva, os camponeses, na luta pelo direito a terra, sentiram também a necessidade de articular a luta pela educação como meio de ampliar a formação crítica dos trabalhadores. Diante disto, a educação tornou-se uma outra bandeira de luta do MST, colocando este movimento como um dos principais protagonistas na luta por uma educação do campo no país.

A partir das lutas empreendidas pelo MST, na conquista da terra, ampliaram-se as mobilizações e lutas pelo direito à educação, que contou com a participação de vários movimentos e organizações sociais, sob a liderança do MST, que deram início às discussões sobre a Educação no Campo, ligada à construção de políticas públicas que pudessem garantir o direito à educação para a população no campo. Além disso, é importante destacar que, historicamente, foi uma referência no debate da construção da política e das lutas em defesa de uma nova educação.

Diante deste contexto, a educação do campo emerge das lutas coletivas dos movimentos sociais e dos acúmulos teóricos, políticos e pedagógicos construídos a partir das experiências da educação popular, tendo em vista que estas experiências registram o caminho histórico e a identidade da educação no país.

### **2.3 A Educação do Campo como projeto coletivo comprometido com a transformação social**

A educação do campo surge a partir das experiências de luta dos movimentos sociais, em contraposição à educação rural, principalmente dos projetos educativos desenvolvidos pelos movimentos sociais. Neste caso, é necessário compreender que a educação do campo é caracterizada a partir das manifestações de lutas associadas aos trabalhadores e trabalhadoras em situações precárias de sua sobrevivência, que organizados adquirem forças para lutar e se oporem à situação posta.

Desta maneira, a educação do campo se distingue da educação rural em razão de a sua construção estar voltada para os diversos povos que vivem no campo, considerando suas práticas sociais, os espaços territoriais, as diversidades culturais que compõem o campo. Portanto, apresenta-se como possibilidade de os povos do campo buscarem implementar as condições para a construção de uma vida digna no campo. Neste caso, a educação do campo constitui-se num instrumento que vai potencializar os processos de mudanças dentro do campo, visando à transformação da realidade dos sujeitos em todos os seus espaços.

Em razão do acúmulo político e pedagógico construído a partir da educação popular, os movimentos sociais e outras organizações que atuavam no debate pela conquista da terra vão assumir a discussão em defesa da construção de um projeto original de educação para os sujeitos no campo.

No bojo deste debate inicial sobre a educação do campo, o MST promoveu, em 1997, na Universidade de Brasília, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma

Agrária – ENERA com o objetivo de trocar experiências e avaliar as experiências educativas desenvolvidas nos assentamentos da reforma agrária. Neste encontro, ficou evidente a necessidade de ampliar as lutas em prol de um movimento mais amplo para discutir sobre as políticas e os projetos de educação oferecidos aos povos do campo.

O ENERA representou um avanço significativo na construção histórica da educação no e do campo e criou as condições políticas para a realização da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998, a fim de analisar a realidade precária enfrentada pelos povos do campo na dimensão educacional. A partir dos debates realizados na Conferência, fortaleceu a ideia de criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criando em 1998, com o objetivo de atender aos povos dos assentamentos e acampamentos da área rural. "A luta por políticas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos do campo foi legitimada" (FREITAS, 2011 p. 40).

Nessa perspectiva, o PRONERA teve um papel importante na construção da política de educação do campo, porque possibilitou a criação de uma rede nacional de universidades e de movimentos sociais para discutir sobre a educação do campo a partir de projetos de alfabetização. Estas ações foram importantes para articular, junto ao setor público de educação, a necessidade da educação do campo ter uma legislação própria. Desse processo, obtivemos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo com a resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 36/2001, através da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002. A partir do documento fica caracterizado a concepção de educação indicada nas Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas escolas do campo. Nesta perspectiva,

A Educação do Campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaros, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 176).

Nesse sentido, compreendemos que a concepção de educação do campo construída pelos povos do campo, a partir das lutas dos movimentos sociais, representa um marco fundamental da luta por políticas públicas na educação do campo, considerado como um instrumento de luta no avanço das conquistas. Além disso, define os princípios políticos e

pedagógicos que norteiam a proposta de educação do campo para as escolas sobre as necessidades e as diversidades existentes naquele espaço, a partir dos projetos educativos voltados para a realidade dos sujeitos que são produtores de saberes. Para Fernandes (2002, p. 67),

A Educação do Campo 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. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

É por esse motivo que as escolas do campo devem buscar uma educação voltada para as especificidades deste território, buscando definir uma concepção pedagógica associada às demandas da classe trabalhadora, que possibilite a construção coletiva de um projeto político pedagógico com o compromisso de promover uma formação humana capaz de formar sujeitos com senso crítico para desenvolver e transformar os espaços onde vivem.

Corroborando essa discussão, Caldart (2009) afirma que a educação do campo nasceu da crítica à realidade educacional brasileira, sobretudo ao cenário de educação das famílias que trabalham e vivem no e do campo. A crítica encontra-se imbricada na reação dos movimentos sociais diante dos confrontos de ideias de projeto de campo construídos sobre uma realidade educacional excludente em um projeto de país capitalista e neoliberal.

A educação do campo, fortalecida pelos movimentos sociais do campo, busca, através das lutas, políticas públicas de educação de qualidade no campo, enseja que se reconheça o campo como espaço de produção de aprendizagens de cultura, reivindicam uma educação que compreenda os sujeitos como seres humanos e com o direito de estudar na comunidade onde vivem, incluídos num projeto que possa desenvolver um diálogo com o conjunto de saberes construídos com a diversidade de sujeitos que vivem no campo.

Dessa forma, entende-se que as conquistas da educação campo empreendidas até hoje, a exemplo do PRONERA e das Diretrizes Operacionais, são resultados das lutas realizadas pelos movimentos sociais, que compreendem a importância da educação no processo de transformação da realidade dos seus sujeitos das áreas da Reforma Agrária e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por ser um movimento de maior amplitude e fortemente organizado para as lutas pela educação pública de qualidade do coletivo dos

trabalhadores do campo. Por essa razão, foi preciso articular experiências que historicamente foram silenciadas na defesa aos direitos negados, como:

[...] as das escolas família agrícola do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos atingidos dá Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalhos e território os que organizam essas lutas por educação. (CALDART, 2012 p. 259).

Nesta perspectiva, a organização torna-se fundamental para a ampliação da parceria dos movimentos sociais e organizações sociais, pois abre possibilidades de troca de experiências entre as diversas culturas, contribuindo para o fortalecimento das principais bandeiras de luta por uma educação básica de qualidade no campo, bem como pela melhoria da qualidade de vida no campo.

Desse modo, a educação do campo deve contribuir com a construção de políticas públicas voltadas para a população do campo, assumindo um compromisso político e pedagógico, partindo de um olhar sobre a realidade do campo, identificando suas potencialidades e superando a concepção de educação rural que historicamente fortaleceu a desigualdade e a opressão dos povos do campo. Portanto, a construção de um novo projeto de sociedade deve partir deles mesmos, sujeitos e cidadãos.

A partir do Movimento de Educação Popular, surgirão várias experiências educativas importantes, dentre elas destacam-se a Pedagogia da Alternância, metodologia que fundamenta os projetos educativos das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs. A Pedagogia da Alternância volta-se à formação integral dos filhos/as dos agricultores e das agricultoras, por isto, “[...] busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.104). Entendemos que estas experiências educativas se diferenciam pela concretização de suas práticas, além disso estão voltadas para atender às especificidades do campo e o reconhecimento das experiências políticas, sociais e culturais dos povos do campo.

Deste modo, as diversas experiências educativas que vêm sendo desenvolvidas pelas diferentes escolas têm assumido o compromisso com os pressupostos políticos e pedagógicos da nova proposta de educação do campo. Uma concepção que nega totalmente o modelo excludente nomeado de educação rural.

## 2.4 A Pedagogia da Alternância e sua trajetória histórica de formação dos camponeses

A Pedagogia da Alternância surgiu, em 1930, no Sudoeste da França, na aldeia de Sérignac – Péboudou, Lot-et-Garone, a partir da necessidade das famílias camponesas de criar uma proposta educativa voltada para a realidade dos jovens no meio rural, que garantisse aos jovens a possibilidade de continuar seus estudos em sua própria comunidade, junto com sua família.

Na época, a França passava por um cenário de grandes tensões diante das transformações vivenciadas pela sociedade francesa, provocadas pelos conflitos ocorridos entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Silva (2012), o povo camponês vivia um cenário de pobreza e miséria, devido à negligência do poder público com a realidade do campo, principalmente da agricultura familiar, considerada a base do sustento das famílias francesas. Esta situação ocorria porque o foco central do estado estava voltado para a modernização industrial, aspecto que estava provocando o esvaziamento do meio rural, devido ao êxodo rural e à falta de alternativas de estudos para os jovens que almejavam continuar no campo. Neste caso,

[...] os filhos daqueles agricultores tinham que optar entre continuar os estudos e sair do meio rural para o meio urbano, distanciando-se assim da família, ou permanecer junto a família e na atividade agrícola, interrompendo o processo escolar. As famílias, todavia, necessitavam da presença e do trabalho dos seus filhos e tinha também dificuldade em os manter nas cidades. É esta realidade que estava posta aos pais agricultores, aos sindicatos, às cooperativas e à igreja. (SILVA, 2012, p. 35).

Nessa análise, percebemos que a falta de motivação do jovem em dar continuidade aos estudos estava associada à falta de uma escola do campo para atender especificamente aos jovens nas suas diversidades sociais, culturais e políticas, para que eles não precisassem sair do campo, deixar a sua família, a sua comunidade, mas que continuassem ajudando a família com o trabalho na propriedade e engajado nas atividades sindicais desenvolvidas no meio rural, sem se desvincular da sua cultura. Com o apoio do padre Pierre Granereau, os agricultores deram início à discussão para a criação de uma escola alternativa com uma formação voltada para os preceitos religiosos e uma aprendizagem de técnicas práticas baseadas nas estruturas do campo idealizadas pelos agricultores (BEGNAMI, 2003).

A partir das articulações entre os agricultores e as organizações sociais locais, o padre Pierre Granereau deu início na organização do processo de ensino e aprendizagem e do

espaço para acolher os jovens para iniciar os estudos numa casa paroquial cedida pela igreja Católica para o funcionamento das aulas, denominadas de sessão de aulas, onde os jovens permaneciam um tempo na paróquia, sob a responsabilidade do padre Pierre Granereau, que assumiu a função de monitor, e outro com sua família na comunidade; conforme havia sido definido na discussão com as famílias dos jovens, uma formação alternada, contando com a responsabilidade das famílias, traçada numa dimensão profissional técnica e humana voltada para os jovens que desenvolvem atividades práticas na agricultura (BEGNAMI, 2003).

Neste cenário de luta em defesa da educação para os camponeses, em 1935, foi criada a primeira Maison Familiale Rurale - MRF (Casas Familiares Rurais), na França. Ela surge da conversa de um pai agricultor com seu filho e um padre. O filho não despertava o interesse para estudar na escola urbana, porque o modelo educacional era distante da cultura, da vida social, econômica e política daquela comunidade rural (BEGNAMI, 2003).

Em meio a este percurso histórico, é importante destacar que uma característica fundamental da primeira Maison Familiale Rurale, segundo Jesus (2011, p. 53-54),

[...] é a participação dos pais desde o início da escola, eles eram os responsáveis pelo projeto junto com o sacerdote e posteriormente junto com o estado, no sentido de refletir, discutir e propor que tipo de educação se fazia necessária ao meio rural. E hoje essa dinâmica permanece.

Nesta perspectiva, compreendemos que a preocupação dos pais com a formação escolar dos jovens contribuiu para a participação e o envolvimento das famílias, estimulando uma reflexão sobre a educação para os jovens do campo. Neste contexto, a participação das famílias vai além do processo de acompanhamento da escolarização do jovem, implica também assumir a participação política e pedagógica da escola, no sentido de contribuir com o projeto socioeducativo, possibilitando o desenvolvimento integral dos jovens. Em vista disso, a divulgação dessa nova proposta educativa em alternância acelerou e passou a ser implantada em toda a Europa a partir da organização do movimento das Maisons Familiares Rurales.

É na direção da expansão que “[...] as MFRs tornam-se organizações cooperativas com bases locais e assumem a responsabilidade sobre o funcionamento dos centros de formação em alternância” (RIBEIRO, 2013, p. 295). Essa forma de organização estava vinculada com as famílias e as comunidades com a intenção de desenvolver projetos para as suas regiões; a experiência ganhou forças, e em razão disso disseminou-se para outras regiões da França e para a Itália. Na Itália, ela vai ser implementada na região de Vêneto, norte da

Itália, através da criação das Scuole Famiglie Rurali (Escolas Família Agrícolas) e depois para outros países e continentes. Na região da América Latina, iniciou-se no Brasil e na Argentina na década de 1960, propagando por todo o continente (GARCIA-MARRIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

A primeira experiência com a Pedagogia da Alternância chega ao Brasil no final da década de 1960, com a implantação de uma Escola Família Agrícola – EFA, no município de Anchieta, no Estado do Espírito Santo, por intermédio do padre italiano Humberto Pietrogrande, vinculado à Ordem sacerdotal da Companhia de Jesus, que conheceu a experiência da Escola-Família Rurais (Scuole Famiglie Rurali-SFR) na região de Vêneto, Norte da Itália, e decidiu trazê-la para o Brasil como forma de contribuir na formação dos jovens camponesas no município de Anchieta – ES, onde atuava como pároco.

Jesus (2011) destaca que, nessa época, o cenário brasileiro era marcado por tensões devido à ditadura militar, que provocou mudanças profundas na economia e na política, impulsionando o desenvolvimento das indústrias. Essa realidade não era diferente no estado do Espírito Santo, que naquele período vivia uma crise econômica com a cultura cafeeira, principal produto daquele lugar, causando um número grande de desempregados e o esvaziamento no campo. Devido à ausência de perspectiva no campo, as famílias saíam em busca de trabalho no meio urbano como forma de garantir o sustento da família e sobreviver diante de tanta pobreza. Essa migração para os grandes centros urbanos ficou caracterizada como exôdo rural.

Naquele momento, no estado do Espírito Santo, existia uma convicção muito forte por parte da população voltada para a crença da igreja católica, que atuava desenvolvendo ações comunitárias e estudos voltados para religião. Estes trabalhos eram coordenados pelo responsável da igreja local daquela região, o religioso jesuíta italiano padre Humberto Pietrogrande, que era vinculado a Companhia de Jesus.

Desse modo, quando o padre iniciou os trabalhos missionários nas cidades de Anchieta no Estado de Espírito Santo, percebeu os problemas sociais, econômicos e culturais que estava atingindo a população do campo. Em diálogo com agricultores e os jovens, ele notou que havia um desânimo com os trabalhos agrícolas e a falta de perspectiva de melhoria de qualidade de vida dos jovens, em parte devido à falta de escolarização voltada à realidade dos jovens do campo. Impactado com essa realidade, o jesuíta assumiu o compromisso de mudar aquela realidade através de propostas educativas voltadas para a formação integral do jovem na intenção de desenvolver e transformar junto à família o seu lugar de origem.

De acordo com Jesus (2011, p. 58), “[...] havia um incentivo financeiro por parte do governo italiano às famílias que vieram para as terras capixabas, grande maioria localizada no Sul do Espírito Santo”. Esses incentivos financeiros contribuíram para a tomada de algumas decisões sobre algumas ações importante para o desenvolvimento do projeto de educação no campo. Jesus (2011, p.59) destaca que:

Em 11 de dezembro de 1966, foi criado a Associação dos Amigos do Espírito Santo (AAES), uma organização Ítalo-brasileira com o objetivo de promover o desenvolvimento religioso, cultural econômico e social do Espírito Santo por meio de arrecadação de recursos e convênios.

A partir desta associação, o sacerdote conseguiu arrecadar fundos para fazer o intercâmbio de um de grupo de jovens do município de Anchieta (ES) para a Itália, no sentido de se apropriarem da metodologia da Pedagogia da Alternância. Ao retornarem ao Brasil, estes jovens assumiram a organização dos trabalhos de implantação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.

É importante destacar que o município de Anchieta (ES) se encontrava numa realidade de empobrecimento e falta de qualidade de vida, provocando o aumento da desigualdade; então, numa assembleia organizada pelos religiosos, jovens e agricultores foi criado, em 1968, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, “[...] cujo objetivo principal é promover o homem por meio da melhoria da qualidade de vida no meio rural” (JESUS, 2011, p.60).

O trabalho desenvolvido pela coordenação do MEPES foi determinante para a criação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas - EFAs no Brasil, localizadas na comunidade de Olivânia, no município de Anchieta, no sul do Estado do Espírito Santo, em março de 1969. Outras EFAs foram sendo implantadas no estado, como a de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Campinho, no município de Iconha, e uma EFA feminina também em Iconha, ambas no Estado do Espírito Santo (JESUS, 2011).

A implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil estava voltada à promoção do desenvolvimento no meio rural, com a formação e mobilização dos agricultores na defesa dos seus direitos, bem como no fortalecimento da agricultura familiar, contrapondo-se ao modelo capitalista existente no campo. Além disto, a Pedagogia da Alternância também propiciou a construção de um novo cenário educacional a favor da formação integral dos jovens.

A partir da década de 1970, a Pedagogia da Alternância expandiu-se para o norte do estado com a criação de outras EFAs, depois chega a outros territórios brasileiros destacando-se nos estados da “[...] Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais” (JESUS, 2011, p.61). Desse modo, procuramos refletir sobre esta fase caracterizada pela falta de recursos financeiros e de apoio dos setores administrativos da região.

Nesse processo de expansão da Pedagogia da Alternância, Foerste et al (2019, p. 22) destacam que o Movimento da Pedagogia da Alternância no Brasil “[...] contou sempre com o apoio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), [...] dos Movimentos Sociais e Sindicais”, que “consideraram esse tipo de escola uma alternativa pedagógica orgânica à realidade do campo”. Neste caso, constatamos que os movimentos sociais deram uma contribuição importante para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância.

Motivado pelos resultados alcançados com as experiências das EFAs no estado de Espírito Santo, padre Humberto, ao ser transferido para o Estado do Piauí, em 1984, trouxe a experiência da Pedagogia da Alternância para o estado. Ele havia sido designado pela Companhia de Jesus para assumir a direção da Escola Santo Afonso Rodrigues, na periferia do município de Teresina, voltada ao atendimento da população carente da região do Socopo e comunidades vizinhas, que viviam uma realidade de extrema pobreza e sem perspectiva de vida naquele lugar (PIETROGRANDE, 2012).

Naquela época, a população da região da Socopo sofria com a falta de serviços como educação, saúde e moradia, dentre outros, situação semelhante a do Estado do Espírito Santo. Com a intenção de continuar com a missão, padre Humberto começou a olhar para a situação precária a qual estavam vivendo as famílias e os jovens, a falta de escolas que compreendessem as diversidades no campo, as famílias sendo obrigadas a conviver com as tensões do latifúndio pela posse de terras e a falta de trabalho. Por esta razão, as famílias saíam do campo para a cidade em busca de sobrevivência, a cidade vivia um processo intenso de urbanização caracterizado pelo êxodo rural, que acelerou o empobrecimento cultural no campo e a negação do direito à educação no campo (SILVIA, 2006).

Nesta época, o padre foi convidado para assumir a função de diretor dos trabalhos pastorais das comunidades jesuíticas da região da grande Socopo e dos povoados vizinhos, que antes estavam sob a responsabilidade do Colégio Diocesano. É nesse período também que ele assume a administração da Fazenda Montes Claro, propriedade pertencente aos jesuítas, situada a quase 200km de Teresina, localizada no centro-norte piauiense, no município de

Aroazes – PI, totalizando uma área de 1,178,40 hectares. Já existia naquela região várias famílias trabalhando no cultivo de produtos agrícolas para a sua sobrevivência.

Diante das condições que se encontravam estas famílias, o padre Humberto dedicou-se aos trabalho de mobilização das famílias para o processo de organização social e política, com a intenção de garantir aos trabalhadores que moravam na área o acesso a terra, através do processo de reforma agrária. Neste processo de organização comunitária e mobilização com os agricultores, o Padre fomentou o processo de implementação da primeira Escola Família Agrícola no Piauí.

Para viabilizar o processo da criação de uma EFA no município de Aroazes – PI, o MEPES encaminhou para o Piauí dois egressos da EFA de Olivânia (ES) para contribuírem com os trabalhos aqui no Piauí, assim como foi enviado ao Espírito Santos um grupo de educadores para conhecer a proposta da pedagogia da alternância e passar por um processo de formação naquele estado.

Em Montes Claros, o padre Humberto criou, em 1989, a Fundação Padre Antônio Dante Civiero (FUNACI), com a intenção de fortalecer os projetos desenvolvidos na área da educação, saúde e agricultura, assumindo a responsabilidade. Em 1986, foi criada a EFA de Montes Claros, no município de Aroazes, como a primeira experiência em alternância no Estado do Piauí, ofertando uma educação de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do antigo primeiro grau.

Uma das finalidades da EFA da Montes Claro era a preparação dos jovens a partir dos conhecimentos técnicos para desenvolver atividades agrícolas no campo e participar da vida da comunidade comunidade, exemplo de gestão capaz de desenvolver as práticas agrícolas em sua propriedade e na sua comunidade junto a sua família, afim de se tornar um propagador dos conhecimentos tecnológicos, de respeito ao meio ambiente, de espírito associativo e de consciência política (SILVIA, 2006). O processo de implantação da EFA contribuiu com a melhoria da qualidade de vida das pessoas, através da qualificação profissional e da formação humana e espiritual da população (PIETROGRANDE, 2012).

Como presidente da FUNACI, o padre Humberto ampliou a parceria do MEPES com o intuito de implantar outras EFAs no estado do Piauí. Assim, em 1991, foi criada a Escola Família Agrícola do Soinho, na zona rural do município de Teresina, para atender aos jovens daquela região e de outros estados brasileiros para a formação de técnico agrícola, simultâneo ao ensino médio. Nos anos seguintes, o padre decidiu expandir o trabalho da EFAs no Piauí, com a implantação da EFA de Baixão do Carlos, criada em 1995, no município de Teresina e, em 1998, implantou a EFA de Miguel Alves, localizada no Norte do Estado do Piauí, que se constitui no campo empírico desta pesquisa.

Outras duas EFAs foram criadas pela FUNACI, a exemplo da EFA de São Pedro do Piauí, fundada em 1998, localizada na região Sul do Piauí, e a Escola Família de Turismo (EFTUR), em 2005, situada no bairro Socopo, na cidade de Teresina-PI. A proposta da experiência em alternância com as EFAs criou visibilidade e motivou outras fundações e associações a expandir o projeto para outras regiões do estado do Piauí. Desta forma, a FUNACI é responsável por 06 (seis) EFAs no Piauí.

Em 2021, o Estado do Piauí contava com 16 Escolas Famílias Agrícolas distribuídas em 08 territórios (Cocais, Entre Rios, Carnaubais, Serra da Capivara, Vale do Canidé, Vale do Sambito, Tabuleiros do Alto Parnaíba e Tabuleiros dos Rios Piauí e Itaueira). Estas escolas atuam com o Ensino Fundamental regular do 6º ao 9º ano, com cursos técnicos na área de agropecuária, zootecnia, Eventos e Hospedagem, Agropecuária, Agroindústria, todos adaptados ao ensino médio.

O trabalho desenvolvido pelas EFAs no Piauí tem contribuído significativamente na formação dos/as agricultores/as, familiares, jovens e comunidades, com uma formação voltada à realidade do campo piauiense, que tem motivado os/as filhos/as, além de oportunizar uma formação humana, a construírem conhecimentos sobre as práticas sociais, culturais e produtivas do campo. Este trabalho de formação política e técnica desperta o interesse dos jovens para permanecer no campo para, junto com a sua família, poder desenvolvê-lo (LIMA, 2021).

Desse modo, a alternância pedagógica tem contribuído no desenvolvimento de um projeto educativo de formação voltado à realidade do campo, tendo as famílias e os jovens como protagonistas dos processos educativos. Neste caso, as Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais, através dos aportes teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância, têm construído uma proposta pedagógica que permite aos estudantes vivenciar, de forma integrada, diferentes tempos e espaços formativos: um tempo na família/comunidade e outro na escola. Neste contexto, os instrumentos pedagógicos exercem um papel importante, permitindo uma interligação entre as vivências do mundo do trabalho e as experiências de estudo, visando atender às necessidades dos jovens.

#### **2.4.1 A Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos**

A Pedagogia da Alternância apresenta-se como uma possibilidade de educação do campo que reflete as necessidades de um projeto educativo de formação voltado para a

realidade do campo e protagonizado pelas Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais. Está ancorada em “quatro pilares” que fundamentam o sistema formativo por alternância: a Associação Local, a Alternância, o Desenvolvimento do Meio e a Formação Integral. Estes pilares representam o ponto de partida para a organização do sistema educativo das EFAs e a formação integral dos jovens, como também a participação das famílias, construída a partir da experiência vivida no meio escolar e no meio socioprofissional; os instrumentos pedagógicos possibilitam a aproximação desse processo e favorecem o desenvolvimento dos projetos educativos das EFAs.

É fundamentado nesses princípios que a Pedagogia da Alternância constitui-se como projeto educativo que organiza um plano de formação no âmbito político e pedagógico, que representa uma estratégia de organização das alternâncias. Através deles é que são dinamizadas e organizadas as atividades para cada espaço e tempo de estudo na EFA, na família, na comunidade e no meio socioprofissional. O plano de formação é concebido a partir da reflexão dos eixos geradores, que se fortalecem por meio dos planos de estudo que orientam um conjunto de instrumentos pedagógicos, as práticas educativas, as disciplinas formativas e as atividades interdisciplinares e complementares.

O plano de formação é construído nos espaços da escola, através da participação dos parceiros educadores e famílias envolvidos no processo de formação integral do estudante; isso se dá no âmbito político e pedagógico, que representa uma estratégia de organização das alternâncias. Através deles é que são dinamizadas e organizadas as atividades para cada espaço e tempo de estudo na EFA, na família, na comunidade e no meio socioprofissional. Gimonet (2007, p.76) define o plano de formação como uma ampla arrumação coerente da formação da educação e da orientação do alternante.

Nessa perspectiva, trata-se de um currículo robusto produzido a partir da realidade dos estudantes das famílias e das comunidades. Esse documento organiza o trabalho formativo dos momentos de alternância da vida da EFA e tem a função de conduzir os instrumentos numa dimensão social, política, cultural e pedagógica. O plano de formação é concebido a partir da reflexão dos eixos geradores, que se fortalecem por meio dos planos de estudo que orientam um conjunto de mediações pedagógicas, as práticas educativas, as disciplinas formativas e as atividades interdisciplinares e complementares.

Os projetos educativos são desenvolvidos com o auxílio dos instrumentos pedagógicos que colaboram para a formação a partir das experiências de vida, atividades, conflitos sociais e trabalho, contudo, sem desqualificar o conhecimento científico da base comum e técnica do ensino formal. Pelo contrário, cria-se uma ponte entre o empírico e a ciência, na perspectiva

de assegurar a formação integral do jovem nas dimensões ecológica, ética, espiritual, econômica, filosófica, artística, intelectual, técnica, científica, profissional, humana e sociológica, entre outras. Neste sentido, os instrumentos pedagógicos potencializam o diálogo entre os saberes sociais e culturais, bem como entre o meio socioprofissional e o espaço escolar. Dentre os vários instrumentos pedagógicos utilizados pelas EFAs, destacam-se:

O Plano de estudo (PE) – uma pesquisa participativa que investiga a vida, a realidade e a origem do estudante a partir de um tema previamente planejado e produzido pelos estudantes, conforme as orientações dos educadores, no final da sessão escolar. O questionário (JESUS, 2011) será discutido no espaço de tempo de alternância família/comunidade em diálogos com as famílias, as pessoas da comunidade e profissionais do meio. Ele chega a ser uma das mediações metodológicas mais pertinentes, pois é a partir dele que são construídas as estratégias e orientações metodológicas da formação, proveniente da pesquisa participativa e da problematização da realidade do estudante, e que possibilita analisar outros protagonistas no projeto educativo, em especial o estudante, a família, comunidade, equipes, profissionais, do meio e outros.

Em seguida é feita a Colocação em Comum, que consiste no momento de mediação do educador com a turma e os demais colegas da sessão no sentido de provocar as falas para confrontar entre si todos os dados oriundos do meio que constitui o conhecimento popular ou empírico. Com base nessa socialização coletiva, é produzida uma síntese com todas as informações que os estudantes pesquisaram na alternância com a família para fazer o aprofundamento nas áreas e de novas pesquisas.

O texto produzido a partir da síntese é distribuído para os/as estudantes registrarem no seu Caderno da Realidade. Assim como os demais documentos, são produzidos no âmbito coletivo e individual ao longo de sua vida, com os registros de suas reflexões sobre sua realidade, na forma de redações, ilustrações, relatórios, avaliações e outras produções, construindo assim a memória da sua caminhada no processo educativo da EFA. É a síntese, a colocação em comum do PE que vai orientar os educadores acerca dos conteúdos das aulas, favorecendo assim os conhecimentos que sejam capazes de transformar essa realidade.

De acordo com a necessidade, são realizadas nas sessões escolares Visitas e Viagens de estudo com o intuito de possibilitar o estudante a refletir e investigar acerca do tema estudado para compreender melhor sobre os conteúdos (JESUS, 2011).

O Estágio é uma atividade relevante para a formação dos jovens nas EFAs, pois viabiliza as vivências em outros espaços de trabalho, permitindo ao estudante, através da prática, a produção de conhecimentos. Propicia ainda um melhor aprofundamento acerca dos

conhecimentos científicos, teóricos e práticos, possibilitando ao estudante refletir sobre a aplicação do seu próprio projeto profissional.

Os Serões são momentos educativos de reflexão planejados pelos educadores, a partir de diversos temas, integrado a atividades artísticas, discussões que acontecem em espaços/tempos das sessões noturnas e contribuem na realização de atividades diversificadas com os estudantes.

As Visitas às Famílias e Comunidades constituem-se em instrumentos fundamentais que são planejados pelos educadores da escola para conhecer a realidade vivenciada pelo estudante/ famílias/comunidade. Permite um diálogo coletivo sobre uma diversidade de assuntos relacionados à formação integral do estudante.

Já o Caderno de Acompanhamento da Alternância é um documento que possibilita o estudante fazer o registro daquilo que é produzido na EFA e no meio socioprofissional. Permite, ainda, construir um diálogo com a escola/família/comunidade. Tutoria é o acompanhamento personalizado, planejado pela equipe, que ocorre entre o educador e o estudante para motivá-lo aos estudos, incentivar as pesquisas, o projeto da vida profissional e os trabalhos coletivos na escola/família/comunidade.

Temos ainda o Projeto Profissional, que favorece o amadurecimento do jovem e é realizado ao longo de sua permanência na escola. O projeto é apresentado no último ano do Ensino Médio Profissionalizante, parte do interesse profissional do educando que junto à EFA e à família e vai refletir sobre uma possível renda e profissionalização. Esse projeto é parte do resultado de formação do estudante.

Por fim, temos a Atividade de Retorno, que consiste numa atividade construída a partir dos planos de estudos e perpassa as experiências e atividades concretas realizadas na comunidade, meio socioprofissional e/ou na família. Por fim, o processo avaliativo é realizado pela EFA de forma contínua, o estudante é avaliado em todas as dimensões de sua vida escolar, familiar e comunitária enquanto estudante da EFA e abrange um conjunto de diferentes agentes.

É fundamental manter a organicidade dos instrumentos pedagógicos, porque proporcionam às famílias coformadoras que efetivem sua função formativa através, por exemplo, da realização dos Planos de Estudos, que incidem nas temáticas da realidade cotidiana dos alternantes em seu meio socioprofissional. A formação em alternância ocorre mediante a articulação entre a escola-família e a comunidade; elas têm o propósito de dialogar sobre as problemáticas no meio rural e sinalizar possíveis estratégias para os problemas vivenciados pelas famílias do campo, assim como a busca contínua para permanecer na terra e

controlar a saída da juventude para a cidade, numa dinâmica de interação com a escola-família-comunidade a fim de produzir novos conhecimentos para fortalecer o campo e construir novas tecnologias adaptadas ao meio local.

Para Silva (2000), esse processo formação precisa construir-se com base nas práticas dos jovens, e essas ocupações devem suscitar, entre outros elementos, uma postura interrogativa, questionadora sem, contudo, deixar de fornecer-lhes elementos para construir possíveis respostas às suas inquietações.

Os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância como uma construção também processual, a partir da percepção aguçada de alguns educadores no sentido de encontrar meios de facilitar essa formação significativa, contextualizada, interrogadora, questionadora e participativa, se configuram como meios de fazer com que haja aprendizagem contínua numa descontinuidade de atividades e de espaços e tempos de forma articulada sem consubstanciar justaposições (DUFFAURE, 1993, p. 85).

Os projetos educativos são desenvolvidos com o auxílio dos instrumentos pedagógicos. Vale ressaltar que esses instrumentos de aprendizagem não significam unicamente um meio que proporciona a relação professor-ensino-educando; além de facilitar a formulação das experiências dos educandos, apontam para as complexidades situacionais desse educando, de suas famílias e da comunidade. Ou seja, com base nos instrumentos pedagógicos, a vida e a prática educativa são indissociáveis; ação e reflexão, teoria e prática não se separam.

Nessa dinâmica, os instrumentos pedagógicos contribuem para que o estudante em formação na EFA desenvolva atividades para a sua aprendizagem, crescimento pessoal e comunitário. Permite também a aproximação direta com o meio familiar e a comunidade, e nesse período de alternância do estudante é previsto a realização dos trabalhos de pesquisa, discussões e reflexões, além da implementação de projetos práticos com a família e a comunidade. Assim, os instrumentos pedagógicos orientam as experiências, os conhecimentos vividos pelo estudante, a família e a comunidade, da vida para a escola, possibilitando a produção de novos conhecimentos no diálogo com a ciência.

Esse processo não se realiza sem dificuldades, pois “há uma tendência dominante de reproduzirmos o discurso da teoria na escola e a prática na família, revelando, assim, a ausência de uma compreensão de meio como momento e espaço integrado de formação”. (SILVA 2000, p. 262). Essa reprodução remete ao fato de encontrar-se ainda enraizados em nós processos educacionais com viés mais tradicional segundo uma perspectiva mais técnica.

Diante deste fato, os educadores das EFAs precisam refletir e problematizar as experiências educativas desenvolvidas com o intuito de desencadear processos de aperfeiçoamento da Pedagogia da Alternância e dos seus instrumentos, bem como da prática dos agentes que a realizam no cotidiano. Esse exercício não será possível sem a mediação de uma teoria crítica, que permita situar a proposta enxergando seus limites, suas potencialidades e, ao mesmo tempo, encontrando pontos de equilíbrio para a construção de uma prática que promova a formação integral dos jovens camponeses.

Deste modo, enfatizamos que o processo de ensino-aprendizagem na formação em alternância é dinamizado nos diferentes momentos e espaços, denominados de Tempo Escola e Tempo Comunidade, a partir do envolvimento e a participação da família, sendo possível aplicá-la em diferentes situações. Neste processo, os instrumentos pedagógicos têm contribuído na mediação e troca de experiências entre os pares, além de possibilitar a produção do diálogo entre família e filhos/as no período do estudante no meio familiar/produutivo. Essa relação da família com os instrumentos pedagógicos aproxima a família da EFA e contribui para o envolvimento com a vida da escola e o desenvolvimento das comunidades

#### **2.4.2 A importância dos instrumentos pedagógicos para a inserção das famílias nos projetos educativos das EFAs**

A participação ativa da família no processo de formação do jovem em alternância é fundamental para a operacionalização dos instrumentos pedagógicos que orienta uma real alternância, no Tempo Escola e Tempo Comunidade. É nessa interação que a família se integra na realização dos projetos educativos das EFAs e, por sua vez, assume o debate político na construção de um novo projeto de educação do/no campo.

No contexto educativo da Pedagogia Alternância, a família é um elemento da ação educativa fundamental nesse caminho a trilhar, visto sua interação com a vida da escola, estabelecendo uma relação entre os conhecimentos práticos e conhecimento escolar. Dessa forma, a presença da família nos espaços da escola busca o acompanhamento integral dos filhos, tanto na escola quanto no meio familiar e até nas outras questões administrativas, de gestão, econômica, dentre outros, bem como a participação no âmbito associativo, considerando o primeiro princípio que norteia a proposta formativa. Para que este se realize é necessária uma organização direta das famílias, para que consigam assumir a gestão e contribuir para o desenvolvimento local.

Essas ações vêm favorecer, principalmente, o funcionamento do processo Pedagógico das EFAs, construindo e estabelecendo relações de convivência no dia a dia com os sujeitos protagonistas, para caminharem juntos, fazendo com que a Pedagogia de fato aconteça. Na proposta educativa da Pedagogia da Alternância, a família é parte fundamental da ação da proposta educativa. Nesse caminho, o diálogo cria possibilidades de interação com a vida da escola, estabelecendo uma relação entre o conhecimento prático e o conhecimento escolar.

Com base nos pilares que dão sustentação ao projeto de formação na Pedagogia da Alternância, as EFAs buscam desenvolver suas práticas educativas tendo como foco central as atividades de base de organização social realizadas no âmbito das comunidades, com a construção de um projeto de escola que seja comunitário e próprio do meio rural, que visa ao fortalecimento do trabalho da família no meio social, econômico, cultural e político. Esse trabalho de responsabilidade coletiva tem a família e os jovens como protagonistas.

A família representa uma parte essencial nesse processo, uma vez que as EFAs “[...] são instituições familiares, se baseiam sobre a responsabilidade plena das famílias, ao mesmo tempo [...] torna-se o lugar prioritário da vida do alternante” (GIMONET, 2007, p.137).

Além disso, temos os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância como elemento fundamental nesse processo de materialização dos projetos educativos desenvolvidos nas EFAs, neste diálogo/interação com as famílias. Na sua gênese, os instrumentos pedagógicos propiciam a conexão com a comunidade e os tempos formativos, dentro de um movimento dialético. No entanto, o resultado disso não é suficiente se não houver o trabalho de monitoramento dessa relação, diálogo de empoderamento dessa junção, e a EFA consegue trazer isso a partir dos centros de formação por alternância, como o caderno de realidade, as intervenções externas e os serões, que são os convites para as comunidades participarem dessas atividades.

Por outro lado, existem Escolas Famílias que têm dificuldades com a concretização dos instrumentos pedagógicos na dinâmica das escolas. Isto se deve aos problemas da formação dos professores, da disponibilidade das comunidades e das famílias, como também da dinâmica das EFAs com os jovens. Estas questões interferem no desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos e na articulação da realidade dos estudantes, famílias, comunidades e nos projetos educativos. Isto requer uma discussão sobre o processo de formação e produção de conhecimento assumido pelas EFAs, colocando-as a repensar seu lugar na vida do estudante, da família e comunidade.

Pensar na dimensão de convivência partilhada na Pedagogia da Alternância, na qual os estudantes se encontram no cotidiano, implica um processo formativo colaborativo o tempo

inteiro, tanto na perspectiva de estar compartilhando os espaços de dormitórios, espaços de afazeres de tarefas domésticas, ao mesmo tempo em que eles estão organizados e envolvidos nos trabalhos da escola. Então, trata-se de um trabalho de equipe que faz com que eles se misturem, aprendam a ter responsabilidades, autodisciplina com essa dinâmica na EFA, e com isso conseguem também organizar o espaço curricular; esse espaço curricular está do lado fora, não está simplesmente sintonizado em uma proposta verticalizada de orientação escolar.

Esses instrumentos são relevantes e têm provocado uma discussão sobre a diferença de uma educação familiar. Quando se propõe essa relação com a comunidade e a família como espaços pedagógicos, não estamos negando a função social da escola; sua função social são seus saberes sistematizados, que são os direitos garantidos dessa juventude na Constituição Federal. Então, na verdade, temos uma parceria de formação curricular que procede, demanda e investiga junto e traz contribuições ao formato da escola, mas não podemos abrir mão do local da escola, porquanto esse referencial também tem um saber escolarizado para dar conta. É preciso defender a escola como um direito que é fundamental.

#### **2.4.3 A participação das famílias na construção dos projetos socioeducativos das EFAS**

No contexto da Pedagogia da Alternância, as Escolas Famílias Agrícolas estão vinculadas a uma proposta metodológica que está muito além de movimentos alternados de tempos e espaços, muito além da alternância propriamente dita. Existe uma concepção política voltada nos princípios da participação das famílias e também do reconhecimento do diálogo com os saberes da família e os saberes da escola, fortalecendo a proposta educacional vinculada à reflexão e ação, bem como às vivências das famílias, ou seja, de todos que vivem no/do campo.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância procurou manter a família como um dos pilares estratégicos da construção deste projeto educativo. Neste contexto, as famílias desempenham um papel relevante na construção de uma escola que valorize as experiências do meio e que proporcione uma educação voltada para a aprendizagem da vida do campo. A partir das famílias e da comunidade, com relação ao tipo de educação que era oferecida aos jovens, surgiu uma proposta metodológica diferenciada, conhecida como Pedagogia da Alternância, concebida em colaboração e responsabilidade das famílias.

Neste caso, a Pedagogia da Alternância surge como uma alternativa de educação no campo que vem respondendo de forma considerável às necessidades políticas, culturais,

sociais, ecológica e econômica das famílias. Seus projetos educativos fomentam a formação política e técnica de profissionais para a vida e para a transformação de suas realidades.

Por meio dos projetos desenvolvidos a partir da Pedagogia da Alternância, as famílias desempenham várias ações importantes, tanto nas instituições de ensino quanto no meio comunitário, voltadas ao apoio aos filhos na realização de seus trabalhos escolares no meio escolar, familiar e produtivo, pois se envolvem no processo ensino-aprendizagem que se expande e se consolida no ambiente familiar e socioprofissional.

A presença da família potencializa o processo educativo que busca promover o acompanhamento integral dos estudantes, tanto na escola quanto no meio familiar e até em questões administrativas, de gestão, econômica, dentre outros, bem como a participação no âmbito associativo, considerando o primeiro princípio que norteia a proposta formativa. Para que esta se realize, é necessária uma organização participativa direta das famílias, que devem assumir a responsabilidade pela gestão e pelo desenvolvimento local.

Nessa perspectiva, os projetos educativos devem favorecer principalmente o funcionamento do processo Pedagógico das EFAs, construindo e estabelecendo relações de convivência no dia a dia com os sujeitos protagonistas para caminharem juntos e se autoalimentarem, fazendo com que a Pedagogia de fato aconteça.

Os estudos realizados por Silvia (2012, p.182) demonstram que “[...] a participação das famílias constitui, assim, componentes indissociáveis e fundamentais na expressão das realidades, necessidades e desafios presentes no contexto sócio econômico, cultural e político da escola [...]”. A família tem uma atuação importante na vida das Escolas Famílias, tanto na gestão política e administrativa quanto nos processos políticos e pedagógicos das instituições.

As famílias participam das atividades políticas e pedagógicas das EFAs por meio de diferentes formas de organização: por meio da associação, as famílias desenvolvem encontros e assembleias para discutir o projeto da escola e apontar caminhos para a melhoria dos projetos educativos. Além disto, buscam estabelecer os diálogos com as comunidades para discutir parcerias nos projetos de produção, bem como no acompanhamento dos processos educativos vivenciados pelos educandos no tempo comunidade, visando aperfeiçoar o desenvolvimento das atividades propostas através dos instrumentos pedagógicos.

A partir dos estudos desenvolvidos por Jesus (2011), Silva (2012), entre outros, compreendemos que a participação das famílias é de grande relevância na construção de projetos educativos que busquem dialogar com a realidade da comunidade. No entanto, é notório que as EFAs enfrentam inúmeros desafios com relação ao envolvimento maior das

famílias nas atividades administrativas, políticas e pedagógicas, consequência do desconhecimento da proposta da alternância.

Acrescenta-se ainda que, na formação em alternância, a EFA assume um papel fundamental com a família de promover espaços de diálogo na escola/família e comunidade. O envolvimento das famílias é fundamental no acompanhamento dos instrumentos pedagógicos aplicados na investigação entre meio escolar e familiar. Quando a família não tem definido os seus papéis nem uma formação que permita compreender alternância, ela vai enfrentar dificuldades no apoio e participação no processo formativo da EFA.

Este processo de integração entre a família e escola ocorre na Pedagogia da alternância quando a escola possibilita condições para que as famílias possam envolver-se nas discussões sobre os assuntos relacionados à formação dos estudantes, além de assumir o seu papel político de forma ativa e contínua, participando das ações e das demandas, e do desenvolvimento de projetos pedagógicos e produtivos, assembleia de pais, reuniões de avaliação da instituição, reivindicações em fóruns locais/estaduais, encontros nas comunidades, formações das famílias, conselhos de classe, construção do Projeto Político Pedagógico, plano de formação, promoções e eventos culturais, dentre outros.

Considera-se fundamental tanto para a escola quanto para a família compreender, além de seus papéis, a proposta do projeto em alternância e o compartilhamento das responsabilidades de todos os envolvidos nesse processo de tomada de decisão, consolidando uma gestão participativa e democrática que possa contribuir para o desenvolvimento de uma escola de natureza comunitária.

## CAPÍTULO III

### **“A ESCOLA É UM PROJETO DAS FAMÍLIAS, UM PROJETO DE UM PENSAMENTO DAS COMUNIDADES”**

“[...] ninguém caminha sem apreender a fazer o caminho caminhando, sem apreender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

(FREIRE, 2017, p.15)

Neste capítulo, discutiremos sobre o processo histórico de organização das comunidades para a superação das condições de opressão no campo, bem como sobre a implantação da Escola família Agrícola de Miguel Alves. Os diálogos estabelecidos com os participantes da pesquisa demonstram que a participação da família e da comunidade foi fundamental para o desenvolvimento do projeto EFA.

Discutimos também sobre as contribuições das famílias na participação das atividades socioeducativas nos diferentes espaços da escola e da comunidade, refletindo, portanto, novas estratégias de participação política, social e pedagógica que favoreçam o envolvimento e a contribuição da associação das famílias no projeto educativo da EFA.

#### **3.1 Da luta pela terra à luta pela escola: o processo de organização das famílias na construção da Escola Família Agrícola de Miguel Alves**

A questão fundiária é um dos maiores problemas vivenciados no campo no Brasil, que resultou na consolidação de estrutura social excludente, desde o processo colonial, marcado pela grande concentração de terras nas mãos de poucas famílias, que passaram exercer forte poder político e econômico no país, principalmente na região Nordeste. Um modelo de desenvolvimento pautado na exploração dos recursos naturais e da mão de obra dos camponeses e indígenas, voltado à geração de lucros altos, a partir da exploração e da exclusão da população negras/os, indígenas e pobres.

No Piauí, o processo de organização da estrutura agrária assemelha-se aquele implementado durante a colonização do Nordeste brasileiro, centrado na concentração da terras e das riquezas e na disseminação da pobreza e da miséria a maioria da população. Um processo que ocasionou tensões e conflitos violentos pela posse da terra. Neste caso, o processo de ocupação das terras no Piauí foi marcado pela expulsão de várias famílias das

terras em que viviam e onde desenvolviam suas atividades agrícolas baseadas na produção familiar de subsistência.

No caso do município de Miguel Alves, onde está situada a Escola Família Agrícola, foco desta pesquisa, os estudos demonstram que sua memória histórica traz traços significantes de conflitos devido às lutas travadas em torno da posse da terra em virtude da expulsão de famílias carentes que viviam em situação de extrema pobreza e miséria.

Além disto, alguns estudos demonstram que este município também foi palco das lutas empreendidas durante o período do Movimento da Balaiada, que ocorreu naquela região e contou com a participação de algumas pessoas da província do Piauí no Maranhão.

A Balaiada foi um movimento de revolta popular que eclodiu na província do Maranhão, entre os anos de 1838 a 1841, devido às péssimas condições de existência em que viviam a população pobre deste região. O movimento recebeu este nome em referencia aos balaios, cestos fabricados na região, pelos camponeses. O objetivo central deste movimento era combater o sistema político e econômico excludente e autoritário, imposto pelas elites locais, que submetiam a classe trabalhadora às condições perversas de miséria e pobreza (SILVIA; BORGES, 2016).

Diante deste contexto, observamos que a história do município de Miguel Alves foi marcada pelas lutas em torno da posse da terra, tendo, por um lado, os camponeses que migraram para a região em busca de melhores condições de vida, devido às boas condições para a produção agrícola; e, por outro, uma elite agrária perversa, que usava do seu poder político e econômico para instituir um processo cruel de exploração da classe trabalhadora sem terra, que era obrigada a se submeter às condições de trabalho do patrão.

Vale destacar que o município de Miguel Alves localiza-se na faixa de transição cerrado-Amazônia, na região Noroeste do Piauí, situada entre o vale do rio Parnaíba e a foz do rio Canindé, desdobrando-se até os tabuleiros Pré-litorâneos. Conta com uma população de mais de 33.760 habitantes distribuída numa extensão territorial de 1.393,7 km<sup>2</sup>. (IBGE, 2010).

De acordo com os estudos de Silvia (2011) e Vieira (2019), o município tem uma variedade de solo propício ao desenvolvimento de projetos agrícolas, pois são favoráveis para o uso do sistema de irrigação e conservação do solo. Devido à fertilidade da terra e a aproximação dos rios, houve a expansão da agricultura e do comércio no município, aspecto que atraiu muitas famílias nordestinas, castigada pela grande seca ocorrida no período de 1875 a 1877, para o município de Miguel Alves, como um lugar estratégico para morar e produzir.

Com isso, aumentou bastante a migração de famílias para esta região e muitas delas começaram a investir no cultivo do tabaco, algodão e também na criação de gado. A partir deste processo de migração, a região passou a ter um outro cenário de desenvolvimento, com instalação no município dos primeiros estabelecimentos comerciais, residências, dentre outros.

A partir disso, criou-se possibilidade para exportação de mercadorias para outras regiões vizinhas, como também ampliou a agricultura, com destaque na produção do milho, arroz, feijão e mandioca, realizada em pequenas propriedades. Em meio a este contexto, as oligarquias locais aproveitavam da mão de obra das famílias pobres para trabalhar nas suas terras produzindo e gerando um acúmulo de riqueza, com a exploração da força de trabalho das famílias. Com isso, este modelo de produção agrícola contribuiu bastante para o aumento da desigualdade, tanto no âmbito social quanto econômico.

Além disso, outra atividade que impulsionou a economia no município foi a extração do babaçu, que ainda hoje continua sendo uma das principais riquezas. Este, além de ser a base econômica para a subsistência das famílias que vivem no meio rural, faz parte do patrimônio cultural da cidade (SILVIA, 2011).

Com o crescimento da população e o desenvolvimento econômico do município, foram aumentando a concentração de terra nas mãos de pequenos grupos de proprietários, que passavam a exercer maior poder político e econômico, mantendo as famílias em péssimas condições de moradia, sem estrutura digna, aspecto que intensificou o processo de dominação política pautado na autoridade dos proprietários das fazendas. Este cenário revela o processo de dominação enfrentado pela maioria das famílias pobres submetidas à exploração dos fazendeiros, que exerciam o controle das terras no meio rural do município.

Rocha (2015, p. 30) destaca que as famílias que viviam agregadas nas terras dos proprietários “[...] formavam roças para o cultivo de culturas temporárias [e] eram obrigadas a pagar renda e a prestar alguns serviços ao proprietário”. Em virtude disto, o processo de opressão, após os anos de 1950, favoreceu o aumento da desigualdade, da pobreza e da exploração da mão de obra das famílias. Além disso, “a exploração e subordinação, marcado por constantes ameaças de expulsão das terras, tais maneiras de agir se faziam imprescindíveis para a sobrevivência” (VIEIRA, 2019, p. 06). Ainda hoje essas questões agrárias não foram superadas.

Diante deste contexto, os problemas oriundos da questão agrária, que marcaram o processo de ocupação da terra no Brasil, também atravessaram o município de Miguel Alves, contribuindo para a implementação de uma política de submissão das classes trabalhadoras e

na manutenção de privilégios, ocultação de formas de exploração e do controle social diante das classe de trabalhadores/as.

Esta política de concentração da terra favoreceu a classe dominante e instituiu um modelo de desenvolvimento excludente, que gerou profundas desigualdades e ocasionou um conjunto de tensões e conflitos entre os fazendeiros e as comunidades indígenas e os trabalhadores rurais sem terra.

Na visão de Andrade e Viana (2016), o direito de posse fortaleceu o processo de dominação política das elites agrárias, marcado pela violência e pelo abuso de poder dos fazendeiros, bem como pelo processo de exploração das riquezas naturais. Estes problemas são vivenciados e enfrentados até os dias atuais pelos povos que estão no meio rural.

Diante dessa realidade, as lutas empreendidas pelas comunidades no meio rural de Miguel Alves não ocorreram de forma harmoniosa, pelo contrário, foram marcadas por intensos conflitos e disputas pela posse da terra no município, principalmente devido ao processo de exploração ocorrido a partir da cobrança de renda pelo uso das terras por posseiros e moradores agregados (VIEIRA, 2021).

Neste caso, a cobrança da renda pela terra configurava-se como uma das principais forma de exploração dos trabalhadores sem terra. Esta cobrança era efetuada até no período em que famílias não conseguiam produzir. Além disso, estas famílias eram coagidas a executar outras atividades determinadas pelos proprietários das terras. Diante deste contexto, um dos principais desafios vivenciados pelas famílias era a questão do acesso a terra para a garantia das condições mínimas de sobrevivência no campo, conforme demonstram os depoimentos:

Nós percebemos umas comunidades bastante carente e a estrutura fundiária foi uma coisa que chamou bastante atenção nossa, porque a grande maioria das famílias, elas eram agregadas das grandes propriedades. A realidade deles socioeconômica era uma só, de muita, muita pobreza. A gente via esse quadro de necessidade mesmo.

E tinham uma vida muito sofrida, [...]. A luta pela terra também era uma questão muito forte e provocou uma grande violência na região, morreu gente em várias comunidades na época, pela conquista da terra. Teve um fato muito marcante na comunidade Paiol Velho, que um pai de um aluno foi assassinado em plena assembleia das comunidades. Ele morreu, a escola já estava implantada. O movimento da luta pela terra lá era muito forte. Morreu gente de várias comunidades E a gente, enquanto monitores, se questionavam, que era isso, que a escola teria que fazer com que essas famílias mudassem a realidade delas. Começasse a ter um processo de luta para a aquisição de terras e na região já tinha esse trabalho também de luta pela reforma agrária (Monitor Egresso).

Miguel Alves era um município da região Norte do Piauí que mais teve conflito de terra, morreu muita gente, foi brabo esses conflitos. Nós vivíamos agregadas nas propriedades, e a lógica deles eram cobrar mesmo quem não tivesse nenhuma produção, cobravam a renda do cercado. Mas, quando a gente começou a compreender os fundamentos do curso de Teologia popular e discutir com os orientadores, a gente começa a entender a nossa realidade e despertou em nós a ter nossos direitos. Nós tínhamos a responsabilidade de passar a formação para outras famílias. Mas, quando os patrões sabiam que a família estava participando, começavam a expulsar das suas terras, privavam até de vender o coco babaçu e de fazer a roça. E a escola vai nascer da necessidade dessas famílias de ter uma educação a altura do que a gente estava querendo (Presidente da Associação/EFA).

[...] o grande desafio era a questão da terra, a posse da terra. Tinha muitos latifundiários lá na região e aquelas famílias, elas eram também moradoras, agregadas em terras de patrão, que tinha que pagar renda. Elas não podiam ter uma casa melhor, não podia construir, não podia fazer nada, porque era somente aquilo que o patrão colocava (Paulão - Coordenador Pedagógico).

Os depoimentos revelam o processo histórico de forte opressão e barbaridade vivenciados nas comunidades, marcadas por políticas e práticas desumanas e desiguais, associadas à concentração da terra e à exploração dos camponeses, que afetou de maneira profunda a vida socioeconômica de algumas famílias naquela região, contribuindo para que elas tivessem condições precárias de vida.

Por esta razão, as famílias tornaram-se submissas diante dos proprietários de terras, que as obrigavam a desenvolver atividades agrícolas a fim de beneficiar somente aos seus interesses. Dessa maneira, as famílias passavam a ter acesso a uma moradia precária em casas sem estruturas e de péssimas qualidades. Além isto, estas famílias eram obrigadas a trabalhar na agricultura e ter que dividir com os donos das terras a produção e pagar pelo aluguel da terra por um valor estipulado pelos latifundiários. Nesse sentido, a luta era pela sobrevivência e pelo direito a terra para morar e garantir a produção agrícola e o sustento da família.

### **3.1.1 Características socioeconômica e produtiva da comunidade Riacho do Conrado**

A comunidade Riacho do Conrado, onde fica situada a Escola Família Agrícola de Miguel Alves, envolvida no campo de pesquisa do nosso trabalho de investigação, está localizada a cerca de 7km da sede do município de Miguel Alves, no km 08 na PI 112, que liga o município de Porto a Barras, e a 120km da capital de Teresina.

A comunidade recebe esse nome devido à história de um homem chamado Conrado, que estava vindo do município de Miguel Alves e, como tinha ingerido bebida alcoólica, ao passar pelo riacho que atravessava a comunidade, acabou caindo e seu corpo encontrado dias

depois. O sepultamento foi realizado na comunidade, que passou a receber o nome de Riacho do Conrado.

Este riacho ficava em uma região do município que concentra uma grande extensão de terras improdutivas, sem moradores, pertencente a duas famílias tradicionais latifundiárias que moravam no município de Miguel Alves. Depois de algum tempo, passou a pertencer somente a uma família, do Senhor Luís Alberto. Ao tomar conhecimento de que as famílias das comunidades vizinhas estavam lutando pela implantação de uma escola no meio rural, para atender a seus/suas filhas/as, o proprietário das terras fez a doação de aproximadamente de 50 hectares (ha) de terras para que a FUNACI fizesse a implantação da escola.

Naquele período, as comunidades vizinhas viviam momentos de tensões motivadas pelos despejos de muitas famílias que viviam das terras dos proprietários daquela região. Diante dos fatos, seu Luís Alberto ofereceu outra parte de suas terras para estas famílias e fez acordo verbal de arrendamento da propriedade para elas morarem e plantarem, porém o pagamento da renda seria a divisão da produção com o proprietário. Atualmente, parte destas famílias já conseguiu comprar do seu Alberto a área de terra arrendada. No entanto, outra parte continua morando e produzindo nas terras na condição de posseiro, porém não pagam mais a renda.

A principal fonte de renda das famílias na comunidade é a produção da agricultura familiar, baseada na criação de animais (porcos, galinhas, bodes, peixes), além do extrativismo vegetal com a exploração do coco babaçu, considerado como um patrimônio cultural das comunidades do meio rural. Dele se extrai a amêndoa que gera produtos como óleo, sabonetes, biscoitos e mesocarpo. Destaca-se, neste contexto, a participação da maioria das mulheres quebradeiras de coco da comunidade Riacho do Conrado (SILVIA, 2011).

Na comunidade, há uma das unidades de beneficiamento da produção do coco babaçu, com sede na propriedade da escola, que recebe o nome de “Dona Paixão”, em homenagem ao nome da moradora que foi precursora do grupo de mulheres quebradeiras de coco e dedicou parte de sua vida ao trabalho de liderança na organização das comunidades, principalmente na luta pela terra e na criação e organização da Associação das Quebradeiras de Coco do município de Miguel Alves.

Algumas famílias da comunidade tem um incremento na sua renda com o acesso às políticas públicas implementadas por meio do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF<sup>8</sup>, para o investimento na produção agrícola. Além disso, elas

---

<sup>8</sup> PRONAF - O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – Pronaf foi criado em 1995 pelo governo federal Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de promover o desenvolvimento rural e a segurança alimentar.

fornece os produtos para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)<sup>9</sup>, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae)<sup>10</sup> e a Campanha Nacional de Abastecimento (Conab)<sup>11</sup>, por meio da Secretária de Agricultura e Educação do município de Miguel Alves (EFA MIGUEL ALVES, 2020).

As famílias contam ainda com duas casas de beneficiamento de farinha e uma casa de beneficiamento de pilar arroz, que possibilitam a melhoria da renda de todos. A comunidade contava também com uma horta comunitária, construída por meio de um projeto coletivo, mas com o tempo deixou de existir. Atualmente, cada família realiza o cultivo individual na propriedade.

Na comunidade, a maioria das casas foi construída de Alvenaria, mas ainda existem poucas casas de taipo. Antes, a água consumida pelas famílias vinha do poço cacimbão, depois as famílias, reunidas em mutirão, conseguiram cavar um poço tubular e instalar uma bomba para distribuir para toda a comunidade.

A comunidade vem se organizando há bastante tempo, através das CEBs e da CPT, que têm uma presença forte na comunidade, perante a representação ativa das famílias na participação das atividades religiosas, sociais e culturais, a exemplo a Romaria da Terra e das Águas, que tem como foco a organização coletiva do povo do campo. Desse modo, tanto na comunidade Riacho do Conrado, quanto nas comunidades vizinhas, o trabalho das organizações sociais contribui para o fortalecimento da participação das famílias na busca de melhoria de suas condições de vida e nas transformações das comunidades.

Neste contexto, a Escola Família Agrícola constitui-se como principal espaço social da comunidade, sendo uma referência no atendimento e acolhimento das famílias da comunidade Riacho do Conrado e das comunidades circunvizinhas – Paraíso, Ezequiel, São Gerônimo, São Benedito Santana e Gatos –, já que a escola dispõe de vários espaços físicos que são utilizados pelas comunidade. Nestes espaços funcionam as sedes da Associação das

---

Disponível em: <https://sites.tcu.gov.br/relatorio-de-politicas/2018/programa-nacional-de-fortalecimento>. Acesso em: 24 jan. 2023.

<sup>9</sup> PAA - O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), criado pelo art. 19 da Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003, no governo Luiz Inácio Lula da Silva. Possui duas finalidades básicas: promover o acesso à alimentação e incentivar a agricultura familiar. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/aco-es-e-programas/inclusao-productiva-rural/paa>. Acesso em: 24 jan. 2023.

<sup>10</sup> PNAE - O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), criado no governo federal Getúlio Vargas, oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. Tem sua origem no início da década de 40, quando o então Instituto de Nutrição defendia a proposta do Governo Federal. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Acesso em: 24 jan. 2023.

<sup>11</sup> CONAB - A Companhia Nacional de Abastecimento (Conab) é uma empresa pública com sede em Brasília, vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa). A Companhia foi criada por meio da Lei n.º 8.029, de 12 de abril de 1990, que autorizou a fusão de três empresas públicas: a Companhia de Financiamento da Produção (CFP), a Companhia Brasileira de Alimentos (Cobal) e a Companhia Brasileira de Armazenamento (Cibrazem). Suas atividades foram iniciadas em 1º de janeiro de 1991, com capital 100% do Tesouro Nacional. Disponível em: <https://www.conab.gov.br/institucional>. Acesso em: 24 jan. 2023.

Quebradeiras de Coco do município e da Associação dos Agricultores Irrigantes. Foi ainda cedida uma área para a construção da capela da comunidade.

Em virtude disto, além de ser uma referência educacional importante no meio rural, a EFA Miguel Alves tornou-se também uma referência política e social para as comunidades, pois favorece a troca de conhecimentos voltados ao fortalecimento da agricultura familiar, assim como possibilita que seus espaços possam ser aproveitados pelas famílias, em benefício das comunidades, para fazer reuniões de grupos religiosos católicos, das associações das comunidades e assembleias das comunidades, festividades locais, além dos serviços de educação e lazer que são oferecidos para os jovens das comunidades do entorno, dentre outros.

Desse modo, verificamos que este espaço da escola possibilita a troca de experiências, de reflexões acerca do seu contexto de acolhimento e partilha das ideias que surgem a partir das discussões coletivas, favorecendo para a construção de novos saberes. Daí, a necessidade de a equipe pedagógica intervir na construção de projetos educativos que priorizam o diálogo entre a escola, a família e a comunidade, visando à produção de novos conhecimentos acerca das riquezas locais, que valorizam as pessoas e seus saberes, bem como fortalecem processos organizativos e produtivos voltados à melhoria da qualidade de vida da população.

### **3.1.2 O processo de implementação da Escola Família Agrícola de Miguel Alves: o protagonismo das famílias**

A discussão sobre o direito à educação no Brasil ainda é uma questão complexa e desafiadora, devido ao retrocesso e à negação das políticas educacionais no país, principalmente para os povos do campo. Além disto, ainda temos que conviver com propostas pedagógicas conservadoras, voltadas para a reprodução dos conhecimentos, que desconsideram e desvalorizam as especificidades e a diversidade da vida e da população que vive nos centros urbanos e no meio rural.

As características dessa educação excludente acentuaram-se ainda mais quando nos referimos à educação oferecida para os povos que vivem no campo. Isto demonstra que a educação no meio rural nunca foi de interesse das elites políticas brasileiras. No Piauí, é clara a situação de abandono da educação do meio rural, com os problemas de infraestrutura nas escolas, proposta curricular descontextualizada da realidade do campo, o deslocamento dos jovens e das crianças para centros urbanos e/ou comunidades localizadas em outras regiões.

do meio rural, além de um número exorbitante de escolas fechadas. Tudo isso é resultado do baixo financiamento, que torna cada vez mais distante o direito à educação dos camponeses prevista nos marcos legais.

Compreendemos que a realidade das escolas em que se encontram no meio rural foi produzida de forma excludente, o que contribuiu para a disseminação de uma visão pejorativa dos camponeses. Além disso, os princípios e valores disseminados pela educação rural fortaleceram as forças conservadoras no campo e aprofundaram as desigualdades sociais, políticas, econômicas e educacionais neste território.

De acordo com Caldart (2015), a discussão sobre o direito à educação aos povos do campo deve ser uma luta coletiva e necessária, por uma escola voltada à valorização e ao reconhecimento do espaço de vida dos camponeses, considerado como um lugar de acúmulo histórico, constituído de relações, saberes, experiências sociais, culturais, ambientais e econômicas produzidas e vivenciadas pelos povos que vivem nele.

Neste contexto, consideramos importante neste estudo fazer uma análise para tratar das questões relacionadas à realidade socioeconômica e produtiva da comunidade onde está implantada a Escola Família Agrícola de Miguel Alves, a fim de compreender historicamente como aconteceu o percurso das famílias, dos estudantes, das organizações sociais e movimentos sociais frente aos desafios e contradições para a implantação de uma escola que atendesse aos seus espaços de vida no campo.

Essas marcas de exclusão e negação dos povos do campo do direito à educação nas comunidades do município de Miguel Alves provocou uma perda na escolarização, tanto para as crianças quanto para os jovens, na medida em que concluíam a quarta série na comunidade, em turmas multisseriadas, e não havia condições de manter os estudos dos/as filhos/as na cidade, devido à vida difícil enfrentada pela condição de pobreza e a ausência de perspectiva para as crianças e os jovens.

Além disso, a proposta pedagógica destas escolas não valorizava a vida das famílias, nem tampouco o meio rural. Ao contrário, ignoravam as experiências de vida dos jovens, deixando-os desconectados cada vez mais da sua realidade. Por essa razão, alguns jovens chegavam a abandonar o sonho de continuar estudando para permanecer com a família no meio rural, desenvolvendo o trabalho na agricultura e contribuindo com o desenvolvimento das comunidades; já outros buscavam em outros estados a ilusão de adquirir um emprego.

Contrapondo-se a essa proposta de escolarização implantada no meio rural, pautado por uma política alienada e contraditória, que foge à realidade no campo, as famílias insatisfeitas com essa realidade protagonizaram os debates e as discussões sobre a

implantação de uma escola para atender aos povos das comunidades. Na época, as famílias viviam momentos históricos importantes ligados à formação e à construção das comunidades, bem como na organização econômica, política e social, algo que contribuiu para o fortalecimento dos debates sobre a implantação de uma escola naquele espaço.

Ter uma escola com uma proposta educativa oriunda do povo do campo era a esperança daquelas famílias que moravam nas comunidades no meio rural. Elas discutiam sobre a importância de os jovens e as crianças permanecerem no seu lugar de vida, para desenvolver os trabalhos na agricultura e continuar estudando, sem precisar migrar para a cidade. No entanto, o modelo de escola oferecido na comunidade reforçava a imagem do campo como lugar de atraso, que contribuía para a desvalorização da identidade da vida das famílias e da comunidade.

Neste contexto, um dos grandes desafios para os povos do campo no município de Miguel Alves era pensar uma educação que pudesse oferecer possibilidades para mudar e transformar aquela vida oprimida, que castigava o modo de viver e de produzir no campo. Este era desejo de luta das famílias, ter escolas no campo para seus que seus/suas filhos/as pudessem estudar e continuar desenvolvendo os trabalhos produtivos no meio familiar, a fim de atender à realidade do meio e valorizar a vida no campo.

Com vista à superação desse desafio de ter uma escola voltada para os interesses e as necessidades dos povos do campo, as famílias e as organizações sociais passaram a discutir em assembleia sobre a possibilidade de implantação de uma escola no campo, que considerasse o lugar de vivência dos povos, pautado em princípios como o respeito e a valorização das identidades sociais e culturais e o reconhecimento das diversidades.

A partir do processo de implantação da escola, foi possível compreender que este projeto nasceu pela necessidade das famílias, que naquela época tinham como bandeira de luta a terra, conforme constatamos nos depoimentos a seguir:

Miguel Alves naquela época estava numa perspectiva muito boa do ponto de vista de organização das famílias. A grande maioria das famílias tinham um movimento, lá naquela região. [...] onde eles se encontravam com as comunidades Eclesiais de Base (CEBs), e tinha Arquidiocese, que já fazia um trabalho. [...] eles juntavam essas comunidades para discutir os problemas deles. [...] se reuniam para rezar, e para buscar melhorias para eles. Quando as comunidades, discutindo entre eles, sentiram a necessidade de uma escola e questionavam sobre onde os filhos vão estudar, porque lá as escolas só tinham turma até o quarto ano e era aquela multisseriada, e aí você tinha uma escola onde tinha aluno do primeiro ano, do segundo, e do terceiro [...]. E a partir dali a gente começou a entender que na região estava propiciando a instalação da

escola. Aí, nós pensamos, nesse primeiro momento, em chamar as comunidades para planejar a vida da escola, com base na organização dessas famílias e das comunidades (Monitor Egresso).

A gente teve muito bom conhecimento dessa proposta no início dos anos noventa. No encontro das comunidades foi onde se iniciou esse pontapé inicial de todas as vinte e duas comunidades que se reuniam na comunidade de Ezequiel, na casa de dona Paixão, no curso de Teologia Popular, coordenado pela CPT, onde as famílias se juntavam para participar das reuniões pra discutir algo de importância mais eclesial. Mas aí também nasceu a discussão da proposta de implantação de uma escola, porque a escola também fazia parte do objetivo da caminhada, não era só a terra. Os alunos tinham vontade de estudar e tinha aquela discussão de que eles quando chegavam no final da quarta série não tinha para onde ir. Aí surgiu na época essa ideia, que a dona Ana Lúcia e seu Luiz Alberto e outras pessoas trouxeram, da Escola Família Agrícola. De que ela pudesse está ajudando no crescimento, na educação do homem do campo justamente nessa região de Ezequiel e comunidades circunvizinhas e as vinte e duas comunidades toparam a ideia e aí começou as conversas, as reuniões, para que ela fosse implantada nesse período (Presidente da Associação).

A gente queria continuar morando no interior e continuar estudando e a gente só tinha aula até a quarta série. Aí, você repetia, repetia, desistia e não dava continuidade, porque era muito difícil, não dava para ir para a cidade, porque ir para a cidade, era ir para casa de família, era muito difícil (Liderança Comunitária).

Os depoimentos demonstram que as famílias vivenciavam graves problemas nas comunidades camponesas, permeados na luta pela terra, nas questões econômicas e na falta de políticas públicas (saúde, educação, produção de renda, etc.), causadas pelo modelo de projeto excludente implantado historicamente no município, que forçava boa parte das famílias camponesas da região migraram para as cidades.

Diante desse contexto de injustiças e desigualdades, as comunidades começam a se organizar a partir do trabalho de mobilização social, formação e organização social das famílias e das comunidades desenvolvido pela igreja.

Neste trabalho de formação e mobilização social, além de discutirem sobre os problemas sociais e políticos enfrentados pelas famílias, surgiram também a discussão da ausência de escola, influenciado pelo curso de formação de Teologia Popular<sup>12</sup>, desenvolvido pela CPT, que teve uma atuação voltada para os povos do campo, em especial, “[...] que ajudem os trabalhadores e as trabalhadoras a ler com os olhos críticos a realidade na qual estão inseridos [...]”. (CALDART *et al*, 2012, p. 131).

<sup>12</sup> Teologia Popular- surge do momento em que se faz uma reflexão crítica à luz da mensagem da revelação desta libertação histórico-social. ITE oficial: <https://www.cptnacional.org.br/biblioteca-virtual>. Acesso em 09 ago. 2022.

Compreendemos que as ações deste movimento estavam voltadas às discussões coletivas sobre a necessidade de terem o conhecimento para que ocorra a consciência das famílias acerca da desigualdade e da negação dos direitos, para que estas pudessem, através do diálogo e reflexões, fortalecer a luta pelo projeto de desenvolvimento das comunidades que se contrapunham a situações de tensões e marginalização promovidas pelos latifundiários que atuavam naquele município.

As CEBs atuavam naquele município fazendo um trabalho nas comunidades pela luta e resistência dos camponesas através de formação de lideranças comunitárias e da organização de base, por meio de um trabalho de conscientização das famílias para que elas compreendessem a importância da organização social e política das comunidades para a superação das condições de pobreza e miséria, com a construção de novas alternativas de desenvolvimento dessas comunidades em busca dos seus direitos.

Os relatos dos participantes da pesquisa demonstram a importância do trabalho de formação das famílias e na organização das comunidades, desenvolvido por estes dois setores ligados à igreja Católica, a CEBs e a CPT, que se empenhavam em organizar espaços sociais para que as famílias criassem as condições de lutas capazes de contrapor-se ao contexto de exclusão e desigualdade enfrentado pelas famílias na perspectiva de melhores condições de vida no campo.

Diante disso, percebemos nos depoimentos que a ausência de escolas se configurava como um desafio para o desenvolvimento das comunidades no meio rural, visto que os jovens queriam continuar morando no campo. Mas a ausência da escola colocava-se como um desafio. As escolas das comunidades só ofertavam até a 4ª série e, neste caso, os jovens que pretendiam dar continuidade aos estudos tinham que sair da convivência da família, abandonar as atividades agrícolas que realizavam com a família para dar sequência aos estudos na cidade.

Por conta disso, o processo de mobilização das famílias foi fundamental para a implantação da escola, uma vez que as famílias estavam insatisfeitas com este sistema educacional implementado para atender às comunidades no meio rural, desvinculado das necessidades locais. Por isso, a necessidade de ter uma escola na comunidade que pudesse contribuir com o desenvolvimento local e a transformação das comunidades, com a melhoria das condições socioeconômicas, políticas e culturais dos povos do campo.

Nessa perspectiva, o trabalho de formação das famílias inicia-se com os projetos de desenvolvimento da comunidade e a escola nasce neste contexto de construção de um projeto

de desenvolvimento voltado à melhoria da qualidade de vida das famílias, em contraposição ao projeto de exclusão instituído historicamente pelas elites locais.

Deste modo, a ideia de criação da EFA Miguel Alves partiu da necessidade de as famílias terem uma escola para atender aos jovens do meio rural que não tinham como continuar seu processo de escolarização. Com isto, passou-se a conhecer a proposta da alternância, que seria uma alternativa formativa para ser implantada no município, conforme evidenciaram estes depoimentos:

Quando as comunidades estavam reunidas em uma discussão apareceu Roldão e Alberto, que pesquisaram, e encontraram esse jeito de ensinar, o que era as EFAS, e apresentaram para a gente. Eu, eles e dona Paixão eramos muito ligados com as comunidades. E o Roldão viu, na época, numa revista Sem Fronteira, a história do projeto EFA bem interessante. Ele apresentou esse projeto e como a gente tinha necessidade, começamos a discutir com as comunidades, com as pessoas que apoiavam. [...] E daí começou a discussão sobre essa necessidade de ter um ensino na zona rural, no interior, que facilitasse para as pessoas. Então, descobriu-se que padre Humberto era quem coordenava a FUNACI e as EFAS aqui no estado do Piauí, mais precisamente de Teresina. Como era um ensino assim diferenciado para mim, eu apostei desde o início quando ouvi falar. Porque estudar é uma necessidade e eu não tive a oportunidade de estudar quando criança, quando adolescente. [...] Daí foi o fato de que eu pretendi apoiar desde o início quando veio essa proposta no município de Miguel Alves (Liderança Comunitário).

Em Miguel Alves, as comunidades eram muito organizadas com as CEBs, e aí como seu Roldão tinha acesso às comunidades ele trouxe essa proposta às comunidades. A participação da família foi muito importante, porque as famílias, elas precisavam de uma escola para seus filhos, porque naquela época as famílias não tinham como manter seus filhos na cidade, então eles queriam muito a escola no Conrado, que na verdade iniciou no Ezequiel, na casa de dona Paixão, depois foi que veio para o Conrado (Mãe Agricultora 02).

O primeiro contato que as famílias fizeram com a FUNACI foi em noventa e quatro, essa era uma demanda das comunidades. Eu me recordo que, no final do ano, o coordenador da escola do Soinho chegou e me chamou: “Celso, tem uma equipe aí formada por religiosos, proprietários e as comunidades, que estão querendo montar uma Escola Família lá em Miguel Alves e você é o nosso aluno escolhido para ir com essa missão. Mas, para isso, você vai passar o ano que vem, que era no ano de 1995, no Espírito Santo, fazendo o Curso de Pedagogia da Alternância”. Quando eu fui para o Espírito Santo, já foi sabendo que o meu compromisso seria com a comunidade de Miguel Alves para a instalação da escola (Monitor Egresso).

Os depoimentos evidenciam que as famílias ampliaram as discussões sobre os problemas sociais, a partir da formação das famílias e do processo organizativo que existia

nas comunidades, com as reuniões e assembleias constantes para dialogar sobre os problemas sociais. Neste caso, a discussão sobre a criação da escola surge nesse contexto de organização das comunidades.

Como pode ser constatado relato da Liderança Comunitária, a ideia de criação da EFA surgiu a partir do momento em que uma liderança das comunidades conheceu a experiência da Escolas Famílias Agrícolas por meio de uma revista e apresentou a proposta durante uma reunião de mobilização social desenvolvida a partir das Comunidades Eclesiais de Bases. Ao tomar conhecimento do trabalho desenvolvido pelo padre Humberto Pietrogrande, com relação as Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, as lideranças decidiram procurá-los para estabelecer uma parceria para a implementação da EFA na comunidade.

Neste caso, a escola é apontada como sendo um problema a ser resolvido pelas comunidades. Diante disso, as famílias concentravam suas discussões sobre dois problemas principais: a luta pela terra e a conquista da escola para os filhos dos camponeses. Estas questões fizeram com que as famílias buscassem o diálogo para tentar conhecer e compreender a proposta do projeto EFA, uma vez que elas queriam uma escola que se pudesse ser pensada como alternativa para o futuro dos/as filhos/as, dos jovens do meio rural, e para o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural das comunidades.

Constatamos que a mobilização das comunidades em torno da luta pela implantação da escola no meio rural intensificou-se com a visita da equipe da FUNACI nas comunidades para apresentar a metodologia das EFAs. A partir daí, as famílias passaram a discutir mais a proposta para tentar compreender melhor a dinâmica do projeto e assumir o compromisso com os trabalhos de implantação da escola.

Naquela época, a FUNACI estava com um processo de expansão desta experiência no meio rural no estado Piauí e isto fez com que as famílias tivessem mais credibilidade com o projeto. Passaram, assim, a interagir com as equipes que estavam sendo criadas para desenvolver o trabalho de mobilização com as comunidades.

Nessa perspectiva, a FUNACI criou uma equipe de extensão para iniciar os trabalhos de visitas nas comunidades no município de Miguel Alves, para conhecer de perto a situação socioeconômica das famílias, em diálogo com as organizações sociais locais, para conhecer as reais necessidades e as possibilidades e potencialidades daquele lugar para dar início a construção da escola.

Paralelo a este trabalho de reconhecimento da realidade, a equipe desenvolvia também um processo de formação com as famílias e os jovens das comunidades, através de cursos de qualificação profissional voltado à produção agrícola para ajudar na renda das

famílias, mas também para aproximar e envolver as famílias e os jovens das atividades sobre os projetos que estavam sendo desenvolvidos nas comunidades.

Neste caso, o processo de implantação da EFA foi iniciado com este trabalho de uma imersão nas comunidades, visando identificar o perfil destas e os modos de vida das famílias. Este trabalho de imersão nas comunidades foi um dos momentos importantes para a discussão da criação e implantação da EFA, conforme demonstram os depoimentos:

Nesse primeiro contato [...] com as comunidades, nós sentimos [...] esse sentimento de que a gente estava num ambiente muito fértil para a instalação de um projeto educativo. [...] Em muitas comunidades, as pessoas tinham um anseio de que algo novo pudesse ajudá-las. Porque os filhos estavam sem estudar, não tinha acesso à escola. [...] A gente não tinha um projeto aprovado. Mas qual era o grande desafio nosso manter as comunidades animadas e trabalhar já esse aspecto da escola? [...]. A gente montou em noventa e seis uma equipe chamada equipe de expansão, ela foi responsável por fazer essa mobilização das comunidades, trabalhar as comunidades, fazer articulação entre a escola e as famílias [...] despertar nas comunidades o sentimento de pertencimento daquele projeto [...] nascido com a ideia deles, lógico que outras pessoas estavam ali ajudando, mas era uma coisa que foi um anseio deles [...]. A FUNACI, naquela época, tinha um convênio com o Governo do Estado, de qualificação profissional, através do SINE, que era um programa muito grande com cursos de culturas anuais, horticulturas e a aviculturas. E aí a gente pensou em fazer esses cursos nos lugares onde a escola ia ser instalada. Começamos a utilizar esse recurso para trabalhar essa questão, nós ficamos o ano de noventa e seis e noventa e sete fazendo esses cursos nas comunidades, visitava as comunidades, mobilizava essas famílias, para fazer esses cursos. E paralelo a isso, a gente sempre trabalhando a questão da escola família. A cada três meses, a gente fazia uma assembleia com eles e com todas as comunidades, a assembleia tinha o objetivo de dizer para eles em que pé estava o andamento do projeto lá fora. (Monitor Egresso)

[...] Era feito trabalho de base na busca dos alunos da região, das comunidades que faziam parte das Comunidades Eclesiais de Base. Eram alunos que tinham a necessidade de ter a escola implantada aqui, em Miguel Alves, e aí nós fizemos o levantamento e obtivemos vários alunos, que na época estavam sem escola, sem estudar, porque a dificuldade era tanta. E na época, de 1994 a 1997, a gente conseguiu nesse levantamento diagnóstico vinte e dois alunos que estava apto a iniciar na época a quinta série (Coordenador Pedagógico).

Os depoimentos evidenciaram duas etapas importantes para o trabalho de base que daria início ao processo de implementação da escola junto às famílias e às comunidades do meio rural do município de Miguel Alves: primeiro, o projeto de qualificação profissional desenvolvido pela FUNACI, em parceria com o governo do estado, que foi importante para a inserção da equipe de implementação da escola nas comunidades, como forma de conhecer

melhor a realidade das famílias e das comunidades, bem como para aprofundar o processo de mobilização da comunidade para a construção da escola, garantindo uma unidade maior da comunidade em torno do processo de implantação da EFA.

Segundo, o trabalho de base desenvolvido pela igreja foi importante também no processo de identificação dos jovens que tinham o perfil para estudarem na escola. Neste processo de mobilização e visita nas comunidades, foi feito o levantamento dos estudantes que tinham condições de participar da primeira turma da EFA, que funcionou inicialmente em sede provisória, na casa de uma das lideranças que estavam à frente da equipe de implementação, na comunidade Ezequiel.

Nesse caso, a equipe assumiu uma tarefa importante de mobilização das famílias, que possibilitou um melhor conhecimento da realidade das comunidades e do espaço de implantação da escola, assim como favoreceu para que as famílias pudessem também compreender os princípios metodológicos orientados pelo projeto EFA. Além disso, este trabalho contribuiu no aprofundamento do diálogo coletivo entre escola, família e comunidade, preparando melhor a comunidade para atuar na construção da escola, tendo em vista que o projeto da escola precisava estar em sintonia com as experiências das famílias e as potencialidades das comunidades.

Observamos ainda nos depoimentos que, inicialmente, a equipe de implementação tinha um olhar crítico sobre o contexto do meio rural daquelas famílias, por isso tinham a preocupação que elas entendessem a proposta do projeto EFA para construir uma compreensão mais ampla da situação de pobreza que permeava a região.

Diante disso, as formações realizadas foram importantes para chamar a atenção das famílias para a sua responsabilidade com o projeto EFA, conscientizando-as do processo de negação dos direitos que existe no meio rural, possibilitando que elas pudessem construir um diálogo coletivo impulsionado a partir das organizações e dos conhecimentos produzidos com suas vivências. Compreendemos as etapas como sendo momentos fundamentais para o trabalho de formação e de materialização da proposta, pois favoreceu para que as famílias tivessem uma compreensão crítica da realidade precária que ocorria nas suas vidas e nas comunidades.

Os diálogos estabelecidos pela equipe de implementação da escola trouxeram dados concretos que ajudaram na organização da equipe para definição de algumas questões ligadas ao processo de implantação do projeto EFA no município e seu próprio funcionamento. Estes trabalhos tornaram-se um diferencial nesse processo inicial de formação e mobilização das

famílias, comunidades e lideranças para dar início às aulas com a primeira turma de jovens, conforme explicitam os depoimentos:

Foi criado, em janeiro de 1997, um comitê de discussão para a construção do projeto EFA. Eu e dona Paixão, representando as comunidades, nos colocamos à disposição para fazer parte do comitê de gestão do projeto. Então, foi assim que a gente, as famílias, foram representadas (Liderança Comunitária).

Começamos a escola em abril de 1998, numa casa de farinha. Desde o início, a equipe era bem reduzida nesse processo de instalação da escola. Foi aí que o Luiz Alberto, morador e dono de propriedade no município, doou cinquenta hectares pra FUNACI. A propriedade é da FUNACI. A gente fez uma assembleia e mostrou para eles o documento. A FUNACI recebeu de doação o imóvel, e a nossa escola foi construída lá na comunidade Riacho do Conrado. A cada passo de coisas que ia andando, a gente ia passando para eles nas assembleias e toda vez a gente percebia, cada vez mais, a animação deles. Naquele momento, estava-se com a ideia de apresentar o projeto para a DISOP, para ser financiado. As comunidades faziam um mutirão, dava a sua contribuição na construção da escola, em diárias. E aí a escola foi surgindo, lógico que tinha uma construtora, a gente conversou com o pessoal da construtora, vamos utilizar as pessoas das comunidades, eles também tinham questão de diárias, de mutirão, eles faziam então todo o processo de construção da escola também.

No dia vinte de junho de mil novecentos e noventa e oito, acontece a mudança para a escola nova. A sala de aula da escola funcionava na cabana. E nós utilizávamos o refeitório como sala de aula, porque a gente funcionava do quinto ao nono ano, duas turmas por sessão, por período e duas turmas ficava em casa. Então, a gente utilizava dois espaços, era o refeitório e essa cabana. Depois, nós recebemos uma emenda parlamentar na época para construir a sala de aula. Nós construímos essa sala de aula com a ajuda das famílias (Monitor Egresso).

Os depoimentos evidenciaram que o trabalho coletivo e participativo realizado pelas famílias nortearam o processo de construção do projeto e da implementação da escola, assim como ficaram evidentes nos relatos as preocupações em manter um diálogo constante com as famílias sobre o andamento dos trabalhos, principalmente com relação ao processo de legalização da escola e de construção do prédio onde ela iria funcionar.

Outro aspecto importante com relação ao envolvimento da comunidade na construção deste projeto foi a disponibilidade de um proprietário de terra da comunidade Riacho do Conrado, que se sensibilizou com a luta das famílias e colocou-se à disposição para contribuir no processo de implantação da escola com a doação do terreno para que fosse construída a estrutura da escola.

De acordo com as informações obtidas no Projeto Político Pedagógico da EFA, depois que a FUNACI recebeu a doação da terras para a implantação da escola, foi criada uma

Comissão de implantação com representações, da igreja, das comunidades, da prefeitura do município e o dono de uma propriedade na comunidade Riacho do Conrado, com o trabalho voltado para a busca dos recursos para financiar a construção da sede da escola. Mas era necessário também a elaboração da proposta do projeto da escola (EFA MIGUEL ALVES, 2020).

A partir do Projeto Político Pedagógico, constatamos que, em diálogo com discussão com a equipe de expansão e a comissão de implantação, a FUNACI contratou um técnico para ajudar com a elaboração do projeto da escola, tendo em vista a necessidade sua para a captação de recursos para implantação da escola.

Enquanto a equipe da Funaci organizava-se para a elaboração do projeto da EFA para o município de Miguel Alves, em 1998, as famílias mobilizavam-se através das organizações das comunidades, para iniciar as aulas em instalações ainda improvisadas na casa de forno da residência de dona Paixão, na comunidade Ezequiel. Foi neste espaço da casa de forno que deram início às aulas, com a primeira turma de jovens oriundos das comunidades do meio rural do município de Miguel Alves.

Verificamos no depoimento do Monitor Egresso que, logo depois do início das aulas, o projeto da escola foi aprovado e viabilizado através da parceria com a DISOP- Instituto de Cooperação Belgo-Brasileira para o desenvolvimento Social, junto à SIMFER- Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, que contribuiu com o trabalho das EFAs no Brasil. Com esses recursos obtidos com o DISOP, foram construídos um refeitório e uma cabana, que possibilitaram a mudança das atividades educativas para a sede nova da escola (EFA Miguel Alves, 2020). Neste caso, a partir dos esforços empreendidos pelas famílias, pela comissão de implantação e a FUNACI, ainda em 1988, ocorreu a mudança das turmas que estavam funcionando na comunidade Ezequiel e passaram para a sede própria da escola na comunidade Riacho do Conrado.

Constatamos ainda que os recursos para dar continuidade com as instalações da escola foram surgindo aos poucos, com a ajuda da FUNACI, que buscou apoio junto a outras instituições e empresas financeiras, como foi o caso do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES e com representações políticas. Além disto, contou também com recursos de emendas parlamentares que possibilitaram a continuidade da construção da escola. A parceria firmada com a prefeitura do município também foi importante na construção e no desenvolvimento das atividades da escola (EFA MIGUEL ALVES, 2020).

Nesse trabalho de organização e participação coletiva das famílias, como destacou Monitor Egresso, tornou-se evidente o envolvimento das famílias no processo de implantação

da escola, tanto na discussão das alternativas para viabilizar o projeto da escola quanto na organização dos mutirões para a construção EFA.

Os depoimentos reforçam que a implantação da escola favoreceu a construção de um diálogo entre as comunidades e a FUNACI, que motivou a produção de um trabalho educativo, possibilitando a articulação, o envolvimento, a participação coletiva das famílias, dos jovens e das comunidades na luta pelo mesmos anseios, que era a conquista da terra e da escola, na perspectiva de desenvolver e transformar a realidade das comunidades.

Estas experiências com a luta e a mobilização das famílias resultaram também na construção da história de vida destas e das comunidades, favorecendo o comprometimento das pessoas envolvidas com o desenvolvimento da comunidade através da construção de relações e diálogos coletivos, pautados na confiança, na amizade, na solidariedade e na luta. Portanto, a educação foi o ponto de partida para mudar o contexto de vida daquelas famílias que, por muitos anos, viveram como agregados, obedecendo à elite latifundiária, tendo que conviver com a opressão.

Observamos que o processo de implantação da escola estava associado ao trabalho desenvolvido na perspectiva da melhoria da condição de vida das famílias e no acesso ao conhecimento através da escola, visando transformar aquela realidade, como explica o coordenador da EFA:

Inicialmente o foco das famílias era criar meios para mudar a sua realidade e as discussões tinham dois focos: os projetos produtivos, voltado para agricultura; e a necessidade educacional de ter acesso ao conhecimento para buscar mudanças e transformação do meio local. Os projetos produtivos e educativos foram pensados anterior à implantação da escola, surge a partir das condições precárias vivida pelas famílias, dos anseios e da necessidade econômica, social, educacional das famílias em desenvolver. Esses projetos já são desenvolvidos, porque já eram anseios da própria comunidade muito antes da chegada da escola. Na realidade a escola chegou pelo anseio das comunidades, por aquilo que as comunidades Eclesiais de Base, as famílias, elas queriam que fossem desenvolvido ali, naquele período e naquele momento, porque era uma necessidade econômica, social, educacional e a escola chega já encontra ali naquele entorno uma comunidade em forma de famílias organizadas, eram comunidades organizadas em formas de comunidades Eclesiais de Base, eles tinham os seus anseio, suas necessidades. A partir de então, a escola chega com esse propósito de desenvolver a realidade [...], além do educacional, tinha também o foco no desenvolvimento econômico, a questão da produção, de trazer projetos que pudessem olhar para agricultura de forma que as famílias pudessem ter uma renda, a partir dessa produção. Essas atividades produtivas foram já pensadas antes da chegada da escola, as comunidades trouxeram trator para desenvolver a produção: vieram três casas de farinhas, três máquinas de pilar arroz trazidas para ser distribuído na comunidade com intuito de haver uma produção, e a partir dali as famílias também pudessem se beneficiar com a

questão da produção em grande escala com a ideia de produzir, mas para isso faltou na época a questão do conhecimento voltado para a questão da produção, [...] mas faltou o conhecimento para poder aplicar aqueles implementos (Paulão Coordenador Pedagógico).

O depoimento demonstra que o diálogo das famílias sobre o desenvolvimento de projetos produtivos e sobre a necessidade de terem uma escola implantada no entorno das comunidades antecede à construção da escola. Os esforços de mobilizações, empreendidos pelas famílias, na perspectiva de assumir o compromisso de lutar pela construção de um projeto de escola, capaz de fazer intervenção e a transformação da comunidade, foi muito importante para a construção do projeto da escola. Neste contexto, a comunidade via a EFA como um instrumento político capaz de fomentar o desenvolvimento de projetos produtivos voltados aos interesses das famílias, visando à melhoria da vida no campo.

Na visão do Coordenador Pedagógico, os primeiros projetos produtivos desenvolvidos pelas famílias, com a parceria do Governo do Estado, antes da implantação da escola, possibilitaram a formação das famílias e colaboraram para desenvolvimento das comunidades, através do trabalho produtivo realizado na propriedade de cada família. No entanto, estes projetos não foram suficientes para consolidar uma política de desenvolvimento nas comunidades, pois faltavam às pessoas o domínio dos conhecimentos políticos e técnicos que contribuíssem no fortalecimento dos processos produtivos e organizativos iniciados nas comunidades, que envolvessem principalmente os jovens.

Compreendemos que as lutas empreendidas pelas famílias oportunizaram a criação de diferentes espaços de formação e participação nas comunidades e na escola, com a criação de projetos produtivos pautados na elaboração de novos conhecimentos, através do acesso à escola, que favoreceu a construção de novas relações entre os sujeitos e destes com o campo, fato que contribuiu para aprofundar o vínculo e a identidade das famílias e das comunidades com o campo e a escola.

Neste caso, os projetos produtivos desenvolvidos na EFA e na comunidade, articulados com as práticas educativas, oportunizaram aos estudantes e às famílias a construção de um olhar mais amplo para sua realidade, possibilitando uma consciência do cenário histórico de exclusão vivido anteriormente. Um processo que os despertou quanto às reais possibilidades de construção de diferentes espaços e participação das famílias para promover formações políticas, educativas, produtivas e sociais, visando à transformação deste contexto.

### **3.2 Os diferentes espaços de participação das famílias nas atividades socioeducativas da Escola Família Agrícola de Miguel Alves**

A discussão sobre a participação das famílias nos projetos educativos das Escolas Famílias Agrícolas torna-se relevante para a compreensão de uma educação democrática e diferenciada, voltada para o reconhecimento dos sujeitos sociais em sua diversidade. O processo de organização e participação das famílias parte da própria experiência vivenciada por elas nas atividades sociais, culturais e produtivas desenvolvidas nas comunidades.

Nesse sentido, as famílias apresentam diferentes formas de organização e participação nas atividades políticas e pedagógicas, na medida em que buscam se envolver nos vários momentos da vida da escola e da comunidade, promovendo o fortalecimento e o desenvolvimento local sustentável, através das formações adquirida durante o processo de implantação da EFA. Desse modo, é importante que as EFAs desenvolvam seus trabalhos em constante diálogo com as famílias, uma vez que estas devem ser compreendidas e valorizadas nas diferentes formas de organização e participação nos espaços da escola e das comunidades.

Diante deste contexto, verificamos que a formação da família na EFA de Miguel Alves foi importante para garantir uma maior participação dos pais, mães e estudantes nas atividades da escola. Neste contexto, as famílias ganharam uma atenção diferenciada da equipe de monitores, por desenvolverem projetos produtivos através do comprometimento com o trabalho coletivo familiar e comunitário que, além de motivar outras famílias e comunidades, conseguiram, através da partilha e da vivência em comunidade, fazer troca de experiências, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

Essa participação acontece naturalmente [...] nesses planos de intervenções que sempre tem na nossa comunidade com as famílias e com os nossos alunos. Eles sempre estão engajados dando a participação, ajudando no pouquinho do que sabe naquilo que realmente possa estar levando ao crescimento deles ou de outras pessoas, serve também de motivação e de exemplo. Então, eu acredito que hoje todas as comunidades que a gente consegue atingir nossos alunos, consegue fazer isso muito bem (Monitor Agricultor 01).

A gente tem o acompanhamento dos projetos nas comunidades e assentamentos. [...] A gente já acompanhou o assentamento aqui em São Benedito e o coordenador Francisco de Melo acompanhou de perto a implantação do projeto Mandala, lá no assentamento Apolinário, projeto de horta e galinha caipira. Esses projetos, eles são destinados inclusive às famílias da escola e aí dentro desse trabalho a gente tenta colocar o filho para que possa estar ali ajudando o pai nesse processo (Monitor Agricultor 02)

Existe, nesse sentido, algumas ações que a escola também faz parte desses projetos de intervenções, não somente com os alunos, mas com a própria comunidade, colaborando com o desenvolvimento dessas atividades. Porque no nosso entorno, nós temos diversos projetos que se ampliou com o curso de formação do MAGIS, desde a criação de animais, caprinos, peixes, suínos produção de hortaliças, as culturas anuais milho, feijão, macaxeira, batata-doce. São ideias de projetos que vêm do início da EFA. Tem uma parte que é desenvolvida na escola como experiência. São elas, as famílias, que de fato desenvolve essa produção agrícola e de criação nas suas próprias unidades produtivas, e que sempre nós somos convidados, não somente enquanto escola, mas também enquanto projeto.

E nós, enquanto monitores, não somos apenas aquele que dá aula, mas nós temos também um papel de desenvolver também a comunidade. Nós somos uma equipe de monitores que a gente está sempre se envolvendo nessas atividades externas nas comunidades e nas associações, em eventos religiosos. A gente está sempre fazendo parte, porque também a escola é um projeto social, que está para desenvolver a comunidade, não somente no aspecto do conhecimento pedagógico, mas o conhecimento de toda uma realidade em torno da escola (Coordenador Pedagógico).

Os interlocutores afirmam nos depoimentos que as ações de intervenção desenvolvidas com as famílias, estudantes e as comunidades são positivas e fortalecem a parceria entre a escola e a comunidade, bem como amplia o envolvimento e a colaboração das famílias e dos estudantes com trabalho coletivo construído a partir das necessidades das comunidades.

Nessa perspectiva, a formação oferecida pelo projeto MAGIS possibilitou que as comunidades descobrissem outras potencialidades e pudessem vivenciar outras experiências produtivas, na área de criação de animais, caprinos, peixes e suínos, bem como na produção de hortaliças e das culturas anuais – como: milho, feijão, macaxeira, batata-doce – que visavam geração de renda para a sobrevivência das famílias. Além disto, estas atividades serviram para motivar outras famílias a participarem das atividades executadas pela escola e pelas comunidades.

Os depoimentos destacam também que a participação das famílias acontece em diferentes espaços, através do desenvolvimento de projetos produtivos empreendidos em suas propriedades e na comunidade, de forma coletiva, com o envolvimento e a participação dos estudantes da EFA. São projetos produtivos que estão além do sustento da família, pois contribuem com o desenvolvimento econômico, social e cultural das comunidades e com a comercialização dos produtos agrícolas no município de Miguel Alves.

De acordo como os depoimentos, as famílias são assistidas nas suas propriedades pelos monitores, com o acompanhamento dos projetos produtivos, por meio do trabalho de

assistência técnica e apoio logístico, com informações para o desenvolvimento dos projetos produtivos. Além disso, há também o trabalho de orientação das famílias na construção e na execução destes projetos. São atividades que incentivam e apoiam as famílias na participação e no envolvimento dos filhos/as nas atividades, além de garantir a produção de conhecimentos.

Desse modo, compreendemos que os diferentes espaços em que as famílias estão inseridas nas comunidades, na escola e na propriedade são importantes para a troca de experiências e a formação das famílias, bem como se constitui num marco de reflexão crítica sobre a realidade das comunidades e de partilha e solidariedade entre os demais povos que vivem no meio rural

Para o Coordenador Pedagógico, o trabalho que os monitores realizam transcende os espaços da escola, assume um papel de contribuir com a formação das famílias para o desenvolvimento das comunidades que estão no entorno da EFA, como explica o depoimento:

Nós, enquanto monitores de EFA, a gente tem uma função muito ampla na comunidade, a gente conhece a realidade, e se insere nessa realidade, na questão das associações de produções, de produtores, de criações. Na nossa equipe tem aquele que se integra mais na parte produtiva, outro na parte mais social religiosa, na parte esportiva, ou seja, a gente está sempre inserido naquilo que a comunidade está desenvolvendo, seja na parte econômica mas também na parte social de eventos. A escola é um ponto de referência, porque a gente está ali dando apoio, a gente dá o espaço também para as comunidades desenvolverem suas ações (Coordenador Pedagógico).

Esse depoimento destaca que o monitor/a técnico/a também assume um papel fundamental enquanto um educador político, capaz de construir na escola e nas comunidades espaços estratégicos de formação voltados à transformação social, bem como à inserção dos jovens nesses lugares de aprendizados, para que eles venham participar de forma ativa com a família e a comunidade.

Nessa perspectiva, a formação das famílias foi pensada com um intuito de mudar a vida precária das famílias e contribuir na tentativa de desenvolver as comunidades nos aspectos econômicos, sociais e políticos. Neste caso, o trabalho visa à produção de conhecimentos teóricos e práticos que auxiliem as famílias a refletirem sobre sua realidade, marcada pela negação de direitos, e favoreçam a construção de alternativas associadas ao desenvolvimento do meio.

Nos depoimentos, fica evidente o reconhecimento dos participantes quanto à importância da formação das famílias para o desenvolvimento dos projetos educativos que

favoreçam a troca de experiência entre a escola, família e comunidade, bem como à apropriação coletiva de conhecimentos teóricos e técnicos.

Verificamos no depoimento que os/as monitores/as consideram importante conhecer e compreender a realidade das comunidades e das famílias, uma vez que isto fortalece os projetos educativos na escola. Por outro lado, a imersão da escola na comunidade motiva outras comunidades a conhecerem as experiências de produção e criação desenvolvidas ou apoiadas pela EFA. Dessa forma, a valorização do trabalho das famílias na agricultura possibilita a melhoria da propriedade rural de forma que essas possam ter uma renda para o sustento da família, através do cultivo de produtos agrícolas.

Compreendemos que a relação entre a escola e a comunidade extrapola a dimensão pedagógica e avança na questão do desenvolvimento do meio e da melhoria na vida das famílias, a partir da construção do conhecimento voltado à transformação social, possibilitando também o fortalecimento dos diferentes espaços de participação das famílias e de partilha e construção coletiva de conhecimentos.

Os projetos voltados para as culturas anuais e a criação de animais, desenvolvidos durante o processo implantação da escola, ainda hoje vêm sendo cultivados com o trabalho coletivo e participativo das famílias e o comprometimento da equipe de monitores, bem como das organizações associativas criadas no entorno da EFA. Com o tempo houve um aumento na produção e diversificação das atividades agrícolas, conforme demonstram os depoimentos:

Os projetos que foram pensados foram a questão da própria produção agrícola, se pensou no início em uma produção mais escalonada de culturas anuais na produção [...] então, as famílias do nosso entorno, juntamente com a escola, já tinham essa ideia. Então, depois a gente veio à escola com a formação das famílias e a gente otimizou aquilo que já tinha sido pensado anteriormente e a gente apenas inseriu alguns elementos importante, que foi o conhecimento, a questão das práticas, como é que se fazia, e aí terminou criando nesse entorno diversos projetos, desde a criação de animais, caprinos, peixes, produção de hortaliças, a parte de culturas anuais do milho, feijão. Esses projetos vieram a partir dessa ideia de desenvolvimento, desde o início da escola, mas se fortaleceu no momento quando a escola fez aquela formação MAGIS com as famílias para que pudessem desenvolver e trazer essa ideia que foi pensada teoricamente ali para as práticas das famílias. O foco é justamente o desenvolvimento local, o foco da escola também é desenvolver as famílias na questão econômica-social, na política, não no sentido partidários, mas de busca pelos seus direitos, daquilo que é direito das famílias (Coordenador Pedagógico).

O curso MAGIS foi uma das capacitações do agricultor familiar e depois veio o outro também do MAGIS, que foi para ensinar as pessoas a montar irrigações na comunidade. (Mãe Agricultora 02).

Pergunta boa sobre essa questão dos projetos. A gente já teve muitos projetos aqui na EFA. Principalmente o projeto MAGIS, esse foi um dos pioneiros [...] que teve o envolvimento das famílias nos anos de dois mil e doze a dois mil e treze. E isso trouxe a formação da família, o crescimento da família e daí por diante. Mas eu foco muito mais no projeto MAGIS. Foi um projeto que educou tanto para a educação, letra escrita, e para a educação do campo e para o campo do crescimento da família (Presidente das Associação da EFA).

Como bem enfatizam os depoimentos, os projetos produtivos vinham sendo discutidos antes da implantação da escola, pelas famílias e os monitores da EFA. Então, prevaleceu o diálogo que já havia sido construído, incluindo alguns elementos para incrementar as ideias e aumentar a produção agrícola, favorecendo um acréscimo considerado na produção. Neste caso, a escola nasce com o propósito de contribuir com a melhoria das condições de vida das pessoas.

Diante disso, constatamos que o projeto MAGIS teve avanços significativos quanto ao desenvolvimento das comunidades e à formação das famílias para a produção agrícola e, conseqüentemente, a valorização do trabalho coletivo, dos saberes e da cultura dos estudantes, favorecendo uma reflexão crítica das condições de vivência sócio-histórica onde estão inseridos.

O projeto MAGIS foi uma ação de formação e mobilização social desenvolvida pelo Movimento e Azione dei Gesuiti Italiani per lo o Sviluppo (MAGIS), que é uma organização não governamental italiana, com atuação internacional, que desenvolve projetos para atender à população menos favorecida tanto dos centros urbanos quanto do meio rural. Neste caso, o projeto foi desenvolvido em vários municípios beneficiados pelos projetos da FUNACI.

No município de Miguel Alves, a organização MAGIS desenvolveu, em parceria com a FUNACI, o projeto “Solidariedade e Progresso”, voltado à formação das famílias da EFA de Miguel Alves, envolvendo agricultores/as de assentamentos rurais e não assentados das comunidades rurais do município, tendo como foco principal a criação de oportunidades de trabalho e geração de renda, possibilitando o desenvolvimento do ser humano.

O projeto foi desenvolvido na EFA de Miguel Alves, nos anos de 2010 a 2012, através de encontros formativos dividido em módulos didáticos, e nele foi trabalhado temas diversos definidos a partir do diagnóstico da realidade das comunidades. O projeto teve a duração de três anos e contou com a participação de lideranças comunitárias, agricultores/as familiares, estudantes, egressos, pais de alunos/as da EFA.

Na visão dos entrevistados, o projeto MAGIS contribuiu para o fortalecimento dos projetos produtivos que já existiam e motivou as famílias a perceberem outras potencialidades

de cultivo existentes nas comunidades, possibilitando a criação de novos espaços de participação de conhecimentos sobre a importância deste cultivo para uma vida sustentável.

Desse modo, observamos que os interlocutores compreendem e valorizam a formação das famílias como uma alternativa para fomentar o desenvolvimento econômico e social das comunidades, por meio da organização das famílias através das associações, como também na participação ativa das famílias no processo formativo da EFA. O projeto MAGIS contribuiu também no aprofundamento das relações de parceria e vínculo entre a EFA, as comunidades e as famílias, como também as organizações e as associações dentro do município.

### **3.2.1 Os projetos educativos desenvolvidos na EFA de Miguel Alves com a participação das famílias**

Conforme discutimos anteriormente, a importância da família na participação dos projetos educativos da EFA evidencia um trabalho privilegiado na construção de novas práticas educativas que dialoguem com os diferentes saberes, valores e costumes que permeiam os espaços educativos na escola, na comunidade e na família, dentre outros espaços. Neste caso, faz-se necessário refletir sobre o desenvolvimento de projetos educativos que tenham capacidades de dialogar com a diversidade inserida no meio rural.

Observamos que as discussões realizadas nas comunidades estavam voltadas à compreensão dos interesses das famílias, contribuindo para a equipe de monitores tivesse um olhar crítico sobre o processo formativo que vem sendo desenvolvido com os estudantes e as famílias nos espaços da escola e fora dela, como forma de compreender, valorizar e respeitar os diferentes espaços educativos que possam ampliar sua visão crítica. Além disso, este trabalho possibilita ainda a construção de novas propostas de formação, considerando as especificidades dos estudantes e das famílias acerca da sua realidade, como forma de superação de um pensamento padronizado vivido anteriormente.

Em meio a essas experiências de formação, consideramos que a EFA de Miguel Alves compreende que a inserção do contexto histórico econômico, social e cultural das famílias nas atividades educativas permite uma maior integração da equipe pedagógica, das famílias e dos estudantes durante a realização das práticas educativas, despertando um maior compromisso com os trabalhos desenvolvidos nas comunidades, na medida em que estes se percebam protagonistas da construção do ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, compreendemos que a EFA, através de sua equipe pedagógica, procura desenvolver um conjunto de atividades que favoreça a participação das famílias, conforme foi destacado nos depoimentos:

[...] Nesses projetos educativo relacionado às famílias e a nossos alunos, a gente sempre procura estar apoiando principalmente na nossa parte produtiva. A gente sabe que nossos alunos hoje estão chegando muito novos, com média de dez, onze anos de idade. Então, a gente precisa também estar buscando a família, porque a gente sabe que só a idade do aluno não é o suficiente. Então, a Escola Família, ela sempre frisou parte do educativo e do aprendizado, mas também a parte produtiva, com as famílias nas comunidades. Então, a gente precisa também está olhando esses dois lados. Diferentemente de outros anos atrás, que talvez o aluno também fosse nessa parte produtiva até mais importante do que a Família. Hoje, a gente sente ao contrário disso, a gente precisa também buscar essa parte educativa. Então, a escola em outros períodos teve [...] a formação das famílias com o projeto MAGIS, que foi um grande feito da EFA [...] com alguns projetos na área de conhecimento teórico, mas também tem alguns projetos na área produtiva. [...] Como professor da disciplina técnica, a gente tem essa preocupação em fazer a nossa parte aqui na escola, com alguns modos produtivos principalmente da parte de hortaliças, melancia, feijão. Esses pequenos módulos, a gente pode estar ingressando esses conhecimentos [...] na família e na comunidade, motivando, além da gente estar também direcionando isso para a família (Monitor Agricultor 01).

[...] Os projetos, eles são desenvolvidos diretamente com os alunos, mas com o apoio e a participação da família, a gente ressalva aí, e indica a formação mesmo da própria família, formação mais pedagógica, essa formação é até mesmo social e a formação também produtiva. A gente trabalha essa questão de levar a família, ou ir até ela, mas também para que elas venham até a escola para que possam ter esse conhecimento mais profundo sobre as questões pedagógica e social e agrícola. Atualmente, a gente não consegue desenvolver esses projetos, mas a gente tem essa perspectiva e esse planejamento de estar sempre desenvolvendo com elas

Até porque nós somos sabedores dessas dificuldades, que a cada ano vem novas e novos alunos, a gente fala que nossos alunos, eles são a maioria de onze anos e obviamente vem novas famílias e vem também surgindo novas necessidades nessa formação, não somente na parte pedagógica, mas também nessa questão social. Hoje o nosso foco mais é pra essa questão da formação diretamente com a família, que os resultados é de imediato de certa forma, os resultados daquilo que a gente almeja como projeto educativo. Não somente de conhecimento científico, mas também de um conhecimento prático pra que eles possam aplicar dentro das suas propriedades. Tem também essa questão da formação mais social da família, é a conscientização da compreensão da família enquanto gestora dali da sua própria unidade produtiva, mas também da sua condução enquanto pai, enquanto mãe de famílias (Coordenador Pedagógico).

[...] O projeto MAGIS com ajuda da instituição italiana. Nós trabalhamos três anos de formação com as famílias. E a gente trabalhou na linha de horticultura e outros temas sociais também, trabalhamos, também, a criação de pequenos animais, mas acho que o que marcou mesmo, que ficou mesmo nas famílias, foi a questão do cultivo de milho, feijão e da horta. Como hoje,

já pôde presenciar a pessoa que está tendo êxito. Foi onde surgiu alguns agricultores, inclusive as primeiras vendas da agricultura familiar, o PA e o PNAE foram feitos aqui, na EFA. Então, trabalhar sempre a formação da família porque dá certo. A família aqui na escola é muito presente, então nós precisamos fortalecer esse vínculo muito ainda. Porque sabemos que escola, o nome já diz, Escola Família, precisamos da família para este projeto, para este trabalho de EFA (Monitor Agricultor 02).

A partir dos depoimentos, constatamos que a participação das famílias ocorre de forma mais significativa nos projetos educativos que têm uma relação com os projetos produtivos desenvolvidos na família, comunidade e escola, a exemplo da criação de pequenos animais, o cultivo das hortaliças, melancia, feijão e milho.

Estes surgiram junto com um trabalho de organização das comunidades que aconteceu em períodos anteriores e posteriores à implantação da escola, no meio rural do município de Miguel Alves, portanto, são projetos que contribuem para a formação das famílias, com o propósito de construir diálogos e discussões sobre suas vivências.

A partir deste trabalho, as famílias firmam o compromisso de assumir os desafios presente nas comunidades, propondo caminhos e alternativas através do processo de mobilização social para contrapor à realidade de opressão e de exclusão enraizada na vida das famílias e nas comunidades, como também desenvolver, por meio dos projetos produtivos, a geração de renda para a sobrevivência.

Diante desse contexto, observamos nos depoimentos que os projetos produtivos favoreceram a construção da parceria da escola com a comunidade, contribuindo para a valorização da formação das famílias e dos estudantes, assim como se pode destacar a importância desse trabalho de formação para o desenvolvimento de módulos de produção implementado na propriedade da escola, da família e na comunidade com o intuito de possibilitar a troca de experiências acerca das atividades produtivas das áreas técnicas das disciplinas com os estudantes e as famílias, fazendo com que os conhecimentos cheguem a todos.

Por esta razão, a escola compreende a importância de desenvolver módulos de produção para que os/as alunos/as tenham essa experiência com os manejos e técnicas e possam contribuir com suas famílias nos projetos produtivos desenvolvidos na propriedade. Para os monitores/as, trabalhar com a formação das famílias para o desenvolvimento dos projetos produtivos tem sido uma alternativa para criar e recriar um novo olhar sobre a qualidade de vida da comunidade.

Verificamos que a partir do projeto MAGIS, constituído com apoio internacional, foi possível desenvolver um conjunto de atividades educativas envolvendo as famílias, as comunidades circunvizinhas e toda a comunidade escolar. Apesar de reconhecer a importância da formação das famílias, neste diálogo entre a escola e a comunidade, o coordenador pedagógico destaca que a escola não tem desenvolvido projeto de formação com as famílias devido à escassez de recursos para este tipo de atividade. Por conta disso, ele destaca a importância da realização da formação continuada com as famílias. Na EFA de Miguel Alves, isso se torna fundamental, conforme explica o depoimento:

Reconheço a necessidade de se ter a formação das famílias, é urgente. Devido todo um trabalho que precisa se fazer para ter essa família presente na escola, não somente no sentido da presença em si, mas também pelo fato de que a família precisa compreender a necessidade de ter o projeto EFA, fazendo parte na sua vida. Isso a gente enquanto escola não fazemos da forma como deveria fazer. Como a gente fez na primeira formação do MAGIS, embora havendo esses momentos de formação, reuniões e assembleias com as famílias presente na escola. Mas aquela formação na qual teve uma sistematização de temas voltado para as famílias no sentido social, produtivo, e pedagógico, a gente não está realizando, trazendo esses elementos. Mas no sentido das reuniões para debater essas questões pedagógicas da família com filhos na escola a gente sempre está fazendo, trazendo a família para se reunir aqui na escola. Agora, existe essa necessidade dessa formação voltada exclusivamente para o contexto social, produtivo e pedagógico, não estamos fazendo. Mas é uma necessidade urgente para a gente fazer. Para que possamos de fato ter essa certeza, de que a EFA precisa da família não somente está presente, mas também apoiando em todas as atividades que são relacionados com a vida da escola, e dessa forma que a gente está tentando fazer agora. Mas, para isso, a gente precisa de uma questão essencial, que é a parte financeira para fazer todo esse trabalho de formação como a gente fez antes. Precisamos de recurso financeiro, o mínimo possível para poder fazer as logísticas acontecerem. É um formato diferente, aonde a família vinha para escola e permanecia na escola em alternância no período previsto para participar dessa formação, na semana e no final da semana a família precisa estar aqui na escola (Coordenador Pedagógico).

A partir do depoimento, observamos que a formação das famílias é necessária, uma vez que contribuiu para que as famílias conhecessem não apenas seu papel no acompanhamento dos filhos na escola, mas também compreenderem os aspectos sociopolíticos e culturais sobre o papel da educação nesse contexto e a metodologia da EFA, construindo possibilidades para a produção de projetos educativos que preparem e motivem os estudantes a construir seus novos projetos de vida e transformar o meio local.

A partir das reflexões construídas em torno desse depoimento, ficou evidente a importância da organização social e política da comunidade para o desenvolvimento de projetos produtivos que favoreçam a melhoria da qualidade de vida das famílias.

Nessa perspectiva, compreendemos que a continuidade da formação das famílias para a organização social e política da comunidade é um desafio tanto para os monitores da EFA quanto para as famílias. Superar este desafio implica a construção coletiva de um projeto voltado à formação crítica das famílias, contrapondo-se às formações propostas a partir dos interesses neoliberais.

Entretanto, há uma dificuldade da equipe pedagógica da escola em continuar com o projeto de formação das famílias sem parcerias e sem recursos financeiros. Compreendemos, portanto, que há uma necessidade de desenvolver a formação das famílias, que envolva as dimensões social, cultural, econômica, política e pedagógica.

Além disso, observamos nos depoimentos que os/as monitores/as conseguem perceber a importância de desenvolver o processo de formação com as famílias, estabelecendo conexões entre os saberes acumulados por elas durante a formação, para que possa desencadear um novo olhar sobre os saberes pedagógicos e produtivos construídos para auxiliá-los na organização e redefinição política do trabalho produtivo.

Constatamos, também, que o projeto de formação favoreceu o fortalecimento dos projetos produtivos que já vinham sendo desenvolvidos nas experiências com as famílias e as comunidades, levando as famílias a conhecerem melhor a região e valorizarem o lugar onde vivem, redescobrimo seus limites e suas potencialidades, novas técnicas e alternativas para desenvolverem outras culturas, investirem na criação de outros animais e diversificarem as áreas de cultivo de forma sustentável, aproveitando as riquezas ambientais, culturais e econômicas do meio rural local.

Dessa forma, observamos ainda que o processo formativo do projeto de formação das famílias não se limitou somente às atividades didático-pedagógicas. Procurou também organizar momentos para discutir sobre a comercialização dos produtos que seriam cultivados pelas famílias. Resultados que são ilustrados pelo depoimento do coordenador pedagógico:

Hoje, nós continuamos dando apoio logístico na formação, esse apoio de buscar por comercialização desses produtos, para os programas do governo PNAE/PA. Então, a gente segue dando esse apoio e a primeira experiência de venda do PNA foi realizada aqui na escola em 2013, porque eles tinham medo do projeto, por ser desconhecido também o projeto. Nós, enquanto equipe, elaboramos o projeto e motivamos as famílias a participarem do projeto, essa também foi nossa primeira experiência com as esferas públicas.

Teve algum apoio de órgãos públicos, mas nesse primeiro momento foi só nós enquanto escola. Essa feira foi resultado do projeto MARGIS, todos os produtos da experiência do projeto foram comercializados nessa feira (Coordenador Pedagógico).

A partir dos depoimentos, foi possível compreender como esse trabalho de formação desenvolvido pela escola trouxe resultados positivos capazes de mudar a vida das famílias, contribuindo na mudança da realidade social, cultural, política e econômica das comunidades camponesas. Além disso, possibilitou o aprofundamento da reflexão sobre o novo projeto de escola e de comunidade que se pretende construir com as comunidades e as escolas no campo.

Nessa perspectiva, a equipe pedagógica da EFA vem trabalhando para criar estratégias para desenvolver a formação com as famílias, disponibilizando tempo/espço para a troca de experiências e uma maior participação e envolvimento das famílias nos projetos educativos e produtivos das famílias e das comunidades para estreitarem cada vez mais as parcerias com estudantes, escola, famílias, associações e comunidades para tornarem-se parceiros na construção das atividades educativas e produtivas.

Desse modo, ficou evidente que o investimento externo do projeto MARGIS contribuiu com a formação e a organização da produção agrícola que as famílias já vinham desenvolvendo nas suas propriedades, como também possibilitou o acesso às políticas públicas (PNAE). Os depoimentos apontam avanços significativos nesse percurso de formação, as famílias tiveram a primeira oportunidade de comercializar os produtos produzidos a partir da experiência com o projeto. Isso permitiu à escola, famílias e comunidades desenvolverem a feira de produtos agrícolas no município de Miguel Alves, ação que faz parte do calendário anual de eventos do município.

A partir disso, foi possível compreender que para as famílias e a escola conseguirem desenvolver estratégias que possibilitaram a construção e o desenvolvimento de projetos educativo, houve um conjunto de fatores que possibilitou a concretização das ações comunitárias. Isto nos alerta sobre o potencial da escola de revelar esta rede de apoio, de acionar as políticas de materializar as ações.

Daí a necessidade de buscar investir na formação das famílias para a continuidade da construção de projetos educativos voltados para o contexto das comunidades, possibilitando a produção de novos conhecimentos sobre os aspectos que envolvem a economia, a cultura e a parte ambiental local. Dessa forma, é possível enriquecer os processos organizativos e produtivos visando a uma melhor qualidade de vida da população no meio rural e à superação

de projetos prontos excludentes, que invalidam os saberes e o modo de viver acumulados pelas famílias e comunidades ao longo da sua história.

### **3.3 As estratégias e as condições de participação da família no projeto socioeducativo**

O trabalho de formação das famílias, desenvolvido pela escola, a partir do princípio da valorização de suas realidades, tem contribuído como a criação de um conjunto de estratégias para fomentar os espaços de participação das famílias e de articulação com a comunidade, por meio dos projetos educativos e produtivos desenvolvidos nas comunidades e no município.

Os projetos educativos voltados à compreensão crítica da realidade contribuem para aproximar os estudantes e as famílias, bem como aprofunda o processo de reconhecimento dos valores e saberes produzidos historicamente pelas comunidades. Neste sentido, é fundamental construir estratégias pedagógicas capazes de inserir as famílias e os estudantes nos espaços de participação das atividades locais como estratégias de valorização e da troca das experiências vivenciadas pelas famílias.

Nessa perspectiva, as atividades de formação das famílias desenvolvidas pela escola têm possibilitado uma maior participação dos pais, tanto com relação aos momentos de formação na escola, quanto nas comunidades e nas suas unidades de produção agrícola. Outra estratégia seria a visita as famílias dos estudantes e dos egressos.

Compreendemos que a construção de estratégias que fomentem a participação das famílias na vida escolar é relevante para a troca de experiências entre a escola, os estudantes e as comunidades, constituindo-se em experiências educativas interessantes para se compreender as demandas das comunidades e traçar as estratégias de luta em defesa de outro projeto de campo, mais justo e fraterno.

A partir dos resultados dos estudos, verificamos as estratégias construídas pela EFA de Miguel Alves permitem uma maior reflexão e envolvimento das famílias no trabalho de formação desenvolvido pela escola. Essas estratégias de partilha de conhecimentos entre a escola, a família e a comunidade foram enfatizadas pelos interlocutores em um dos momentos significativos para o fortalecimento da parceria com escola:

A EFA hoje trabalha com várias linhas e uma das principais seriam a formação das famílias, [...] voltada para a realidade deles, algumas formações na área produtiva e a outra linha seria justamente as visitas. Esse elo que a Escola Família faz com os pais de alunos e até mesmo com as

famílias que tiveram filhos na EFA que já passaram por aqui, até mesmo para a gente está dando essa assistência, convivendo com eles, vendo a necessidade, a realidade, o que pode ser melhorado lá na comunidade dele. Então, isso fortalece esse elo nosso na escola e família. E alguns serões que a gente tem feito com alguns palestrantes e com temas voltados para área produtiva que é justamente os temas dos planos de estudos, principalmente nas turmas de 8º e 9º ano. Para a gente também estar dialogando com eles essa parte produtiva, porque a nossa cidade aqui, o nosso município, a EFA tem contribuído muito, e isso tem fortalecido, não só a participação das famílias na escola, mas como também na parte produtiva no desenvolvimento que tem acontecido no município através da EFA (Monitor Agricultor 01).

Uma das principais estratégia que nós usamos é a visita às famílias, porque isso a gente prioriza bastante. Toda semana as equipes saem duas vezes para visitar duas famílias, e as formações das famílias na escola que a gente também prioriza e sempre está no nosso planejamento. Essas formações são tanto no âmbito produtivo como na questão social, questão de a família como lidar hoje com o jovem (Monitor/ Agricultor 02).

No momento que a família vem para a escola matricular seus filhos, ela já assina um termo de compromisso e de responsabilidade, assumindo esse acompanhamento. E essa participação na escola, não somente acompanhar as atividades que a escola desenvolve durante o ano, através das reuniões das assembleias, mas também o compromisso que essa família vai ter no acompanhamento dos seus filhos nas atividades que eles vão levar para a casa. Então esse é uma das fórmulas que a gente inicia. Para que as famílias possam participar e valorizar a Pedagogia da Alternância. E a sua inserção dentro do projeto EFA. E a outra questão é durante o ano, através das visitas às famílias nos instrumentos pedagógicos que a gente utiliza, que vai fortalecendo esse envolvimento da família na medida que se faz a visita, a gente vai interagindo e vai também tornando essa família como uma família importante dentro do projeto EFA. E a outra estratégia que a gente utiliza é a questão de a própria família assumir a responsabilidade na escola. [...] dormir na escola, passar uma noite na escola, acompanhando o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nós temos isso como instrumento. E a gente tem essa participação das famílias que ele vem, dorme uma noite, acompanha todas as atividades pedagógicas na escola. Então, isso é muito importante, nessa participação. E a outra é a questão do incentivo para a questão dos trabalhos coletivo, mutirões que a gente realiza com as famílias, onde essas famílias são convidadas. A se envolver nessas atividades de mutirões tanto na parte de organização da estrutura, de limpeza como também na parte de produção de organização das atividades produtivas. [...] e a outra, é a questão da própria formação em si, nos aspectos pedagógico, mas também no aspecto produtivo (Coordenador Pedagógico).

Os depoimentos evidenciaram que uma das estratégias adotadas pela Escola para favorecer uma maior participação da família está relacionada com as atividades de formação, principalmente voltada à parte produtiva desenvolvida nas comunidades e na família. Diante disso, a escola desenvolve um trabalho de acompanhamento diferenciado, que supera a

formação técnica e avança para uma formação também pedagógica, política e social, na medida em que desenvolve outras ações concretas, tomando para as discussões os temas geradores dos planos de estudo voltadas para atender às necessidades e às demandas das comunidades.

Outra estratégia importante adotada pela escola com relação à participação das famílias são as visitas às famílias, que têm sido utilizadas para aproximar a escola da comunidade e fomentar uma maior participação das famílias nas atividades desenvolvidas pela escola, compreendendo-a enquanto espaço de participação e de produção de conhecimentos, de partilha e sonhos, no qual as associações e grupos sociais sintam-se também acolhidos, compreendendo que a escola faz parte da vida da comunidade.

É fundamental que a escola passe a ser compreendida enquanto parte da comunidade, capaz de produzir conhecimentos e novas estratégias e projetos educativos e produtivos voltados para um objetivo comum. Neste caso, é necessário que haja a contribuição e o compromisso de todos os atores envolvidos nos trabalhos da escola, da comunidade e nas associações, focando na construção e no desenvolvimento dos projetos educativos.

O coordenador destaca que uma das estratégias adotadas pela escola com relação à participação das famílias dá-se durante o ingresso dos jovens na escola, quando a família assina um termo se comprometendo com a participação e o acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola, tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade. Além disso, destaca também a participação das famílias na organização e nos cuidados com a limpeza da escola, nos serões. Há ainda a participação das famílias nos mutirões para contribuir em algumas atividades que a escola desenvolve ligada à estrutura.

Os depoimentos destacam ainda outra estratégia significativa criada há pouco tempo pela equipe pedagógica em discussão com as famílias, que é a sua participação no papel de responsável das noites na escola, durante as atividades pedagógicas desenvolvidas à noite, inclusive com a dormida no local. Neste caso, a participação da família como responsável da noite passa a ser discutida com os monitores e as famílias como sendo parte do conjunto dos instrumentos pedagógicos empregado na Pedagogia da Alternância.

Diante desse contexto, os esforços empreendidos pelas famílias na perspectiva de construir estratégias de formação política e cidadã para uma maior articulação entre a escola, família e comunidade foram importantes para a tomada de consciência dos pais e das mães, por potencializarem a organização comunitária e a atuação política destas famílias no município, visando à conquista de políticas públicas que possibilite a construção de outro projeto de desenvolvimento no campo.

Observamos que estas estratégias adotadas pela escola com relação à participação das famílias têm sido um grande diferencial nesse projeto de formação, como instrumento de construção crítica dos sujeitos, por possibilitar um diálogo permanente entre a escola e as famílias, no qual os participantes em formação podem compreender e assumir o seu lugar de protagonismo, tanto na condução das questões políticas quanto no processo de construção dos projetos educativos na escola.

Dentro destas estratégias de incentivo à participação familiar, os professores destacam alguns espaços que favorecem a participação e o envolvimento da família nas atividades que são desenvolvidas nos espaços da escola. Estes espaços são considerados pelos educadores como um dos pontos significativos para o fortalecimento de parceria entre família e escola, além de ser um elemento fundamental para desenvolver e fortalecer o trabalho da agricultura familiar.

Desta forma, estes espaços constituem-se como estratégicos no desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre os trabalhos educativos e produtivos que a família e a escola têm desenvolvido, a partir da troca de experiências e da construção conhecimento. Além disto, são espaços também de problematização e reflexão do processo de formação dos educandos, como foi destacado nos depoimentos:

[...] a gente tem nossos planejamentos no início do ano, e esse planejamento, ele é feito anual, então sempre quando a gente vai iniciar as nossas atividades, no mês de janeiro, a gente tem a presença da família. Então, a família tem esse espaço para construir junto com a gente, ela tem o espaço de buscar parcerias para ajudar na escola. Estamos sempre junto nesses momentos. Então, nós temos a presença também no aspecto de definir datas de reuniões. [...] sempre faz a festa Junina, colação de grau. Então, todos esses momentos são espaço que é a associação define estar junto com a gente para fazer esse planejamento, além de outras atividades, como é o caso da produção que a gente também tem espaço. Para estar vindo para estar buscando esse aprendizado também serve de exemplo para outros e até mesmo adaptar a comunidade. [...] E nós temos aí duas famílias, que eles produzem milho, melancia na área da escola. Então, isso são os espaços que a gente como escola acha que é importante para a vida deles. Hoje, temos algumas famílias ... tem dois momentos na parte de produção, primeiro para o consumo e depois para a comercialização. [...] As nossas famílias quase todas vivem da agricultura familiar, elas conseguem ter uma produção, tanto para o seu consumo, mas também para a comercialização. Hoje, quase todos eles conseguem comercializar no mercado, nos programas sociais que absorvem essa comercialização (Monitor Agricultor 01).

[...] elas participam dos nossos espaços produtivos, nossas atividades elas são abertas a família. Nós temos uma área produtiva, uma propriedade. Nossa área hoje, ela é de cinquenta hectares de terras [...], não temos condições, enquanto equipe de monitores, para dar continuidade a essas atividades produtivas na escola. Aí essa área produtiva é um espaço também

para a família, elas também utilizam desses espaços, claro, com o consentimento da instituição, que é no caso a instituição mantenedora. Na parte pedagógica essas famílias também são convidadas, a ter essa vivência no dia a dia da escola. As atividades religiosas, tanto a gente participa como os alunos, nós enquanto educadores. A gente se envolve também nesses eventos religiosos, eventos sociais de lazer, por exemplo, aqui na escola a gente tem essa participação da comunidade dentro do lazer, um exemplo disso é o futebol na escola. A gente tem a comunidade sempre presente nesses eventos esportivos, assim como também nós estamos na comunidade participando desses eventos, nesse sentido esportivo e isso vai envolvendo também os alunos, se tornando assim protagonista dentro da sua comunidade. As Feiras que acontecem no município, a gente está sempre em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais. E a gente está lá sempre junto, com os próprios alunos, para poder dialogar com os próprios agricultores (Coordenador Pedagógico).

A gente trabalha muito com a parceria das famílias. Quando a gente quer resolver um problema, a gente compartilha com as famílias, elas são convidadas também a fazer parte do projeto produtivo da escola, porque ali nós temos uma área que tem estrutura de irrigação, tem algumas famílias que já faz algum trabalho lá. E esse outro espaço é o da associação mesmo. A família está junta com a gente. Na hora que a gente precisa para compartilhar com a limpeza da escola, alguma coisa assim, a gente só comunica as famílias. De certa forma as famílias participam desses projetos produtivos (Monitor Agricultor 02).

O espaço que eu vejo é quando vem essas oportunidades de fora, curso que vem é um espaço que eu acho. O curso fez eu enxergar que tinha terra e não usava terra. Hoje eu sou uma das maiores produtoras agrícola de Miguel Alves graças a esse curso que veio para a Escola Família Agrícola, uma capacitação que gera renda para as pessoas, que dar motivação a outras pessoas (Mãe Agricultora 01).

A partir dos depoimentos, constatamos que o planejamento se constitui num espaço importante para a participação das famílias na realização dos trabalhos produtivos e nas decisões acerca das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, possibilitando a construção de parceria da escola com a comunidade, bem como a inserção das famílias no mercado para a comercialização dos produtos. Neste caso, os diferentes sujeitos envolvidos nos projetos educativos precisam assumir juntos o desafio de pensar um planejamento comprometido com a construção do conhecimento, com a formação crítica dos estudantes e com o desenvolvimento econômico, cultural, político e social das comunidades.

Constatamos ainda nos depoimentos outro espaço importante que a família ocupa na escola: a participação nas áreas produtivas da escola. Trata-se de uma atividade que reforça a parceria entre a escola e a comunidade, favorecendo o melhor aproveitamento das riquezas das comunidades, bem como a ampliação do sentimento de pertencimento da família à escola, através de uma presença ativa e participativa no processo de formação do estudante.

Além disso, percebemos que as áreas produtivas têm uma contribuição social e econômica na vida das famílias, na perspectiva de construir uma relação de convivência entre famílias, escola e comunidade, reforçando cada vez mais a unidade do trabalho entre as famílias e do coletivo das famílias com a escola, tornando-os parceiros estratégicos na construção projetos de fortalecimento escolar.

Nesse sentido, observamos também que os cursos organizados pela escola, em conjunto com instituições parceiras, são destacados como espaços importantes de participação das famílias, tornando-se possível uma maior interação das famílias com a vida escolar. Isto ajuda aprofundar as reflexões críticas sobre o processo formativo da escola e da realidade, possibilitando a identificação de desafios e das potencialidades da escola e da comunidade.

Além disso, estes cursos de formação fortalecem a escola e contribuem para que estes sejam espaços de aprendizagem coletivas das famílias, dos educadores e dos estudantes, levando-o a ter um maior interesse pelas áreas produtivas, como também ampliam os projetos produtivos na comunidade, possibilitam o desenvolvimento de novas tecnologias sustentáveis, viabilizando a construção de novos saberes, que potencializam os processos de geração de renda para as famílias.

A partir disso, foi possível perceber que o diálogo entre a escola, as famílias e os demais sujeitos são construídos a partir das condições criadas pela escola para que todos assumam os seus espaços de participação nos projetos desenvolvido na escola, tendo a oportunidade de participar das discussões e decisões coletivas sobre a construção destes projetos. Neste caso, a participação das famílias supera esses espaços, transformando-os em espaços de discussão crítica do projeto formativo dos educandos.

Por isso, estes cursos de formação fortalecem a escola e contribuem para que estes sejam espaços de aprendizagem coletivas das famílias, dos educadores e dos estudantes, levando-o a ter um maior interesse pelas áreas produtivas, como também ampliam os projetos produtivos na comunidade, possibilitam o desenvolvimento de novas tecnologias sustentáveis, viabilizando a construção de novos saberes, que potencializam os processos de geração de renda para as famílias.

A partir disso, foi possível perceber que o diálogo entre a escola, as famílias e os demais sujeitos são construídos a partir das condições criadas pela escola para que elas assumam os seus espaços de participação nos projetos desenvolvido na escola, tendo a oportunidade de participar das discussões e decisões coletivas sobre a construção destes projetos.

Nessa perspectiva, consideramos importante a problematização da realidade tanto da escola quanto da comunidade, possibilitando a compreensão dos processos formativos desenvolvidos a partir de práticas educativas voltadas para a valorização do trabalho com a diversidade cultural para a construção do ensino-aprendizagem. Desse modo, a escola é concebida [...] como um espaço de formação permanente, empenhada efetivamente na transformação social sob uma perspectiva dialética do processo ensino-aprendizagem. (SAUL; SILVIA, 2009, p. 229).

Assim, compreendemos que é necessário que o currículo das escolas do campo seja voltado para uma problematização crítica construído a partir da realidade e do diálogo entre a diversidade de sujeitos que vivem no campo, permitindo que os educadores compreendam a necessidade de fundamentar sua prática na direção política e pedagógica. Por outro lado, deve-se refletir a partir da teoria e da prática sobre a importância de tomar consciência da realidade econômica, política, social e cultural dos estudantes para fortalecer a sua prática e construir coletivamente alternativas de mudanças nos espaços educativos da escola (CALDART, 2005).

Desse modo, é importante que os educadores reflitam sobre os espaços de participação das famílias na Escola Família Agrícola de Miguel Alves e criem alternativas de trabalho que problematizem os espaços da escola e das comunidades, partindo da realidade e das narrativas da vida da população que vive no campo, contribuindo para que eles/as tenham o sentimento de pertencimento dos espaços construídos por eles.

De acordo com Freire (2017), uma educação problematizadora deve ser um processo contínuo pelo qual os sujeitos vão refletindo sobre o seu modo de viver no mundo e na relação com o outro. Daí a necessidade de a escola não se limitar a desenvolver atividades educativas e produtivas numa única direção. Deve ela ser percebida como espaço de vida das famílias e dos estudantes, no qual ambos tenham oportunidade de serem protagonistas dos seus espaços e possam recriar outros espaços com a parceria dos educadores.

Com base nessa discussão, isto é necessário para que a escola possa refletir acerca do seu papel, compreendendo-se enquanto espaço de vida e de produção de conhecimento, comprometida com a transformação social. É preciso pensar um currículo que reconheça os diversos saberes, partindo de um novo diálogo teórico-metodológico, possibilitando que os estudantes possam vivenciar os conteúdos durante a sua escolaridade, compreendendo-os de uma forma crítica e autônoma. Isto permite o confronto com sua realidade e a transformação em meios necessários para a construção de projetos educativos articulados na produção de conhecimentos e nas experiências das famílias e dos estudantes.

### **3.2.3 As contribuições da Associação das Famílias nos projetos educativos da EFA**

A Pedagogia da Alternância surge como uma proposta educativa voltada às necessidades dos povos do campo, concebida a partir do diálogo com as comunidades, com o protagonismo das famílias, organizadas através da associação da famílias, que articula as comunidades para uma ação coletiva vinculada ao processo de planejamento, gestão e monitoramento dos projetos educativos desenvolvidos nas EFAs, dentro de um movimento que acontece em três espaços e tempos educativos: família, escola e comunidade.

Diante disso, a Pedagogia da Alternância caracteriza-se a partir dos quatro pilares dos CEFFAs (Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Pedagogia da Alternância e Associação Local); portanto, a Associação da Família consiste numa base fundamental para que o processo formativo em Alternância possa de fato acontecer (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

Neste caso, o trabalho das famílias constitui-se em um elemento chave deste projeto, considerado como um papel educativo que valoriza e considera a formação do estudante e da família como parte integrante do processo formativo em Alternância. A escola também colabora quando não se limita a criar projetos educativos com a participação da associação das famílias da escola e das comunidades do entorno da escola.

Nessa perspectiva, é fundamental para a EFA que tanto as famílias quanto a equipe de pedagógica compreendam “que associação representa para os CEFFA a estrutura indissociável da Alternância”. Desta forma, a associação ocupa um papel importante na construção desta proposta da Alternância, por isso a necessidade de as famílias conhecerem o seu papel político na gestão da associação de pais da escola, podendo assumir uma participação ativa e contribuir com o processo formativo da escola, voltado ao desenvolvimento do meio onde vivem.

Ao ocupar um espaço estratégico dentro dos pilares da Pedagogia da Alternância, a Associação local apresenta-se como meio para atingir a finalidade das EFAs, através de um movimento de reflexão e ação no diálogo com o campo, a escola e meio local. Neste contexto, a associação das famílias constitui-se como um princípio político de participação ativa de responsabilidade de um Conselho Administrativo, que através de assembleias tomam decisões coletivas que colaboram na administração e gestão das atividades desenvolvidas na escola.

Desta forma, a Associação e a participação das famílias é parte integrante do processo formativo e a escola também colabora criando alternativas que favoreçam o

protagonismo das comunidades, oferecendo condições de participação nos espaços que são desenvolvidos os projetos educativos da escola. Neste caso, o trabalho da Associação da EFA não se limita às questões jurídicas e administrativas, requer esforços empreendidos pelos sócios na perspectiva de pensar na articulação com outras organizações, associações, entidades e movimentos que estão no entorno da comunidade para contribuir na construção e no desenvolvimento dos projetos inseridos na escola e nas comunidades.

Nessa perspectiva, a Associação de uma EFA tem a tarefa de fomentar os processos de democratização da escola e da comunidade através da realização de ações e mobilizações sociais e políticas produzidas pela relação dialógica dos sujeitos com a sua realidade, construída a partir da composição seus sócios, que envolvem famílias, estudantes, egressos, famílias interessadas, profissionais e entidades.

Neste caso, as famílias organizam-se e participam de um processo formativo associativo da EFA, tendo em vista que é necessário a compreensão de cada envolvido sobre o papel da associação na vida da escola, da família e da comunidade, para daí passar a ter interesse individual como também em grupo para assumir e exercer o seu papel.

Com base na análise do Projeto Político Pedagógico da EFA e do Estatuto da Associação, o processo de criação da Associação da Escola Família Agrícola de Miguel Alves surgiu em 2000; primeiro, pela necessidade de ter um apoio das famílias na defesa e garantia do funcionamento do trabalho na EFA; segundo, foi uma exigência de uma instituição internacional que financiou o projeto para a construção da estrutura e manutenção da EFA, já que o recurso seria destinado à Associação das Famílias responsável para manter o projeto EFA. Neste contexto, foi iniciado o processo de criação da Associação de pais da escola na perspectiva de manter o projeto.

Nessa direção, ganharam forças as discussões das famílias e da equipe pedagógica da escola em torno da criação da associação, tendo em vista que os monitores e as lideranças das comunidades passaram a empreender esforços, através do diálogo com as famílias e demais organizações, para organizar o processo de escolha dos seus sócios.

Desse modo, no dia 27 de novembro de 2005, foi constituída em assembleia geral a Associação da Escola Família Agrícola de Miguel Alves – PI, denominada pela sigla AEFAMAPI, com sede na comunidade Riacho do Conrado, Km 08 da Rodovia PI – 110, passando a ser uma entidade civil sem fins lucrativos, composta de famílias, pais, mães de alunos/as egressos e entidades a fins.

Nesse processo de análise sobre a organização das famílias, por meio da associação, percebemos a importância desse processo organizativo na consolidação dos pilares pensados

para desenvolver a Alternância, através de ações concretas com os projetos educativos voltados para atender às demandas das famílias e comunidades. Desse modo, a associação da EFA de Miguel Alves tem desenvolvido um papel importante para o fortalecimento da escola, como demonstram os depoimentos:

Associação é [...] um dos pilares essenciais para a sustentação do projeto EFA. Sem as famílias institucionalmente organizada e fortalecidas, o projeto não se sustenta, nós já tivemos em alguns momentos alguns desafios que nós enfrentamos, enquanto escola, mas nós estávamos juntos com as famílias lutando. Porque a luta do projeto não é somente da equipe de monitores ou da coordenação da escola, mas a luta é da EFA e todos os envolvidos no projeto, as famílias são essenciais e a associação. Ela é fundamental para a sustentação do projeto, mas não é uma sustentação, digamos assim, financeira. Mas é uma sustentação da continuidade. São as famílias que vão garantir que o projeto pode continuar. [...] As famílias, elas defendem o projeto, [...] no sentido dos resultados que o projeto EFA já tem. Elas defendem pela continuidade do projeto, não uma defesa de certa forma de desânimo, mas é uma defesa de que o projeto está na comunidade, o projeto precisa permanecer na comunidade e o projeto precisa dar continuidade desenvolvendo e atuando dentro do próprio espaço e atendendo às necessidades das famílias. [...] Quando eu falo família, é no sentido das representações da associação, as famílias estão presentes na luta pela melhoria do projeto, mas também na hora dos resultados daquilo que vem para a escola, essa presença não é uma presença de estar todo dia na escola, não. É uma presença, porque cada família deve ter os seus/ suas atividades. Mas, é uma presença da defesa, uma presença da valorização, é uma presença na luta pelo projeto, onde as famílias estão dialogando pela melhoria desse projeto (Coordenador Pedagógico).

A associação, ela hoje tem [...] ajudado a buscar parcerias e enfrentar as dificuldades, então nós conseguimos alguns projetos, então, a associação tem uma participação cem por cento nas nossas atividades escolares, solidária, de parcerias. Uma das grandes dificuldades sempre foi no início do ano a questão de pagamentos. Você sabe que hoje a EFA de Miguel Alves, ela sobrevive de parcerias. Nós temos aí alguns profissionais que são cedidos pelo município e outros são contratados pelo município. Então, a associação, ela tem desenvolvido um papel muito importante na busca disso, da manutenção principalmente dos profissionais. [...] A gente tem conseguido manter isso, mas com muita dificuldade. Então a associação tem ajudado muito isso, principalmente na parte de gestão, porque sempre é questão política, o prefeito entrou e outro prefeito quer botar outra pessoa dele, então a associação tem ajudado muito nisso. Outras dificuldades com alimentação. A gente deve muita a Associação, porque que ela teve engajada também com a gente em busca desse projeto (Monitor/ Agricultor 01)

É muito importante, porque a Associação, ela tem pleno poder dentro da Pedagogia da Alternância. Se a gente for ver na questão histórica, a Associação é quem gerencia. E nós aqui, a gente respeita muito bem isso. Ninguém toma nenhuma decisão sem antes ser aprovada ou em assembleia geral ou pelo conselho da associação certo. Então, a associação é o carro chefe. Ela é o motor da escola. Uma das contribuições foi que um certo gestor já teve a audácia de querer tirar dois colaboradores nosso e a

associação foi lá, bateu o pé e disse que aqueles dois iriam continuar. É porque ele queria substituir. Inclusive, ele já estava com o nome dos outros dois para substituir. A associação bateu o pé e disse não. Nós não queremos dois novos, a gente quer que a Prefeitura mantenha esses que já estão aqui, é a questão da rotatividade. E aí, a Associação, ela tem esse poder e o município já reconhece isso. Esse poder da Associação, porque quando fala em Escola Família e a Associação, é família. Então, o peso é grande. E eles pensam duas vezes quando se fala de tirar ou de mexer em alguma coisa aqui da escola ou de negar também alguma coisa para a escola (Monitor Agricultor 02).

Ela é importante para futuramente crescer a escola, crescer também a comunidade, no meu caso melhorar o meu conhecimento. Porque eu já luto! E depois da escola eu fui aprendendo, eu nunca tive mesmo um curso, aí eu fui pegando aos poucos, e aí tudo que eu tenho aqui foi através aqui da escola. Quando o meu filho chega em casa ele me repassa – Olha, pai, lá na EFA teve aula assim... assim... é bom! E aí nós vamos trabalhando aqui em nosso terreno. Ela, Associação, corre atrás dos projetos para o colégio, tipo assim, igual esse que veio para a reforma do prédio da escola, e é para vim também para o campo agrícola aqui no colégio. Eu tinha vontade, não como o nosso que é individual. Mas eu tinha vontade que tivesse aquele mutirão, porque nós somos muitos pais, se toda semana tirassem um dia para cada um, para um vim, no caso da horta, ou que fosse lá no campo do milho, da melancia, do feijão. Era muito importante. Era o caso do projeto, que eu falo é esse aí. E tinha que ser desenvolvido por nós pais, juntamente com a escola. Eu sinto muita... falta disso (Pai/Agricultor 01).

A partir dos depoimentos, percebemos o quanto a organização das famílias contribui para a construção da escola. Daí a importância da formação que aconteceu desde o início da sua implantação, voltada para a compreensão crítica da realidade das famílias e do meio rural, pois através destas experiências formativas foi possível ampliar a compreensão das famílias acerca do contexto de exclusão do campo, assim como construir espaços de discussões voltadas ao desvelamento das potencialidades que permeiam as comunidades.

Por outro lado, ajudou na superação dos desafios encontrados durante e depois da implantação da escola, provocando mudanças significativas na forma de organização das famílias, que resultou na criação da Associação das Famílias da EFA, para fortalecer o trabalho de desenvolvimento do projeto, em articulação com outras organizações comunitárias, aspecto que possibilitou a valorização e o respeito às experiências vivenciadas nas comunidades, aumentando os laços fraternos entre escola, comunidades, associação e família.

A partir disso, compreendemos a importância da Associação das famílias na articulação das comunidades e da escola para a construção de um trabalho coletivo que busca aproximar as famílias e as demais organizações sociais para assumir juntos o compromisso com o projeto da escola. Sendo assim,

a associação mantenedora da EFA, com sua diretoria basicamente formada pelos pais agricultores, precisa ser uma forte aliada ao projeto de sustentabilidade institucional, na luta pela manutenção do projeto coletivo que perpassa as relações internas da instituição, articula-as com as demandas comunitárias, com poder público local, com organizações sociais parceiras (CAVALCANTE, 2010, p. 05).

Nesta perspectiva, a Associação desenvolve um papel importante na construção das parcerias com outras instituições públicas e privadas, um trabalho fundamental na sustentação do projeto da escola e na garantia das condições de funcionamento da Escola Família Agrícola.

Neste caso, a Associação das famílias e a equipe pedagógica da escola devem caminhar juntas na mesma direção política e pedagógica, buscando, através da sua base associativa, a articulação com outras associações locais, organizações, movimentos sociais e entidades do entorno, no intuito de estabelecer parcerias para superar os desafios e as dificuldades, tanto com relação aos projetos desenvolvidos pela escola quanto com relação à implementação de políticas associadas ao desenvolvimento do campo, que favoreçam a melhoria da qualidade de vida dos camponeses.

Neste caso, as articulações políticas constituídas pela Associação das Famílias da EFA nas comunidades, com a participação das famílias e a parceria da escola, têm oportunizado grandes avanços e conquistas para afirmação do protagonismo das famílias e consolidação de uma política educacional que respeite e valorize as diversidades da vida no meio rural.

Os depoimentos elucidaram que as experiências de lutas e mobilizações construídas através do diálogo com as bases associativas da EFA, as famílias, as organizações sociais e os movimentos sociais foram de extrema importância para melhoria da vida das famílias, bem como para o fortalecimento do projeto escola. Desse modo, tanto a escola quanto as famílias reconhecem o campo como um meio de possibilidades capaz de construir-se enquanto espaço de transformação crítica da realidade.

Os depoimentos demonstram que a associação participa efetivamente da gestão EFA de Miguel Alves, estando sempre presente nas tomadas de decisões, no compromisso e na responsabilidade com os projetos desenvolvidos. Além disso, as famílias estão inseridas na associação, tentando superar os desafios e as dificuldades enfrentadas pela EFA, através da articulação e do diálogo com os parceiros locais e o poder público para garantir as condições de funcionamento da escola e o desenvolvimento do projeto educativo da EFA.

Diante deste contexto, os participantes da pesquisa reconhecem que a Associação desenvolve um trabalho importante de diálogo com as organizações sociais e o poder público, na perspectiva de estabelecer novas relações entre os parceiros, que contribuam com os projetos da escola. Neste caso, há necessidade buscar outras parcerias para garantir o funcionamento do projeto EFA, possibilitando que ambos assumam papéis de compromisso político e pedagógico com o desenvolvimento do projeto da escola, oportunizando-os a compreenderem e incorporarem os princípios do trabalho de alternância desenvolvido pela escola.

Por outro lado, a Associação da escola, com o apoio da equipe pedagógica, precisa compreender que a construção do diálogo entre os diferentes sujeitos não acontece de imediato. É necessário pensar em novas estratégias para avançar e garantir a participação efetiva das famílias nas atividades desenvolvidas pela escola, bem como pelos movimentos e organizações sociais, como membros importantes e atuantes no processo de decisões no desenvolvimento do projeto da escola.

Em virtude disto, os sujeitos envolvidos nesta luta coletiva precisam refletir sobre o processo participativo deste projeto, uma vez que a cada ano há novas famílias, novos estudantes e parcerias diferentes. Neste caso, a parceria escola-comunidade é importante para a participação efetiva da Associação AEFAMAPI, bem como o envolvimento das famílias, possibilitando uma maior sintonia com o desenvolvimento do projeto da escola. A escola e a família assumem um papel fundamental na elaboração e na materialização do currículo da escola, que deve ser construído com a participação da comunidade, da Associação da escola, organizações sociais, movimentos sociais e as associações que estão no entorno da escola.

Nessa direção, a EFA coloca-se como espaço de produção de conhecimento que precisa ampliar seu eixo de atuação para além das discussões técnicas, de produção de saberes agrícolas, construindo novas oportunidades de diálogos com as associações locais, as lideranças das comunidades, organizações sociais e as esferas públicas, dentre outras, colocando-se como parceira para a discussão da continuidade do projeto EFA e dos desafios posto nos entornos, assim como na produção de conhecimentos voltados para as práticas sociais e articulações políticas, visando ao desenvolvimento sustentável.

Diante desses dados, compreendemos que não há uma continuidade dos projetos de formação com as famílias e comunidades que possam contribuir com a formação contínua das novas famílias que ingressam na escola todos os anos. Além disso, sentimos a falta de uma reflexão sobre a participação da associação na construção dos projetos educativos e dos rumos políticos dados ao plano de formação, assim como o planejamento da EFA. Em virtude disto,

avaliamos que a equipe pedagógica precisa criar alternativas que preparem as famílias e favoreçam uma maior participação delas na construção dos projetos pedagógicos, na definição dos temas de estudos e nos rumos políticos do projeto de formação da EFA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Alternância originou-se na França, em 1935, por meio da iniciativa dos agricultores e líderes sociais e, logo depois, expandiu-se para outros países e continentes, chegando ao Brasil em 1969. É um projeto educativo que tem sido considerado como uma das experiências que apresenta uma metodologia com forte estrutura pedagógica que implica a efetivação dos princípios que fundamentam da educação do campo. Tem o compromisso de valorizar o modo de viver dos camponeses, bem como favorecer os processos de organização coletiva dos sujeitos dos campos. Além disso, estimula o protagonismo dos jovens e da família na criação de alternativas para o desenvolvimento sustentável das comunidades.

O projeto em alternância parte do princípio de que os jovens pertencem a uma família e a um contexto social permeados por diversidades e diferenças e por um conjunto de conhecimentos, saberes e valores educativos. Por isso, a família e a comunidade são consideradas partes integrantes nesse processo de formação. Nesta perspectiva, a inserção das famílias na escola favorece a construção de novas relações culturais, políticas e afetivas, que contribuem para o fortalecimento das relações entre o jovem e a família e das famílias com a escola, aspecto que enriquece os processos educativos desenvolvidos nos diferentes tempos e espaços formativos.

As reflexões construídas durante o estudo demonstram que a participação e o envolvimento da família nos projetos educativos constituem-se num processo importante para o desenvolvimento da formação integral do estudante, com a implementação de atividades educativas e produtivas relacionadas ao meio socioprofissional no qual os jovens estão inseridos. Neste caso, o processo formativo de alternância tem a função de motivar, criar e organizar o ambiente educativo para participação das famílias e da comunidade local.

Durante o processo de investigação, verificamos que o trabalho de formação e mobilização social desenvolvido nas comunidades, pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão de implementação da Escola Família Agrícola de Miguel Alves, foi de fundamental importância para a preparação das famílias para uma participação ativa na construção e no desenvolvimento dos projetos educativos da escola. Além disso, contribuiu também para que as famílias tivessem uma compreensão crítica da realidade de opressão que eram submetidas e pudessem visualizar as possibilidades de transformação social.

A partir das reflexões, consideramos importante situar dois tipos de relação, entre a Educação Popular e a EFA de Miguel Alves envolvida no trabalho: uma está no momento em que a educação popular se constitui como base para a criação da EFA, que vem pelo

movimento de organização de agricultores e agricultoras em Miguel Alves pela incidência da CPT e das CEBs. É um momento em que a educação popular incide naquele lugar, sendo decisivo para criação da EFA, que ganhou contornos próprios naquele contexto histórico. Entretanto, os resultados do estudo evidenciaram que não vem sendo possível seguir avançando neste processo de formação organizativa das famílias e no desenvolvimento dos projetos socioeducativo.

Consideramos que o trabalho desenvolvido pela EFA Miguel Alves desenvolve um trabalho relevante para a garantia dos direitos dos povos do campo. No entanto, a partir das influências políticas e pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), os projetos educativos implementados nas escolas tem se incorporado aos ideais políticos capitalistas, que descaracterizam e negam o campo enquanto espaço de desenvolvimento e produção de vida, estabelecendo uma relação de individualismo e de fragilização dos movimentos sociais. Além disto, percebemos o atrelamento das políticas de educação aos vieses pragmáticos e técnicos - distanciando-se dos princípios da Pedagogia da Alternância. Associado a isto, deparamo-nos com a prioridade de uma formação política e cidadã ao lado da formação para a atividade produtiva econômica, com perspectiva de desenvolvimento local que cria relação nesse processo entre escola e família.

Diante deste contexto, percebemos que as famílias assumiram a luta pela criação da escola por compreender o papel estratégico que esta instituição poderia desenvolver na construção das alternativas de transformação da realidade de pobreza e miséria em que se encontravam. Por conta disto, houve um envolvimento das comunidades na construção do projeto da EFA, com uma contribuição significativa das famílias no desenvolvimento dos projetos socioeducativos, na medida em que foram criados espaços de participação e inserção dos pais no processo de construção das atividades educativas, principalmente nas tomadas de decisões da escola.

A partir das análises realizadas sobre a experiência da EFA de Miguel, constatamos que a participação das famílias se constitui como um elemento fundamental para o desenvolvimento do projeto da escola. Diante disso, a escola compreende o valor dessa participação da família e reconhece o papel dos pais enquanto sujeitos do processo formativo que necessita de formações para possibilitar a compreensão crítica da sua realidade.

Nessa perspectiva, a escola assume um papel importante, tanto na formação dos estudantes quanto das famílias, tendo como ponto de partida a valorização e a problematização dos seus saberes, visando à produção de conhecimentos através dos projetos educativos e produtivos voltados à compreensão crítica da realidade, bem como ao

desenvolvimento de política voltadas à sustentabilidade das comunidades e da qualidade de vida.

Os depoimentos destacam também que a participação das famílias acontece através do desenvolvimento dos projetos produtivos agrícolas empreendidos em suas propriedades, com o envolvimento e participação dos estudantes que são oriundos da EFA. Os projetos produtivos estão além do sustento da família, uma vez que contribuem com o desenvolvimento econômico, social, cultural das comunidades e com o abastecimento na comercialização dos produtos agrícolas no município e onde está inserida a EFA.

Com o intuito de potencializar o envolvimento das famílias nos projetos educativos da EFA, verificamos que foram adotadas algumas estratégias para incentivar a participação das famílias. Dentre estas estratégias, estão as atividades de formação voltadas para produção agrícola das famílias, o acompanhamento diferenciado junto à família e ao/a aluno/a, participação das famílias nos serões, além das visitas às famílias, que possibilitam uma maior aproximação da escola-família-comunidades. Além disto, são realizadas outras atividades que têm transformado o ambiente da escola em espaços de troca de experiências, de partilha e de harmonia entre os seus atores.

Durante a pesquisa, constatamos que a Escola Família Agrícola de Miguel Alves assume o compromisso político e pedagógico de contribuir com desenvolvimento sustentável das comunidades, através da implementação de projetos formativos que potencializam os processos organizativos e produtivos das famílias, através de uma base associativa. Nesse sentido, a Associação das Famílias configura-se como uma parceira política, pedagógica e administrativa fundamental para a vida da escola, que também traz contribuições importantes para a formação dos/as alunos/a, para famílias e para a equipe de monitores.

Por outro lado, verificamos que a equipe pedagógica reconhece o valor da Associação das Famílias para a Pedagogia da Alternância como meio de desenvolvimento e fortalecimento do projeto da escola, considerando-o um pilar político vinculado a uma gestão política e democrática. Além disso, entendemos que estes elementos são importantes para pensar os projetos educativos, a partir do currículo da escola, tendo em vista o trabalho coletivo construído entre estudantes, monitores, famílias, associações e lideranças comunitárias, dentro de um contexto de valorização da cultura e do respeito às diferenças, possibilitando a construção de novos saberes acerca da realidade e de um novo olhar crítico.

Considerando a complexidade e a diversidade de elementos que estão em volta dessa temática em estudo, temos a intenção de, com esta pesquisa, responder aos questionamentos e inquietações sobre a contribuição das famílias nos projetos socioeducativos na EFA.

Acreditamos que as reflexões reveladas possam impulsionar novos estudos sobre projetos socioeducativos, assim como a Pedagogia da Alternância, com o propósito de contribuir com as políticas de formação implantadas na escola.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB, Brasília, 2003.
- CABRAL, L. O.; NASCIMENTO, F.; ELIANA, MELO, P. S. L. **As trajetórias de pesquisas em educação**: perspectivas formativas do professor pesquisador. Teresina: EDUFPI, 2014
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.
- \_\_\_\_\_. R.S. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. *et al.* **Por uma educação do campo**. MOLINA, C.M. (Org). Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- DUFFAURE, A. **Educación, Medio y alternância**: textos elegidos y apresentados por Daniel Chartier. Tradução: Alícia Perna/ Susana Vidal. Buenos Aires: APEFA, 1993.
- EFA Miguel Alves. **Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Miguel Alves**, 2020.
- FERNANDES, B. M.; ARROYO, Miguel G.; CARDALT, R. S.; *et al* Diretrizes para uma caminhada. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- FOERSTE, Erineu.; COLVÓ, Pedro Puig.; GERK, Janine.; CALIARIARI, Rogério. O. (org.) **Pedagogia da alternância**: 50 anos em terras brasileiras memórias, trajetórias e desafios - 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREITAS, Helana C. de A. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GARCIA MARIRRODRIGA, R; PUIG CALVÓ, P. **Formação em Alternância em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte; O lutador, 2010. (Coleção Aidefa).
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMONET, J.-C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

JESUS, Janinha Gerke de. **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória-ES: GM, 2011.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Elmo de S.; Os impactos da BNCC nas políticas de Educação do Campo e nos projetos educativos das Escolas Famílias Agrícolas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–16, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58092>>. Acesso em: 1 set. 2021.

LIMA, Elmo de S.; MELO, Keylla R. A. **Educação do Campo: reflexões políticas e teórico metodológicas**. Teresina: EDUFPI, 2016.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LAGO, C. et al. Miguel Alves Cidade da gente. *In*: MENDES, Francisco; ROSA Josenias; ANJOS do Marcos, TAVARES Paulo, PINHEIRO, Jailton (org.). **Estudos Regionais Fundamentais**. Fortaleza-CE: Didáticos Editora, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MIRALHA, Wagner. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. **Revista Nera**, ano 9, n. 8, p. 151-172, jan./jun. 2006.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PALUDO, C.; CALDART, R. S.; PEREIRA, B. I.; ALENTEJANO, P. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. FRIGOTO, F (org). 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo. Expressão Popular, 2012.

PIETROGRANDE, Humberto. **50 anos de Missão no Brasil**. Vitória: Ed. Alternativo, 2012.

PORTARIA Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo

Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em <https://www.google.com/search> : Acesso em: 03 mai. 2020

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho, educação:** liberdade, autonomia, emancipação:/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RICHARDSON, Jarry Roberto. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, C. C. **A vida da lei a lei da vida: conflitos pela terra, família e trabalho escravo no tempo presente.** 2015. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

SEVERINO, A. (2008). A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Revista Contrapontos**, [1.1.] 11-22. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14>. Acesso em: jun.2001.

SILVA, A. M. **A trajetória sócio-histórica da educação em alternância no Piauí.** 259 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2006.

SILVA, Borges. A balaiada no município de Miguel Alves Piauí: entre os anos de 1838 a 1841. *In: II SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DISCIPLINAR DO PARFOR/UFPI*, 02., 2016 Teresina. **Anais** [...]. Piauí: Disponível em: <https://simparfor.ufpi.br>. Semestral. ISSN 2675-4002 1. Educação. 2. Cidadania. 3. Diversidades. 4. Meio Ambiente. Acesso em: 13 agost.2022.

SODRÉ, Francis. Epidemia de Covid-19: questões críticas para a gestão da saúde pública no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 18, n. 3, 2020, e00302134. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00302. <http://www.tes.epsjv.fiocruz.br>: Acesso em: 03 jan. 2022.

VIEIRA, Marcelo Aleff de Oliveira. **Trabalho escravo contemporâneo e conflitos agrários- Miguel Alves- Piauí,1980-2019.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
 MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA  
 64.049-550 – TERESINA–PIAUI



### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O EDUCADOR/A

1. Como e quando aconteceu o seu ingresso na EFA de Miguel Alves/PI?
2. Quais são os projetos educativos desenvolvidos na EFA de Miguel Alves com a participação das famílias e da comunidade?
3. No desenvolvimento dos planos de estudo há alguma preocupação com o envolvimento e participação da família na formação do educando?
4. Como você avalia a participação da família no acompanhamento das atividades desenvolvida no tempo escola no tempo comunidade?
5. Quais são as atividades coletivas desenvolvida pela escola envolvendo a participação das famílias?
6. A Escola Família Agrícola de Miguel Alves desenvolve alguma atividade voltada ao trabalho coletivo e a participação dos estudantes dentro e fora da escola?
7. Como ocorre a participação dos estudantes e das famílias nos projeto de intervenção realizado nas comunidades como é que se dá isso?
8. Há alguma participação das famílias na elaboração da proposta curricular da Escola Família Agrícola de Miguel Alves
9. Como a escola incentiva a participação da família?
10. Quais os espaços de participação da família na escola?
11. Qual importância da Associação das Família para o trabalho desenvolvido na escola?
12. Quais as estratégias adotadas pela Escola para fomentar a participação das famílias?

## APÊNDICE B



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
 MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA  
 64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ



### ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS PAIS

1. Como iniciou a discussão da proposta de implantação da EFA de Miguel Alves com as famílias/comunidades?
2. Quais as organizações que de fato estavam envolvidas no movimento de implantação da escola?
3. Como se deu participação da família e da comunidade na construção da Escola Família Agrícola de Miguel Alves?
4. Quais as organizações sociais que contribuem com o trabalho da escola atualmente, principalmente em nível local? Quais são estas contribuições?
5. Qual o tipo de envolvimento/participação das famílias nas organizações sociais locais?
6. Como se dá a participação das famílias atualmente na escola?
7. Com o tempo houve alguma mudança na forma de participação da família?
8. Como você avalia a participação da família no acompanhamento das atividades desenvolvida no tempo escola e no tempo comunidade
9. Quais são os projetos educativos desenvolvido na EFA de Miguel Alves com a participação das famílias e da comunidade?
10. Qual é a importância da associação das famílias para o trabalho desenvolvido na escola? Quais as principais contribuições da Associação?
11. Quais são os espaços de participação da família na escola?
12. Como você avalia a participação da família na associação dos pais da EFA?

## APÊNDICE C



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA  
64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ



### ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA O/A ESTUDANTE

1. Como e quando aconteceu o seu ingresso na Escola Família Agrícola de Miguel Alves-PI?
2. Você participa de alguma atividade na comunidade? Tem algum envolvimento com as organizações sociais e comunitária na comunidade?
3. A Escola Família Agrícola de Miguel Alves desenvolve alguma atividade voltada para o trabalho coletivo e a participação do estudante dentro e fora da escola?
4. Quais os projetos educativos desenvolvido na Escola Família Agrícola que tem a participação da família e da comunidade?
5. Sua família participa de alguma organização social ou comunitária na comunidade? Como se dá essa participação?
6. Qual é a importância da associação das famílias para o trabalho desenvolvido na escola? Quais são as principais contribuições da associação?
7. Como escola incentiva a participação da família?
8. Quais os espaços de participação da família na escola?
9. Como você avalia a participação da família no acompanhamento das atividades desenvolvida na escola e no tempo comunidade?

## APÊNDICE D



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA  
64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ



### ROTEIRO DAS RODAS DE DIÁLOGOS

Para contribuir com essa pesquisa, foi realizada a Roda de diálogo, com as famílias dos estudantes, coordenador pedagógico, educadores e aluno/as da Escola Família Agrícola de Miguel Alves-PI. A roda de conversa é uma técnica relevante, porque permite uma aproximação dos sujeitos da pesquisa como o pesquisador, como também contribuiu para a formação e o encontro coletivo das comunidades escolares, das famílias para dialogar sobre possíveis temáticas de interesses coletivos.

Para materializar o processo de investigação e análise propostos nos objetivos desse trabalho, foram realizadas na Escola Família Agrícola de Miguel Alves-PI duas Rodas de Diálogos, com base no roteiro abaixo:

**Local: EFA- MIGUEL ALVES Data 07/12/2021**

**Participantes- Pais/ Estudantes e comunidades**

**I Roda-** A contribuição e a participação da família/ comunidade nos projetos educativos na escola

**Questão problematizadora:** Como você descreve/ a sua participação no acompanhamento das atividades desenvolvida no tempo escola e no tempo comunidade aqui na EFA?

Objetivos	Mediação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir sobre a participação da família no acompanhamento das atividades desenvolvida no tempo escola e no tempo comunidade.</li> <li>• Identificar os projetos educativos desenvolvido na</li> </ul>	<p>16:00- Acolhida: Mística “Construtores do Futuro” – Cantada pelo Seu Donato</p> <p>- Escuta da música “Construtores do Futuro” com reflexões e questionamentos a respeito da letra. (<i>Gilvan Santos</i>).</p> <p>Questionamentos a partir da letra da música:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que a escola do campo tem que ter a nossa cara?</li> </ul>

<p>EFA de Miguel Alves com a participação das famílias e da comunidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os espaços de participação da família na escola.</li> </ul>	<p>-Escolas sem cercas e sem muros/ que não seja como a casa alheia.</p> <p>-Que tenha a ver com a vida com a gente querida organizada e conduzida coletivamente.</p> <p>- <b>Indagação:</b> Como vocês se sentem na escola? Como tem sido a participação de vocês?</p> <p>16:30 – Relato pessoal (Apresentação prévia da minha experiência na EFA)</p> <p>16:40 – Questão problematizadora: Como você descreve/ a sua participação no acompanhamento das atividades desenvolvida no tempo escola e no tempo comunidade aqui na EFA?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que significa a participação da família na escola? / Qual a importância da família na escola?</li> </ul> <p>17:00 – Dinâmica com os desenhos: Convite para pensar e desenhar: Qual é a escola do campo que esperamos?</p> <p>17:20 - Socialização dos desenhos a partir da reflexão.</p> <p>Disponibilizar os desenhos em exposição.</p> <p>Como a família pode estar construindo essa escola do campo?</p> <p>18:00 – Fechamento da roda com a síntese dos questionamentos realizados durante a roda e os agradecimentos finais.</p>
--	---

## APÊNDICE E



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA  
64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ



### ROTEIRO DAS RODAS DE DIÁLOGOS

Para contribuir com essa pesquisa, foi realizada a Roda de diálogo, com as famílias dos estudantes, coordenador pedagógico, educadores e aluno/as da Escola Família Agrícola de Miguel Alves-PI. A roda de conversa é uma técnica relevante, porque permite uma aproximação dos sujeitos da pesquisa como o pesquisador, como também contribuiu para a formação e o encontro coletivo das comunidades escolares, das famílias para dialogar sobre possíveis temáticas de interesses coletivos.

Para materializar o processo de investigação e análise propostos nos objetivos desse trabalho, foram realizadas na Escola Família Agrícola de Miguel Alves-PI duas Rodas de Diálogos, com base no roteiro abaixo:

**Local: EFA- MIGUEL ALVES Data 07/12/2021**

#### Participantes - Monitores

**I Roda-** A contribuição e a participação da família/escola/ comunidade nos projetos educativos

**Questão problematizadora:** Como você descreve sua participação, da família e comunidade, nas atividades desenvolvida no tempo escola e no tempo comunidade aqui na EFA?

Questões para aprofundamento:

- Como você avalia a participação da família no acompanhamento das atividades desenvolvida no tempo escola no tempo comunidade?
- Como a escola incentiva a participação da família?
- Quais os espaços de participação da família na escola?

Objetivos	Mediação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir sobre a participação da família no</li> </ul>	9:30- Acolhida: Mística “Construtores do Futuro”

<p>acompanhamento das atividades desenvolvida no tempo escola e no tempo comunidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os projetos educativos desenvolvido na EFA de Miguel Alves com a participação das famílias e da comunidade.</li> <li>• Identificar os espaços de participação da família na escola.</li> </ul>	<p>- Escuta da música “Construtores do Futuro” com reflexões e questionamentos a respeito da letra. <i>(Gilvan Santos)</i>.</p> <p>Questionamentos a partir da letra da música:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que a escola do campo tem que ter a nossa cara?</li> <li>- Escolas sem cercas e sem muros/ que não seja como a casa alheia.</li> <li>- Que tenha a ver com a vida com a gente Querida organizada e conduzida coletivamente.</li> </ul> <p>- Indagação: Como vocês se sentem na escola? Como tem sido a participação de vocês?</p> <p>16:40 – Questão problematizadora: Como você descreve sua participação, das famílias e comunidade, nas atividades desenvolvida no tempo escola e no tempo comunidade aqui na EFA?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que vocês esperam/desejam que aconteça a participação da família na escola?</li> <li>• O que significa a participação da família na escola? / Qual a importância da família na escola?</li> </ul> <p>17:00 – Dinâmica: Convite para pensar e expressar através de palavras ou frases: Qual é a escola do campo que nós queremos construir?</p> <p>17:20 - Socialização das ideias a partir da reflexão dos monitores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você/família/comunidade podem está construindo essa escola do campo?</li> </ul> <p>18:00 – Fechamento da roda com a síntese dos questionamentos realizados durante a roda e os agradecimentos finais.</p>
--	---

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Tabela de Dados da Escola Família Agrícola de Miguel Alves



FUNDAÇÃO PE. ANTONIO DANTE CIVIERO – FUNACI

CNPJ: 35.145.432/0001-75

Endereço: Rua Penha Queiroz, 9.200 – Socopo

Teresina – Piauí – Brasil / CEP: 64.063-715

Telefone: (86) 3237-0701 / 3237-0611

Site: [www.funaci.com.br](http://www.funaci.com.br) / E-mail: funaci.funaci@gmail.com



### RELAÇÃO DAS COMUNIDADE/FAMILIAS/ALUNOS 2021 DA EFA MIGUEL ALVES-PI

COMUNIDADES	Nº FAMILIA	ANO	TOTAL Nº FAMILIA	TOTAL Nº ALUNOS						
		6º		7º		8º		9º		
PARAISO	01	02	01	01	01	02	-	-	03	05
CAPIM	-	-	-	-	01	01	-	-	01	01
TAPUIO	-	-	-	-	08	08	-	-	08	08
RETRATO	02	02	-	01	01	01	-	-	03	04
SANTANA	-	-	01	01	-	01	-	-	01	02
SÃO JERONIMO	-	-	02	02	01	01	02	02	05	05
BARRO VERMELHO	02	02	03	03	01	02	01	02	07	09
SÃO JOSE LACERDA	01	01	-	-	01	01	01	01	03	03
JERUZALEM	-	-	-	-	01	01	-	-	01	01
SANTO NOME DE MARIA	-	-	-	-	01	01	-	-	01	01

<b>NOVO PARAISO</b>	-	-	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>
<b>SANTO ANTONIO</b>	-	-	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>
<b>GAMELEIRA</b>	-	-	-	-	<b>02</b>	<b>02</b>	-	-	<b>02</b>	<b>02</b>
<b>PAIOL VELHO</b>	<b>06</b>	<b>06</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>01</b>	<b>03</b>	<b>12</b>	<b>15</b>
<b>BUENOS AIRES</b>	-	-	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>06</b>	<b>08</b>
<b>EXU</b>	-	-	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>
<b>PARAISO SÃO BENEDITO</b>	-	-	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>
<b>MALHADA</b>	-	-	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>
<b>SÃO MIGUEL</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	-	-	<b>03</b>	<b>03</b>
<b>CAPOEIRA</b>	-	-	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>
<b>QUEM-QUISER</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	-	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>06</b>	<b>08</b>
<b>VILA MANGUEIRA</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	-	-	-	-	-	<b>01</b>	<b>03</b>	<b>04</b>
<b>TAMANDUA</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>04</b>	<b>04</b>	-	-	<b>03</b>	<b>05</b>	<b>08</b>	<b>10</b>

**RELAÇÃO DAS COMUNIDADE/FAMILIAS/ALUNOS 2021 DA EFA MIGUEL ALVES-PI**

COMUNIDADES	Nº FAMILIA	ANO	Nº FAMILIA	ANO	Nº FAMILIA	ANO	Nº FAMILIA	ANO	TOTAL Nº FAMILIA	TOTAL Nº ALUNOS
		6º		7º		8º		9º		
<b>RIACHO DO CONRADO</b>	-	-	<b>03</b>	<b>03</b>	-	-	<b>02</b>	<b>04</b>	<b>05</b>	<b>07</b>
<b>EZEQUIEL</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>04</b>	<b>05</b>	-	-	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>07</b>	<b>08</b>
<b>PAU DARCO</b>	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	-	-	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>04</b>
<b>ARAÇAR</b>	-	-	-	-	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>
<b>TABULEIRO</b>	-	-	-	-	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>
<b>CRISTA</b>	-	-	-	-	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>
<b>ZONA URBANA</b>	-	-	-	-	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>
<b>BARRO BRANCO</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	-	-	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>02</b>
<b>PORÇÕES</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>03</b>	<b>03</b>
<b>VILA TAPUIO</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	-	-	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>04</b>	<b>04</b>

TRINDADE	-	-	-	-	-	-	01	01	01	01
APOLINARIO	01	01	01	01	-	-	-	-	02	02
SÃO JOSE DOS MONTEIROS	-	-	01	01	-	-	-	-	01	01
BOCA DA MATA	01	01	-	-	-	-	-	-	01	01
BOA VISTA	01	01	-	-	-	-	-	-	01	01
BURDÃO	01	01	-	-	-	-	-	-	01	01
SANTO INACIO	01	01	-	-	-	-	-	-	01	01
MOCAMBO	01	01	-	-	-	-	-	-	01	01
CARAIBAS	01	01	-	-	-	-	-	-	01	01
SÃO SIMÃO	01	01	-	-	-	-	-	-	01	01
AGUA FRIA	01	01	-	-	-	-	-	-	01	01

COMUNIDADES	Nº FAMILIA	ANO	Nº FAMILIA	ANO	Nº FAMILIA	ANO	Nº FAMILIA	ANO	TOTAL Nº FAMILIA	TOTAL Nº ALUNOS
		6º		7º		8º		9º		
CORREDEIRAS	01	01	-	-	-	-	-	-	01	01
SÃO LUIS	-	-	02	02	-	-	-	-	02	02
PIEIDADE	-	-	03	03	-	-	-	-	03	03
LARANJO	-	-	02	02	-	-	-	-	02	02
CAPINAL	-	-	01	01	-	-	-	-	01	01
<b>COMUNIDADES – 49</b>										
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>39</b>	<b>42</b>	<b>30</b>	<b>35</b>	<b>25</b>	<b>35</b>	<b>129</b>	<b>148</b>

**OBSERVAÇÃO:** 99% dos alunos da EFA de Miguel Alves têm residências no meio rural. Somente uma aluna mora na zona urbana no Bairro forquilha.

## ANEXO B - GALERIA DE IMAGENS

### 1. ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MIGUEL ALVES-PI

#### Comunidade Ezequiel

Casa de Farinha/ espaço que iniciou as primeiras aulas da EFA.



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022)

Espaço de realização de reuniões das CEBs



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022)

## 2. DIFERENTES ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS ESPAÇOS DA EFA.

### Apresentação do Projeto Profissional do Jovem



### Socialização do Plano de Estudo



### Atividade cultural – Festa Junina



Fonte: Arquivo EFA MIGUEL ALVES (2019).

### Construção do módulo produtivo didático



### Visita de Estudo



Fonte: Arquivo EFA MIGUEL ALVES (2019).

### Diálogo sobre a orientação técnica de campo



Fonte: Arquivo EFA MIGUEL ALVES (2019).

### 3. PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA- EFA- COMUNIDADE- FAMÍLIA.

#### Assembleia de pais e eleição para escolha da nova diretoria da Associação das Famílias da EFA.



Fonte: Arquivo EFA MIGUEL ALVES (2022).



Fonte: Arquivo EFA MIGUEL ALVES (2022).



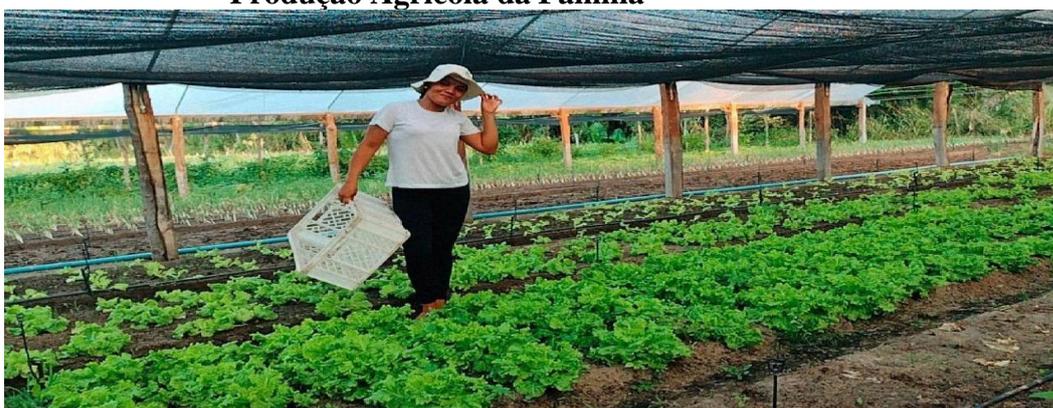
Fonte: Arquivo EFA MIGUEL ALVES (2022).

### Feira da Agricultura familiar/ Famílias da EFA



Fonte: Arquivo EFA MIGUEL ALVES (2022).

### Produção Agrícola da Família



### Atividade Agrícola desenvolvida pela família na comunidade



Fonte: Arquivo EFA MIGUEL ALVES (2022).

#### 4. MOMENTOS DA RODA DE DIÁLOGO COM OS EDUCADORES

##### 1º momento: Reflexão dos monitores sobre a questão problematizadora.



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022).

##### 2º Momento: Produção de um desenho a partir da reflexão dos educadores.

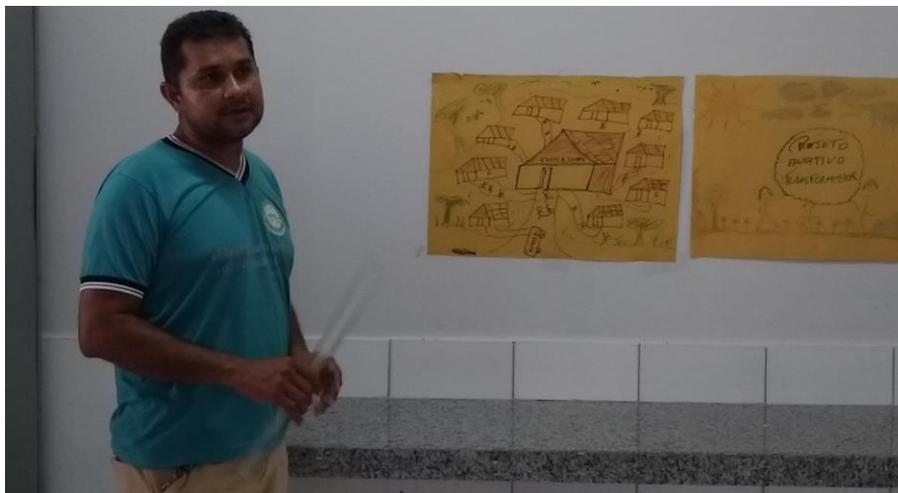


Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022).



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022).

### 3º Momento: Socialização do desenho a partir das reflexões dos educadores.



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022)



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022).



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022)

#### 4. MOMENTOS DA RODA DE DIÁLOGO COM OS EDUCADORES

##### 1º momento: Reflexão sobre a questão problematizadora



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022).

##### 2º Momento: Produção de um desenho a partir das reflexões dos grupos.



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022).



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022).

### 3º Momento: Socialização do desenho a partir das reflexões dos grupos



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022).



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022).



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2022).