



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

REBECA BISPO OLIVEIRA

**DUAS FACES DE UMA MESMA REALIDADE:**  
Avanços e retrocessos da Escola Família Agrícola Mãe Jovina frente às Políticas Públicas

AMARGOSA – BA

2022

REBECA BISPO OLIVEIRA

**DUAS FACES DE UMA MESMA REALIDADE:**

Avanços e retrocessos da Escola Família Agrícola Mãe Jovina frente às Políticas Públicas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito para obtenção do título de Licencianda em Educação do Campo – Ciências Agrárias.

Orientador: Prof. Dr. Alex Verdério.

AMARGOSA – BA  
2022

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

**REBECA BISPO OLIVEIRA**

**DUAS FACES DE UMA MESMA REALIDADE:**

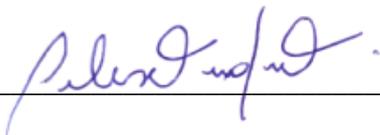
Avanços e retrocessos da Escola Família Agrícola Mãe Jovina frente às Políticas Públicas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito para obtenção do título de Licencianda em Educação do Campo – Ciências Agrárias.

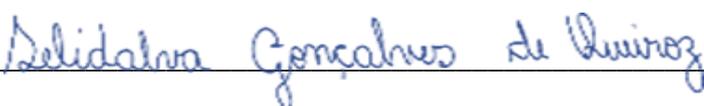
TRABALHO APROVADO EM: 12 / 12 / 2022

**BANCA EXAMINADORA:**

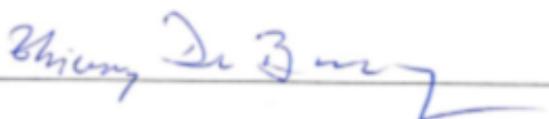
Prof. Dr. Alex Verdério (UFRB – Orientador)

  
\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Ma. Selidalva Golçalves de Queiroz (UFRB – Examinadora)

  
\_\_\_\_\_

Prof. Me. Thierry de Burghgrave (EFAR – Examinador)

  
\_\_\_\_\_

*Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Bispo e Ednaldo Oliveira, que com todo seu esforço, carinho e amor impulsionaram eu chegar até aqui. As suas lutas e conquistas, ensinaram-me a seguir e driblar os obstáculos encontrados no caminho.*

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus e a todas as energias do universo que me permitiram completar esta fase. Foi um caminho que às vezes as forças cessavam, mas acredito que a coragem e a sabedoria recarregadas por seres maiores sustentaram-me para percorrer até o fim de cada semestre.

Ao meu pai Ednaldo da Hora Oliveira e minha mãe Maria Josefina de Souza Bispo por terem apoiado meu sonho de ingressar no ensino superior e contribuído com minha permanência na Universidade. Sei que esta conquista é vitória de vocês. Obrigada pelas escutas, pelos socorros nos momentos que não encontrava a solução sozinha, pelos incentivos, por torcer pelo meu resultado e todo exemplo que expressaram através das suas trajetórias e batalhas que alimentaram a coragem de finalizar esta formação.

Agradeço a minha amiga Graciele Gonçalves e sua família. Em seu meio fui acolhida com amor, conselhos, afago, amparada em qualquer coisa que precisava. Encontrei suporte nos períodos mais difíceis que passei em Ruy Barbosa, e graças a esse laço venci muitos obstáculos e pude superar muitas dores.

Meu agradecimento também vai ao professor Alex Verdério, que como orientador guiou-me a encontrar a dimensão do trabalho e acompanhou todo o processo desta construção. Não poderia deixar de ressaltar a professora Terciana Vidal Moura, que a princípio seria minha orientadora e indicou alguns caminhos para tecer a escrita, mas por algumas questões foi necessário a mudança e por ela fui dirigida até o professor Alex. Obrigada pela referência e apoio.

Aos(às) profissionais da Escola Família Agrícola Mãe Jovina que me acolheram no ensino médio e contribuíram na minha formação tanto acadêmica quanto social e pessoal. Além de ter aberto o espaço da instituição para pesquisa e se disponibilizados(as) a participarem dela confiando no meu trabalho. Gratidão por todo cuidado e cooperação.

Não poderia deixar de esquecer do programa ao qual fui bolsista, o Programa Educação Tutorial-PET Educação e Sustentabilidade, que agregou, abundantemente, em meus estudos e auxiliou em minha permanência na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Através das atividades realizadas com a tutoria da professora Gilsélia Freitas compreendi como o campo da educação pode ser regado por ciência, afeto e empatia, e na companhia de cada *petiano* e *petiana* consegui tecer uma rede de amizades e grandes experiências nas atividades de ensino, pesquisa e extensão com uma base interdisciplinar.

Agradeço a companheirada da Licenciatura da Educação do Campo (LEdoC) que semearam em minha jornada muitos aprendizados, experiências e trocas excelentes contribuindo para o que sou hoje. Como também a todos(as) professores(as) do curso que enriqueceram minha formação com várias vivências, orientações e conhecimentos. E a todos os espaços dos Movimentos Sociais que me acolheram e ensinaram tanto, desde os meus estágios a demais formações.

Deixo um agradecimento especial e honroso aos meus companheiros e companheiras que dividimos dias de glórias e lutas para vencer cada semestre e firmamos uma relação para além da UFRB. Agradeço as turmas dos apartamentos que partilhei dormida e alimentação, começando pelas meninas de Ruy Barbosa no AP2, que entre nossas brigas, alegrias, choros, sorrisos nos tornamos mais fortes, também ao pessoal do AP1 pela parceria incrível, vocês me ensinaram que a Universidade é feita de responsabilidades, mas que não deixa de ter seus ambientes de leveza e diversão. Sem esquecer os(as) demais camaradas da residência da Educação do Campo, que repartimos os almoços coletivos, as comemorações, o diretório e comissão estudantil, as construções de eventos, as brincadeiras, o pentear de cabelo, as parcerias nos estágios, os grupos de estudos, cada dia foi um retalho aplicado a essa colcha da LEdoC em minha vida.

Nesta vereda encontrei parceiros(as) que sempre lutaram por mim em diversas situações, em particular Jucinelma Ferreira e Uine Lopes. Vocês não só dividiram comigo a estrada acadêmica, mas repartimos cada alimentação, nos amparamos nas dificuldades financeiras, nos dias de alegrias e tristezas, concordamos e discordamos em várias coisas sem abalar a nossa amizade, e sobretudo me acolheram em suas famílias, presenteando-me com pessoas e laços fantásticos. Obrigada por resistirem comigo e me amparar. Submeto meu agradecimento também a uma amizade muito significativa, a Luzângela Rodrigues, essa me compreendeu nos meus dias mais secretos e sensíveis, uma amiga que nos abraços, palavras sinceras e cheia de sabedoria me incentivou a seguir e tomar decisões sensatas. Prossegurei nutrindo cada amizade.

A banca examinadora por aceitar o convite de avaliar esse trabalho e cooperar para a conclusão dele, bem como a todas as pessoas que de certo modo fortaleceram e potencializaram o meu percurso acadêmico.

## VIVER E APRENDER NO CAMPO

*O aprender não se faz apenas com lápis e papel na mão  
Muito menos dentro de uma sala de aula cercada de grades  
Que na sua forma de ensinar apaga a nossa identidade  
A nossa base ela vem do chão  
Brotando de terras férteis de conhecimentos  
Enraizadas pelas nossas dores, conquistas e amores  
Regadas por saberes de diversos povos  
De geração a geração  
Dos coletivos, mutirões, mobilizações  
Das marchas em busca dos direitos que nos negam  
A um tempão  
A nossa escola é construída pelas nossas mãos  
De tijolo a tijolo colocado por mulheres e homens  
Que no bojo da luta plantam uma nova forma de se fazer educação  
Semeando novos sonhos e possibilidades  
Erguendo um projeto político coletivo  
Com didáticas e um currículo a partir da nossa realidade  
Forjando em nosso chão a nossa educação  
Defendendo o nosso território e identidade.*

(Rebeca Oliveira)

OLIVEIRA, Rebeca Bispo. **Duas faces de uma mesma realidade**: avanços e retrocessos da Escola Família Agrícola Mãe Jovina frente às políticas públicas. Orientador: Alex Verdério. Amargosa – BA, 2022. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Centro de Formação de Professores – CFP.

## RESUMO

Esta monografia visa analisar as políticas públicas de financiamento no âmbito de uma Escola Família Agrícola, tendo como *locus* de investigação a Escola Família Agrícola Mãe Jovina, localizada no município de Ruy Barbosa, Bahia. Para tanto, tem-se como questão: Como as políticas públicas de financiamento influenciam para os avanços e retrocessos da Escola Família Agrícola Mãe Jovina? Para isso, a pesquisa guiou-se por uma abordagem qualitativa, feita através de procedimentos de pesquisa de campo, bibliográfica e documental. Na coleta dos dados foi adotada a técnica de entrevista com professores(as), direção e membros da associação mantenedora da instituição. Utilizando-se da análise de conteúdo para o tratamento dos dados. A pesquisa promove uma discussão da relação Estado e Escolas Famílias Agrícolas, possibilitando uma compreensão da realidade e caminhos construídos pelas Escolas Famílias Agrícolas nesta relação. Os resultados apontam para os desafios que vão sendo verificados e as estratégias que vão sendo traçadas diante dos efeitos das políticas públicas de financiamento sobre a escola. Vários fatores marcam essa realidade, pois, a falta de políticas públicas específicas pode comprometer as atividades escolares. Por outro lado, verifica-se também que algumas políticas públicas contribuem para a continuidade e progresso do planejamento da instituição, bem como atingindo seus(as) beneficiários(as) de maneira positiva. É visível como a Escola Família Mãe Jovina constrói no bojo da luta por Educação do Campo táticas para contornar as dificuldades postas e garantir, através da Pedagogia da Alternância, uma educação de qualidade, contextualizada e crítica para jovens do campo, germinado em seu meio transformações no interior e para além da escola.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Escolas Famílias Agrícolas; Pedagogia da Alternância; Políticas Públicas; Financiamento.

## ABSTRACT

This monograph aims to analyze public financing policies within an Agricultural Family School, with as research locus the Mãe Jovina Agricultural Family School, located in the municipality of Ruy Barbosa, Bahia, Brazil. To this end, one has as question: How do public financing policies influence the advances and setbacks of the Mother Jovina Agricultural Family School? To this end, the research was guided by a qualitative approach, made through field, bibliographic and documentary research procedures. In the collection of data, the technique of interviewing teachers, management and members of the maintenance association of the institution was adopted. Using content analysis for data processing. The research promotes a discussion of the relationship State and Family Agricultural Schools, allowing an understanding of the reality and paths built by the Family Agricultural Schools in this relationship. The results point to the challenges that are being addressed and the strategies that are being outlined in the face of the effects of public funding policies on schools. Several factors mark this reality, because the lack of specific public policies can compromise school activities. On the other hand, it is also noted that some public policies contribute to the continuity and progress of the planning of the institution, as well as reaching its beneficiaries in a positive way. It is visible how the Mãe Jovina Family School builds in the Capacity of the struggle for Tactical Rural Education to circumvent the difficulties posed and ensure, through the Pedagogy of Alternance, a quality education, contextualized and critical for young people of the Rural Area, germinated in their midst transformations within and beyond the school.

**Keywords:** Rural Education; Family Agricultural Schools; Pedagogy of Alternance; Public Policies; Financing.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – TECENDO AS PRIMEIRAS PALAVRAS</b> .....	13
<b>2 CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO – DAS LUTAS AO RECONHECIMENTO DE DIREITOS</b> .....	17
2.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: DA LUTA À CONQUISTA COLETIVA .....	17
<b>3 ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS – ROMPENDO AS CERCAS DA EDUCAÇÃO</b> .....	25
3.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DA FRANÇA AO MUNDO.....	28
3.2 O FAZER DA ALTERNÂNCIA NAS EFAs: DOS PILARES AOS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS .....	32
3.3 PRINCIPAIS AGENTES DE FORMAÇÃO: MONITORES(AS) E FAMÍLIAS.....	39
<b>4 TRILHA METODOLÓGICA – OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	42
4.1 DA ABORDAGEM AO OBJETIVO.....	43
4.2 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS .....	45
4.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	48
4.4 ANÁLISE DE DADOS .....	51
4.5 CAMPO EMPÍRICO.....	56
4.6 SUJEITOS DA PESQUISA .....	59
<b>5 DOIS LADOS DA MESMA MOEDA – A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO PARA OS AVANÇOS E RETROCESSOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA MÃE JOVINA</b> .....	62
5.1 DISCUSSÃO ACERCA DOS DADOS COLETADOS .....	62
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – TECENDO ALGUMAS PALAVRAS SÍNTESE</b> .....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	93
<b>APÊNDICES</b> .....	101
<b>APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO</b> .....	101
<b>APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	102
<b>APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)</b> .....	104
<b>APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBROS DA ASSOCIAÇÃO DE TRABALHADORES DE RUY BARBOSA (ATARB)</b> .....	105
<b>APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO</b> .....	106
<b>ANEXOS</b> .....	107

<b>ANEXO A – REGISTRO SOBRE JOVINA NOGUEIRA.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO B- REGISTRO SOBRE A HISTÓRIA DA EFAMJ.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO C– PANORAMA DOS(AS) ESTUDANTES, PROFISSIONAIS E ESTRUTURA FÍSICA DA INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO – TECENDO AS PRIMEIRAS PALAVRAS

*“Para uma viagem de conhecimentos  
basta na leitura embarcar,  
pelo vagão da introdução uma breve apresentação apreciará  
do que nessa excursão irá encontrar”.*

*(Rebeca Oliveira)*

A presente pesquisa tem como cerne a análise das políticas públicas de financiamento no âmbito de uma Escola Família Agrícola, localizada no município de Ruy Barbosa, Bahia. Este trabalho justifica-se a partir da minha vivência enquanto egressa da Escola Família Agrícola Mãe Jovina (EFAMJ), a qual é o foco dessa investigação. Durante o período de estudo na referida escola, testemunhei os desafios que a instituição precisava superar diante da ausência ou atraso de recursos governamentais. Logo, é diante disso que surgiu o interesse de compreender como são constituídas as relações da EFAMJ com o Estado, e sobretudo averiguar os impactos dessas políticas públicas sobre a escola, olhando para a dimensão que perpassa a contratação de professores(as), os programas de acesso à alimentação escolar, ao transporte escolar, aos de livros didáticos, aos recursos de manutenção da escola e outros voltados para a infraestrutura escolar e os(as) educandos(as) e suas famílias.

Arelado a isso, durante a trajetória na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, percebi que as Escolas Famílias Agrícolas se colocavam como um projeto educacional que despertava a curiosidade de algumas pessoas no curso, principalmente por ser um modelo que executa com êxito a Pedagogia da Alternância. Apesar disso, poucas pessoas questionavam sobre a sustentabilidade econômica e social da instituição, voltando-se mais para a parte pedagógica. Partindo dessa percepção, a falta de abordagem desta temática no âmbito de uma EFA faz com que as pessoas deixem de olhar para a responsabilidade do Estado para com esses espaços escolares, gerando uma impressão que por ser um projeto comunitário e bem construindo pedagogicamente, deve ser apenas levado pelos seus atores construtores. Por isso, é inadiável apontar as questões que cercam a existência das EFAs no campo das políticas públicas.

Na realidade, mesmo diante do Decreto nº 7.352/2010 afirmando uma política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e estabelecendo preceitos ao Estado para garantir uma educação de qualidade e contextualizada

aos sujeitos camponeses, percebemos que nesta relação encontramos muitas dificuldades de verificar ações efetivas decorrentes da atuação dos poderes públicos para assegurar esse direito aos povos trabalhadores do campo. Por vez, em uma lógica centrada no ensino urbano, com materiais didáticos descontextualizados, as escolas do campo sofrem, por séculos, com políticas públicas compensatórias e tratamento desigual. Nesta perspectiva, Verdério e Borges (2010) salientam que o Estado burguês mediante a implementação de políticas públicas compensatórias, atua como agente minimizador da contradição entre trabalho e capital, na intenção de exprimir uma falsa imagem, postergando a si um papel de agente neutro. É diante dessa situação que compreendemos como ao longo da história as intervenções e os projetos do Estado em relação à população do campo brasileiro foram traçados.

Todavia, as Organizações Populares Coletivas e os Movimentos Sociais do Campo vêm articulando e erguendo espaços que proporcionam uma educação transformadora e emancipatória à camponeses e camponesas, promovendo a formação desses sujeitos. É nesse contexto, que as Escolas Famílias Agrícolas germinam, ofertando uma educação construída por agricultores(as), com base em uma Associação constituída por pais e educadores(as) que gestam a instituição, por uma pedagogia que atende aos anseios de jovens camponeses(as) e seus espaços de vivência, trabalhando por meio da alternância, impulsionando a formação com qualidade e dentro do seu meio, operando para a transformação da sua realidade, e potencializando a Educação do Campo em nosso país na garantia de direitos.

Conhecemos que a luta por políticas públicas se faz em um campo de disputa, que chocam projetos com princípios e interesses diferentes, seja no momento de formulação ou implementação, e nesse cenário os povos trabalhadores do campo, assumem a educação por meio da luta por Educação do Campo, excitando as discussões acerca das contradições da sociedade de classes e tencionando o Estado a efetivar o que ele alega ser sua tarefa (VERDÉRIO; BORGES, 2010). É a partir dessa colocação que visualizamos a importância de trabalhos que evidenciem os princípios enraizados pelas EFAs e a transformação que elas realizam na vida de jovens do campo, bem como problematizar o papel do Estado e as ações dos governos em relação às escolas do campo, como os direitos estabelecidos nos documentos oficiais são concretizados e de que formas impactam essas instituições e os(as) beneficiários(as) delas.

Perante o exposto, concebeu-se como problema da pesquisa: Como as políticas públicas de financiamento influenciam nos avanços e retrocessos da Escola Família Agrícola Mãe Jovina?

A partir da problemática desenhou-se o seguinte objetivo geral: Analisar como as políticas públicas de financiamento dirigidas à Escola Família Agrícola Mãe Jovina impactam em seus avanços e retrocessos, levando em consideração sua proposta política-pedagógica e as percepções, problematizações, possibilidades e fragilidades identificadas pelos próprios sujeitos que fazem essa escola. Perante isso, definiu-se como objetivos específicos: Identificar as políticas públicas de financiamento dirigidas à Escola Família Agrícola Mãe Jovina; Explicar como as políticas públicas de financiamento impactam nos avanços e retrocessos da EFAMJ; e Verificar quais são as consequências geradas através das políticas públicas de financiamento para os(as) beneficiários(as) da instituição.

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa respaldou-se na abordagem qualitativa, composta de natureza básica, tratando-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, cujos procedimentos foram: pesquisa de campo, bibliográfica e documental, realização de entrevistas para coleta de dados e amparamo-nos na análise de conteúdo para exploração dos dados.

O presente trabalho está estruturado em quatro seções atreladas às suas subseções, além da Introdução e Considerações Finais. A primeira, intitulada “Construção das políticas públicas na Educação do Campo: das lutas ao reconhecimento de direitos”, procura rememorar caminhos desde os conflitos aos feitos da Educação do Campo no Brasil, referente ao marco da política pública educacional. A segunda, denominada “Escolas Famílias Agrícolas: rompendo as cercas da educação”, busca contextualizar um projeto de educação na contramão dos ideais do capitalismo, criando uma pedagogia que atendesse os anseios e a realidade de jovens camponeses(as), confrontando a estrutura de sociedade que vivemos e o contexto de educação que foi ofertado a tanto tempo aos povos originários do campo. Unido a isso, é descrito também a origem da Pedagogia da Alternância e sua chegada no Brasil, expondo seus instrumentos e pilares, tal como atores formativos das EFAs.

Já a terceira seção, nomeada “Trilha metodológica: os caminhos da pesquisa”, expõe os meios e ferramentas utilizadas para conseguir as informações e elementos necessários para análise. Além de apresentar o local e sujeitos da pesquisa. A quarta, “Dois lados da mesma moeda: a influência das políticas públicas de financiamento para os avanços e retrocessos da Escola Família Agrícola Mãe Jovina”, volta-se para exibir os dados coletados durante a pesquisa de campo, os resultados e as discussões, fazendo uma reflexão da temática estudada junto aos referenciais teóricos.

Ao final, temos as “Considerações finais: tecendo algumas palavras síntese”, em que realiza-se uma síntese a respeito da análise dos dados, apontando como os sujeitos construtores

deste projeto devem ser reconhecidos e participantes da formulação de políticas públicas que os contemple, sinalizando estradas já tecidas que demandam do Estado ações que valorizem e potencializem os projetos educacionais edificado pelos sujeitos de direitos.

## **2 CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO – DAS LUTAS AO RECONHECIMENTO DE DIREITOS**

“*Educação do Campo: DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO!*”: é palavra de ordem anunciada na II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004, com a qual optamos estreitar essa seção, pois ela consolida e afirma, de maneira contundente, a luta por Educação do Campo no Brasil.

Como expressão concreta da luta dos povos trabalhadores do campo, essa palavra de ordem, expõe o dever do Estado em assegurar os direitos sociais aos(as) camponeses(as), mas com uma configuração elaborada e marcada por seus sujeitos e sua identidade (CALDART, 2009). Sabemos que não podemos falar de Educação do Campo desviando-se das políticas públicas, sendo que seu projeto está diretamente ligado a essas conquistas. Posto isto, na subseção a seguir pretendemos tratar brevemente sobre as lutas, construções e conquistas da Educação do Campo em nosso país, no marco da política pública educacional.

### **2.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: DA LUTA À CONQUISTA COLETIVA**

Quando discutimos sobre educação no Brasil, estamos debatendo sobre um direito social determinado por lei. A Constituição Federal de 1988 (Art. 205) estabelece que a educação é direito de todas as pessoas e uma responsabilidade do Estado. Contudo, essa oferta ao longo dos anos sempre chegou de forma assistencialista, compensatória ou marcada pela inexistência aos povos trabalhadores do campo. Não eram visualizadas ações permanentes via os poderes públicos que garantissem uma educação pública de qualidade e que atendesse as especificidades dos(as) camponeses(as). Diante disso, os Movimentos Sociais e as Organizações Populares do Campo iniciaram processos de lutas e reivindicações em busca de políticas públicas para uma educação escolar que acolhesse o contexto social, cultural, histórico dos sujeitos residentes nas áreas rurais do Brasil.

A década de 1990 é marcada pelos espaços políticos e pedagógicos construídos pelo campesinato em vista de discutir as preocupações relacionadas à Educação Básica do campo, contexto esse no qual afirmasse a luta por uma Educação do Campo no país. Nesse período os

Movimentos Sociais e as Organizações Populares do Campo sofreram grandes ataques, como os massacres de Corumbiara, em 1995 em Rondônia e o de Eldorado dos Carajás em 1996, no Pará. Entretanto, as mobilizações e lutas se tornaram mais fortes e os Movimentos aproveitaram esse momento para expor suas pautas, que para muitos eram invisíveis ou negligenciadas de maneira deliberada pelo Estado. Como exemplos de ambientes de construções de pautas, temos o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, esses e tanto outros foram essenciais para a criação do ideário político-pedagógico e das diretrizes operacionais que guiam as políticas públicas para a Educação do Campo, como a constituição da Articulação por uma Educação do Campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012; SANTOS, 2012).

No bojo dessas discussões, no I ENERA, realizado na Universidade de Brasília (UnB) em 1997, foram levantadas algumas demandas pelos sujeitos presentes, dentre elas o desafio de ampliar o debate sobre a educação no meio rural no país. E assim culminou no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi pautado pela necessidade de uma educação específica para os(as) assentados(as) da Reforma Agrária. Esse programa surge pela portaria do extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), em 16 de abril de 1998. Por meio dele, foi possível a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos assentados(as), além da formação de educadores(as) para atuarem nas escolas dos assentamentos. O PRONERA também incidiu na promoção de cursos técnicos profissionalizantes e superiores.

Mesmo considerando a eficácia do PRONERA na promoção da educação dos povos trabalhadores do campo, o mesmo só foi consolidado enquanto política pública em 2010, por meio Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que regulamenta os objetivos e o público do programa (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012; SANTOS, 2012; BRASIL, 2010).

De acordo com o relatório da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA) (IPEA, 2015), o PRONERA no período de 1998 a 2011 ofertou 320 cursos através de 82 instituições de ensino espalhadas no Brasil, cursos esses distribuídos em 167 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental, 99 de cursos nível médio e 54 de nível superior. Os números nos revelam como o programa foi importante para ampliação de espaços educativos de educação formal para a formação de vários(as) trabalhadores(as) do campo, que por muitos anos tiveram o seu direito à educação negado. O programa possibilitou a esses sujeitos serem protagonistas da sua própria história. Possibilitou que o sonho de adentrar em

uma Universidade pública fosse realizado, comprovando que é preciso e possível ressignificar e democratizar o processo e o acesso à educação.

É evidente que a mobilização popular se colocou como elemento decisivo que impulsionou a criação do PRONERA, mas junto a isso não podemos deixar de sinalizar o envolvimento das instituições de ensino, pois com essa parceria foi possível a abertura de turmas para atender aos(às) assentados(as). Arelado a esse conjunto de atores, também situa-se o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), enquanto órgão federal, responsável pela execução dessa política pública. Melo (2018) ressalta que o cenário de realização do PRONERA sempre esteve alicerçado no tripé Movimentos Sociais, Instituições de ensino e INCRA, que foi por meio dos debates e articulações entre eles, com o apoio da sociedade à Reforma Agrária, que a luta propositiva dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo culminou na criação do PRONERA.

Melo (2018) enfatiza ainda que a base desse tripé foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desde a década de 1980 percebia que a educação formal ofertada nas escolas dos assentamentos não atendia aos anseios dos sujeitos daquele local, o qual antes do PRONERA já vinha atuando para diminuir o analfabetismo nas áreas de Reforma Agrária e capacitar educadores(as) para atuarem na localidade, além de dirigir cursos de magistério e de técnicos em cooperativismo.

O PRONERA foi a ponte para alcançar outras demandas e consolidar mais políticas públicas articuladas à luta por uma Educação do Campo. Em 2002, instituiu-se as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, registrada na Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. O documento representa um marco fundamental para o fazer pedagógico e fortalecimento das escolas do campo. Ele provoca aos(às) educadores(as) enxergar as dimensões que cerca o viver no campo, aproximando sua prática da realidade dos sujeitos possibilitando que esses acessem os conhecimentos historicamente produzidos e ao mesmo tempo fortaleçam sua identidade. Além de ser uma ferramenta crucial para demarcar os deveres do Estado no cumprimento do artigo nº 205 da Constituição Federal, a Resolução CNE/CEB nº 01/2002 coloca-se como importante instrumento para atender às especificidades e demandas das comunidades rurais, e reconhecer os elos estabelecidos entre escola, comunidade e Movimentos Sociais para gestão dos espaços escolares.

A partir daí, outros marcos legais foram fixados, como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004, que estando vinculada ao Ministério da Educação (MEC), passou a ser chamada de SECADI via decreto em 2011,

pela agregação da palavra “Inclusão”, devido a unificação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) com a SECAD.

Assim, verifica-se que a partir do ano de 2004, o MEC em resposta às reivindicações dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, assume o compromisso de incorporar as demandas desses grupos nas políticas nacionais de educação e institui na estrutura da SECAD/SECADI a Coordenação Geral de Educação do Campo, a qual tinha a atribuição de viabilizar diálogos com as esferas governamentais e Movimentos Sociais para a elaboração e implementação de políticas públicas que respondesse às questões históricas do campo. Como exemplo podemos citar: o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, destinado a ampliar a escolarização de jovens e adultos agricultores(as) familiares que não terminaram o Ensino Fundamental, integrando a qualificação social e profissional, visando enfrentar as desigualdades educacionais entre o campo e cidade (BRASIL, 2005; BRASIL, 2012).

Em 2006 a SECAD via o Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, afirma a aplicação dos dias letivos para a Pedagogia da Alternância, o qual é aprovado reconhecendo a eficácia da Pedagogia da Alternância para a formação educativa e interação entre a família e comunidade dos(as) educandos(as) das instituições familiares agrícolas, por meio de instrumentos pedagógicos próprios para o desenvolvimento desse trabalho (BRASIL, 2006). Esse foi um importante passo para o reconhecimento dessas instituições e demonstra os resultados gerados pela Pedagogia da Alternância nas escolas do campo e nas instituições de ensino superior, enfatizando que é possível uma nova concepção de educar, quebrando o paradigma que o conhecimento é produzido apenas em sala de aula.

No ano seguinte (2007), através dos resultados de um grupo de trabalho instituído em 2005 pela SECAD, foi elaborado o documento de subsídios a uma política de formação de educadores(as) do campo, desdobrando-se na criação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

O PROCAMPO foi promovido com o intuito de amparar a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nas Instituições Públicas de Ensino Superior, com quatro anos de duração, impulsionando a formação por área de conhecimento, com atuação voltada para os anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (MOLINA; SÁ, 2012; BRASIL, 2012). A adesão desse programa à política pública de Educação do Campo permitiu enriquecer a formação de educadores(as) do campo, em que os próprios sujeitos camponeses fossem capacitados para lecionarem nas escolas do campo.

Molina e Sá (2012) apresentam que antes de se estabelecer oficialmente, o PROCAMPO teve sua proposta formativa efetivada a partir de experiências pioneiras de quatro Universidades: Universidade Federal de Minas de Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB) em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Segundo Relatório de Gestão da SECADI de 2011, nos anos de 2008 e 2009 foram selecionadas 28 instituições públicas de ensino superior via editais para oferta dessa graduação. Ou seja, as experiências pioneiras das Universidades mencionadas acima possibilitaram expandir a efetivação da Licenciatura em Educação do Campo em outras regiões do país, e consequentemente aumentar o número de profissionais da educação capazes de atuar nas escolas do campo, compreendendo processos educativos escolares e comunitários, sendo que a metodologia da alternância permite estes sujeitos caminharem para além da educação escolar, em seu próprio processo formativo.

Já no ano de 2008, é reforçado as normas para o exercício das escolas do campo. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 estabeleceu as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Essa normativa demarcou as bases legais para ações dessas escolas, e atendimento a elas de forma que respeitem a diversidade dos povos trabalhadores do campo, das florestas e das águas.

Apesar das conquistas legais, os enfrentamentos não se encerram, pelo contrário, essa mobilização coloca-se como elemento basilar da própria efetividade da política pública de Educação do Campo. Nesse contexto, os Movimentos Sociais continuam se movendo contra o projeto do agronegócio, contra o fechamento das escolas do campo, no enfrentamento aos altos índices de desigualdades nas áreas rurais, entre outros problemas sociais que cercam esses sujeitos. Portanto, via a articulação desses sujeitos, por intermédio de sua ação nos Movimentos Sociais, nos Movimentos Sindicais e nas Organizações Populares do Campo, na perspectiva de fortalecer a luta em prol de políticas públicas para Educação do Campo, foi criado em 2010 o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que provocou a implementação de ações de universalização, acesso e permanência ao ensino com qualidade e diversidade e para melhorias no campo brasileiro (FONEC, 2010).

Em decorrência dessa ação contínua e articulada dos povos trabalhadores do campo, das águas e das florestas, após três anos da constituição do FONEC, pela Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013, o Governo Federal institui o Programa Nacional da Educação do Campo

(PRONACAMPO) e define suas diretrizes gerais, o qual foi estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010.

O PRONACAMPO compreende um conjunto de ações direcionadas ao acesso e permanência na escola, como também à aprendizagem e valorização cultural dos(as) camponeses(as), cujo objetivo é dispor apoio técnico e financeiro nas esferas estaduais, municipais e federais para concretização da política de Educação do Campo, gerando melhorias nas infraestruturas das redes públicas de ensino, promoção da formação inicial e continuada de educadores(as), produção e disponibilização de materiais específicos aos(às) educandos(as) das escolas do campo em todas etapas e modalidades, buscando o aumento ao acesso e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo (BRASIL, 2013).

Discorrer sobre os marcos legais da Educação do Campo no Brasil é olhar principalmente para os constantes enfrentamentos, um verdadeiro “cabo de guerra”, no qual existe a disputa entre dois projetos políticos defendendo seus ideais, de um lado está a hegemonia capitalista e do outro a Educação do Campo, e todo o projeto societário que a sustenta. Caldart (2009) nos mostra que ao analisarmos o momento e contexto histórico que a Educação do Campo surgiu, entendemos que ela não nasce apenas como uma crítica à realidade educacional brasileira, mas se configura enquanto movimento de confronto aos projetos de campo que têm impactos sobre a dimensão educacional e o projeto do país. A Educação do Campo movimenta-se entre as lutas sociais pelo direito à educação, por terra, por trabalho, por igualdade social, por condições de uma vida digna no ambiente em que ela aconteça.

As políticas públicas para Educação do Campo quando começaram a ser demandadas na década de 1990 não foram alcançadas por meio de um pedido casual ao governo da época. Quando os Movimentos Sociais e as Organizações Populares do Campo incidem nesse processo, a conjuntura da luta pela terra no país é referenciada e serve de alavanca para a luta por uma educação voltada e que atenda os interesses dos sujeitos camponeses. <sup>1</sup>Vale destacar que isso se processa num cenário onde os(as) camponeses(as) são os alvos, assassinatos aconteceram no campo sendo velados, invisibilizados e justificados em favor do agronegócio.

Como visto no decorrer desta seção, o coletivo de camponeses(as), articulado em torno da luta por uma Educação do Campo no Brasil, colheu algumas vitórias na esfera das políticas públicas. Contudo, o nosso país é revestido por políticas assistencialistas e compensatórias com

---

<sup>1</sup> Segundo o relatório Conflitos no Campo Brasil 1996, do ano 1990 a 1996 foram registrados 337 assassinatos, 568 tentativas de assassinato e 1279 ameaças de morte no campo brasileiro.

o intuito de aplacar os anseios e indignação da população. Para mais, é incorporado na educação um caráter mercantilista a serviço dos interesses do capital, limitando o acesso dos(as) trabalhadores(as) do campo a uma escolarização mais ampla e crítica. Ou por vezes, diante de governos contrários aos interesses do povo a educação torna-se alvo de vários desmontes.

Com o golpe jurídico-parlamentar-midiático em 2016 que acarretou o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, os desmontes na educação pública se intensificaram, trouxeram impactos negativos para educação em todos os níveis e modalidade de ensino, a elite aumentou a disputa no campo político provocando uma série de ações que rebaixou o ensino e aprendizagem, a exemplo, da Reforma no Ensino Médio, a Escola Sem Partido, a Base Nacional Comum Curricular, projetos de privatização da educação e terceirização da gestão escolar, como também a Reforma da Previdência para o profissional da educação. Bem como a precarização das políticas de formação de educadores(as). Para mais, os cortes nos orçamentos das Instituições de Ensino Superior, como em financiamento de programas educacionais (BRZEZINSKI *et al.*, 2016). Ações que de maneira feroz atingiu a classe trabalhadora e principalmente os povos trabalhadores do campo.

Após a eleição presidencial de 2018, com Jair Bolsonaro na presidência, os desafios da Educação do Campo crescem e as políticas públicas construídas tornam-se alvos de extinção. A exemplo disso, em 2019, através do Decreto nº 9.465/2019, que altera a estrutura do Ministério de Educação (MEC), expôs a extinção da SECADI. Um retrocesso que eliminou uma política pública essencial para sujeitos que historicamente foram invisibilizados, silenciados e impedidos por séculos de acessar uma educação que respeitasse as especificidades e direitos desses no Brasil.

No ano seguinte (2020), o governo Bolsonaro publica o Decreto nº 10.252/2020, o qual altera a estrutura regimental do INCRA, inviabilizando o PRONERA e enfraquecendo as políticas de Reforma Agrária. As políticas agrárias ficam subordinadas a formulação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), e toda a competência do Instituto é modificada, além de extinguir a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do PRONERA (FONEC, 2020).

Com esses e tantos outros retrocessos, visualizamos como o capital propaga as suas condições de reprodução, não apenas negando aos povos trabalhadores do campo o direito a educação, mas suas múltiplas formas de produzir conhecimentos e reafirmar seus modos de vida. Neste sentido, é essencial a articulação e organização dos Movimentos Sociais, Sindicais e Organizações Populares do Campo e todos os parceiros que apoiam a bandeira da Reforma

Agrária e da Educação do Campo para continuar a luta, além de ser necessário a ocupação no parlamento para fortalecer os direitos já garantidos, pautar e mobilizar outras demandas e denunciar através da voz do povo os inúmeros ataques cometidos no campo brasileiro e contrários a suas populações.

### 3 ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS – ROMPENDO AS CERCAS DA EDUCAÇÃO

*“Eu quero uma escola do campo  
Que não tenha cercas, que não tenha muros  
Onde iremos aprender a sermos construtores do futuro”.*

(Gilvan Santos)

Por um extenso tempo vivenciamos um descaso no que diz respeito à educação que chegava ao campo. A população residente da zona rural por séculos foi invisibilizada, o ensino introduzido nas comunidades era pautado na realidade das cidades, sem elo com as especificidades daqueles(as) que constroem a vida no campo, sendo carregado de estereótipos. A educação escolar sempre se colocou a serviço da classe dominante do país. Mediante a necessidade de uma educação contextualizada, humana e transformadora, emergem outras formas de educação para/com os povos camponeses, dentre elas iremos destacar a experiência das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

Todavia, para continuar tecendo o nosso debate e apresentar os princípios que abarcam as EFAs, partiremos de um breve histórico que cerca a educação escolar no campesinato brasileiro. Também é nosso propósito, trazer os primeiros movimentos da fundação das Casas Familiares Rurais na França, local em que foi o berço da prática de formação por Alternância, bem como expor a chegada desse movimento no Brasil e sobre quais pilares ele se sustenta. Vale lembrar que não é a nossa intenção exprimir aqui toda a sua linha do tempo, mas sintetizar elementos de sua base propositiva e realização prática.

A educação escolar no meio rural é uma questão em evidência desde o século XIX, Calazans (1993) identifica que o ensino regular na zona rural teve início no final da década 1880. Neste período ele foi se desenvolvendo através das necessidades e interesses da elite ruralista do país. Entretanto, só em 1930 desenrolaram projetos e programas de escolarização para as populações do campo. A autora acima enfatiza, que em decorrência das consequências das revoluções industriais, a exemplo do aumento da migração do campo para cidade, as classes dominantes do campo adotaram a Educação Rural como uma possibilidade de conter a migração.

Desse modo, podemos sinalizar que a escola chega no meio rural como uma ferramenta de controle sobre os(as) camponeses(as). Cavalcante (2010) destaca que tal política estava

atrelada ao modo de produção capitalista tomando como referência o cenário urbano, introduzindo de maneira velada a intenção de conter as populações do campo em seu lugar de origem sem o mínimo de direitos básicos para sobreviverem e instruindo-a para servir a modernização (Revolução Verde)<sup>2</sup> incorporada no campo a partir da década de 1950. Um panorama que infelizmente ainda é presente no meio rural brasileiro, e como sequela nos deparamos com escolas sem infraestrutura adequada à realidade local; docentes desqualificados para atuarem no contexto do campo; pouco investimento para o trabalho pedagógico; falta de transporte entre as comunidades e a escola; entre outros fatores que prejudicam a escolarização dos(as) camponeses(as).

Ribeiro (2012) reitera que quando uma escola é implantada na área rural não há nenhuma tentativa de adequá-la à identidade dos sujeitos que a frequentavam, a vista disso transparece os reais interesses dos governos em relação aos povos do campo. A autora ainda salienta que tanto a escola urbana quanto rural, concebida nas relações sociais de produção capitalista, tem seu projeto definido pelo setor industrial e o que a ele está ligado. Sendo assim, a partir do momento que a estrutura do país muda e determinam outras formas de produção, a educação escolar passa a ser moldada em prol desse modelo, como ocorrido no processo de surgimento e consolidação das indústrias e desde as mudanças iniciadas na sociedade pré-capitalista.

Para entender esse fator histórico, os estudos de Saviani (2007) elucidam, que a sociedade antecedente ao capitalismo foi marcada por alguns modos de produção, como o escravista, que originou a divisão do trabalho, rompendo as relações edificadas nas comunidades primitivas e enraizando a propriedade privada, o que conseqüentemente alterou a forma de educação nesta formação societal.

Saviani (2007) explica ainda, que no modo de produção comunal, as comunidades primitivas educavam-se entre si e gerações, por intermédio da produção da vida material e a apropriação coletiva dos meios de existência. A educação se relacionava com a vida. Assim, o autor afirma a compreensão de que o ser humano é resultado do próprio trabalho, em que ele precisa aprender a produzir para garantir sua existência, não é uma dádiva natural, mas um

---

<sup>2</sup> No século XX houve grandes transformações na agricultura brasileira. Na década de 1950 em muitos países, como no Brasil foi incorporado um conjunto de tecnologias a fim de aumentar a produtividade agrícola em larga escala, que ficou conhecido como Revolução Verde. Ela foi concebida como um pacote baseado na monocultura, insumos químicos, sementes de laboratórios, sistemas de irrigação, grandes extensões de terra e mecanização. Processo que foi veículo para desigualdade social no campo, provocando a dependência de muitos(as) agricultores(as) a empresas globais de fabricantes desses pacotes, para mais as políticas públicas que priorizavam o viés técnico negligenciaram as mudanças sociais e estruturais, a exemplo da Reforma Agrária (PEREIRA, 2012).

processo histórico que se evolui ao longo do tempo. De tal modo esse ato de agir sobre a natureza a transformando em função de suas necessidades, gera um processo educativo. Isto é, a educação sucedia diretamente das atividades laborais. Porém, a alteração no modo de produção provocou uma cisão na educação, considerando que esses feitos, geraram a formação de classes: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. A segunda a serviço da primeira e isso garantiu que a classe dos proprietários vivesse do trabalho de outrem. Estruturando assim, dois modelos de educação: o primeiro centrado em atividades intelectuais para a classe proprietária e o segundo no processo de trabalho destinado a classe não-proprietária. Com a ascensão do capitalismo, como modo de produção hegemônico, em detrimento do primeiro modelo de escola voltada para a formação intelectual, se origina a escola de massas, voltada para a educação da classe trabalhadora.

Consideradas as análises feitas por Saviani e que foram apontadas acima, percebemos que desde as sociedades antigas e feudais a educação escolar tinha como prioridade a classe dominante, o sistema de ensino era para poucos, o acesso a arte da palavra, aos livros, ao lazer era destinado apenas à nobreza. Dessa maneira, a maioria da população não tinha acesso a escolarização, principalmente, a população negra, mulheres, indígenas e camponeses(as).

Esta concepção foi transferida para o sistema econômico atual, entretanto as relações sociais foram ordenadas de outras formas, a classe dominante viu-se obrigada a oferecer escolarização a classe não-proprietária. A educação escolar precisava estar a serviço do novo modelo de economia capitalista, era conveniente inserir essa população na escola, obviamente com o plano de prepará-la para servir esse setor, ou seja, era necessário instruí-los para sua adequação às necessidades do capitalismo, constituindo-os como força de trabalho necessária para o desenvolvimento capitalista. Nesse quadro, constata-se a implementação da política educacional no século XX para as populações do campo no Brasil. Saviani (2007) nos alerta que a escola é erguida como ferramenta para viabilizar o acesso à ideologia sustentadora do modo de produção capitalista, se tornando a forma principal e dominante de educação. Portanto, o sistema utiliza a instituição escolar para formar mão de obra para indústrias, bem como garantindo a segurança e continuidade do capitalismo e propagando seus ideais, suprimindo o ideal de uma educação pública de qualidade a esse projeto.

Frente a toda essa conjuntura, os(as) trabalhadores(as) do campo, por meio de seus processos de luta e reivindicação, provocaram grandes mudanças no bojo das políticas educacionais no século XX, protagonizaram discussões e transformações importantes para consolidar políticas públicas de educação ligadas à luta pela terra. O MST, como dito, foi uns

dos grandes atores nesta trajetória. Segundo Fernandes (2012), desde os últimos anos de 1970 o MST, em diversos estados do país, vem desenvolvendo a luta pela terra, e após a sua fundação em janeiro de 1984 continuou a expandindo-a, bem como assumindo o protagonismo na construção e defesa da Educação do Campo. Perante esses momentos de embates, foram se manifestando novos caminhos políticos-pedagógicos para o fortalecimento da educação dos povos trabalhadores do campo e pela superação do modelo de Educação Rural. Dentre essas iniciativas, ergue-se no Brasil, ainda na década de 1960, a Pedagogia da Alternância.

### 3.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DA FRANÇA AO MUNDO

Um problema educacional de um adolescente camponês de um vilarejo na França em 1935, atentou para a criação de uma nova pedagogia, então surge a 1ª experiência escolar regida pela Pedagogia da Alternância no mundo, as *Maisons Familiales Rurales* (MFR), as Casas Familiares Rurais. O adolescente não vislumbrava mais a possibilidade de continuar os estudos, a sua motivação em permanecer na escola tinha sido aluída. Diante desse fato, o seu pai foi provocado a compreender o porquê o filho rejeitava a escola. Dessa forma, em diálogo sobre a situação com o pároco da aldeia em que moravam, ele compreendeu que precisava idealizar um novo modelo de instituição que atendesse aos anseios do seu filho e outros adolescentes que residiam no campo. Jean Peyart mobilizou outros agricultores para pensar esse projeto, logo nasce o movimento das MFR por meio da iniciativa de três agricultores (Peyrat, Clavier e Callewaert) e um padre (Granereau) (GARCÍA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010; GIMONET, 1999).

É importante ressaltar que esse projeto foi idealizado e edificado pelos seus próprios sujeitos, ele não brota como uma política pública concebida pelos governos franceses. O momento histórico e a necessidade de uma via educativa para que os(as) filhos(as) de agricultores(as) continuassem os estudos e permanecessem em seu meio, foi o guincho para o nascimento dessa construção. García-Marirrodriaga e Calvó (2010) explicam, que na década de 1930, na França, apesar das inúmeras medidas tomadas para difundir o ensino agrícola em massa, o número de jovens agricultores(as) com formação profissional não passava de 4%, e em sua maioria, essas medidas beneficiavam o êxodo rural. Naquele período a França passava por mudanças com a chegada da mecanização agrícola e diversas crises no setor da agricultura,

que conseqüentemente provocaram o abandono de populações do campo com conseqüente ida para os centros urbanos.

Nesse sentido as Casas Familiares Rurais, promoveram um rompimento com o padrão de ensino tradicional e descontextualizado pensado pela elite ruralista na França. As primeiras experiências das MFR, foi um processo pensado sem nenhuma referência pedagógica, porém carregava em sua gênese os ensinamentos e princípios das organizações e círculos aos quais os precursores estavam vinculados. Gimonet (1999) frisa, que os fundadores criaram uma estrutura de formação em que todos os atores assumiram responsabilidades, a construção do conhecimento perpassava o ambiente escolar, mas sobretudo seria erguida no seio da comunidade, nas atividades realizadas no campo, ou seja, no cotidiano da vida. O autor realça ainda, que eles formularam uma escola em que seus filhos se sentiram atraídos, um lugar em que a educação preparasse para as futuras profissões, porém que respondesse aos anseios da adolescência e seu meio. Assim ergueram a escola sobre a Pedagogia da Alternância, possibilitando momentos alternados entre escola e família.

O projeto que começou com quatro adolescentes na casa paroquial em uma pequena aldeia chamada *Sérignac-Péboudou*, no sudoeste francês, tornou-se conhecido na região e alcançou mais pessoas, a organização sentiu a necessidade de também atender o público feminino e ampliar o local. Após uma decisão coletiva entre pais e agricultores(as), planejou-se o deslocamento da escola para Lauzun, uma comuna francesa. Portanto, para alcançar esse propósito, essas pessoas se agruparam em uma associação e realizaram um empréstimo bancário para usar na construção do espaço, e no dia 17 de novembro de 1937, conseguiram levantar a primeira MFR, denominada *Maison Familiale Rurale de Lauzun*. No mesmo ano, a instituição passa a ser assegurada pela Lei de Aprendizagem de 1929, além de carregar elementos essenciais para designar-se uma MFR: Associação local, Pedagogia da Alternância, Desenvolvimento local e Formação Integral. Com o passar do tempo, esse movimento avança, e ganha mais popularidade, passa a ser reconhecido pelo Estado francês, o ensino por alternância é sancionado em 1960 e reforçado em 1984 por outra lei, dessa forma foram afiançados legalmente e garantiram um financiamento mais seguro via o Estado. E é a partir dos anos de 1960-1970 que ele ultrapassa as fronteiras da França e conquista outros territórios na Europa, no Continente Africano, na Ásia, na América do Norte e do Sul. As instituições vão recebendo as nomenclaturas de acordo os países, porém mantendo o mesmo princípio educativo, no Brasil, por exemplo, podemos citar as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as

Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) (GARCÍA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010; GIMONET, 1999).

Não diferente da implantação na França, a Pedagogia da Alternância desponta no Brasil em decorrência do cenário educacional e social no meio rural. As primeiras sementes foram disseminadas no Espírito Santo em 1968 pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), através da criação das primeiras EFAs inspiradas na prática da França e da Itália. A ação é impulsionada pelo padre Jesuíta Humberto Pietrogrande, o qual mobilizou lideranças políticas, religiosas e camponesas do território para esse trabalho (NOSELLA, 2019).

A entrada da Pedagogia da Alternância no país, se deu em pleno regime da Ditadura Militar. Período marcado pelo autoritarismo, cercado de torturas, de censura, de grandes agressões contra as articulações populares e bem como pela modernização no setor agrícola. O Brasil viveu um momento de muitas violências e anulação de direitos. Época também frísada pela ida de trabalhadores(as) do campo para cidade por falta de perspectiva de trabalho e sobrevivência na zona rural, devido a industrialização que chegará também ao campo.

Foi nessa fase também que se instaurou no Brasil o Movimento da Educação Popular, originando a Pedagogia do Oprimido formulada pelo educador Paulo Freire. Esse movimento articulou trabalhadores(as) do campo e da cidade indignados(as) com o modelo de educação ofertado aos povos do campo e da cidade pelos governos da época, com o cenário de opressão, exploração e o favorecimento da classe hegemônica através das políticas públicas. E a Educação Popular foi se alicerçando como teoria e prática educativas em contraposição aos ideais das pedagogias e práticas tradicionais e liberais, as quais estavam a favor da continuação das estruturas de poder político, da exploração de trabalhadores(as) e do domínio cultural. Por esse motivo, ela nasce e firma-se como Pedagogia do Oprimido, ligada aos direitos dos trabalhadores(as) do campo e cidade, em busca da transformação social (ARROYO, 2012; PALUDO, 2012).

É com essa pontuação de Arroyo (2012) e Paludo (2012) e as questões sociais e políticas expostas aqui no surgimento da Pedagogia da Alternância e do Movimento da Educação Popular no Brasil, que não podemos falar da Pedagogia da Alternância descolada da Educação Popular. Ela deve ser observada como uma proposta educativa regada pela fonte da Educação Popular. Como vimos, ambas têm raízes históricas no confronto ao sistema capitalista e a uma educação elitista e tradicional, elas buscam uma educação libertadora, crítica, que pulsa no

cotidiano em que os sujeitos estão inseridos, no qual nascem nos Movimentos Sociais Populares, dentre eles os do campo.

A inserção das EFAs no Brasil, teve como principal finalidade oferecer o conhecimento aos(às) jovens do campo, evitando o êxodo rural desse público, proporcionando uma educação voltada para as atividades agrícolas, como também desenvolvendo uma visão crítica e a valorização do espaço em vivem, e abrangendo o conhecimento em diversas dimensões da sociedade. Em 1969, o MEPES cria a primeira EFA no Brasil, no município de Anchieta – ES, até 1975, o Movimento ergue as primeiras seis EFAs de 1º grau. E no mesmo ano de 1975 começa a funcionar a primeira experiência fora do Espírito Santo, na cidade de Brotas de Macaúbas – BA. No estado da Bahia, essa empreitada contou com o apoio do padre italiano Aldo Luccheta, que juntamente com lideranças locais impulsionou a criação de várias EFAs. Antes o MEPES era a única organização mantenedora a lidar com as escolas por alternância, com a expansão dessa experiência, em 1979 foi formalizada a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), e assim foi surgindo outras associações a níveis regionais e nacional para auxiliar no processo organizativo, a exemplo da União Nacional das Escolas Família Agrícola Brasileira (UNEFAB) criada em 1982 (BEGNAMI; DE BURGHGRAVE, 2012; AECOFABA, 2019).

Esse crescimento e disseminação das EFAs revela como o seu trabalho tem transformado a realidade no âmbito educacional e social dos povos trabalhadores do campo no país. Para mais, conseguimos visualizar como a Educação do Campo foi germinada mesmo antes de receber tal nome, a sua base vem dando frutos desde a década de 1960, atestando uma estrada diferente da ideologia forçada pelo capital para a educação nas áreas rurais. A EFA é uma das formas da Educação do e no Campo materializada.

Vale ressaltar, que apesar dessa base histórica de constituição da Educação do Campo atrelada à Pedagogia da Alternância e à Educação Popular no Brasil, é só a partir do ano 1998, que assumimos a termo Educação do Campo, colocado agora em contraposição à concepção e a utilização da denominação Educação Rural.

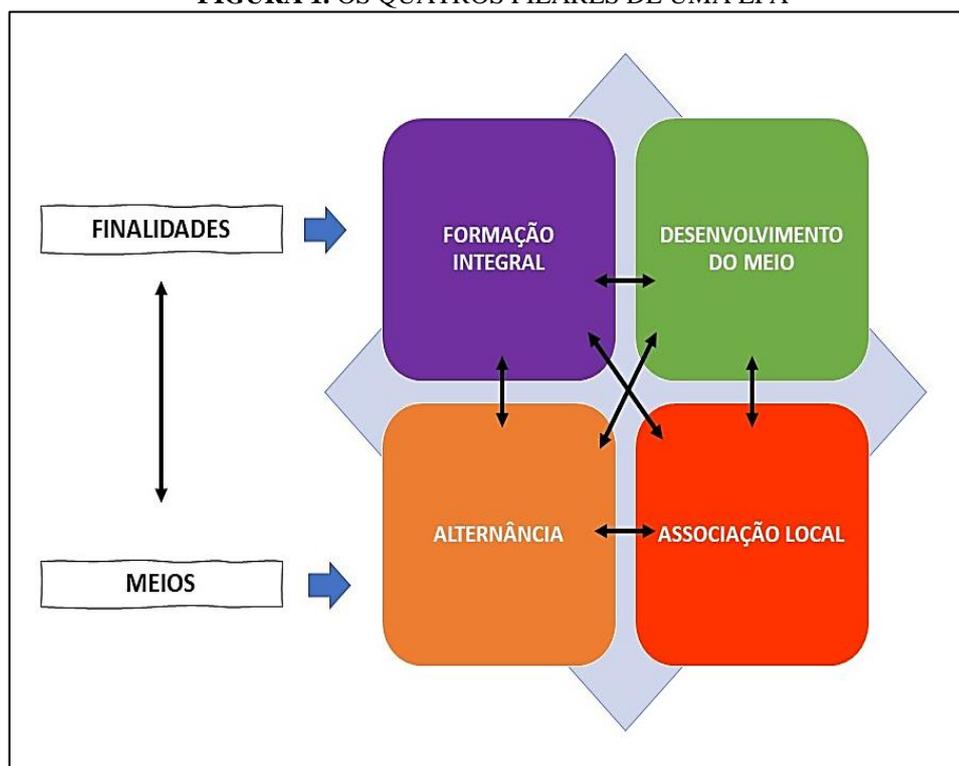
Na preparação da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998, foi gerado uma nova menção para o debate e mobilização do povo, a partir daquele momento não usaria mais o termo Educação Rural ou educação para o meio rural, mas sim Educação do Campo. Ou seja, naquela ocasião estava reafirmando que era preciso incluir no ensino os espaços das lutas sociais, o trabalho camponês, a cultura dos povos que formam esses territórios (CALDART, 2004; FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998). Nesse contexto,

o projeto educacional das EFAs foi fundamental para subsidiar as discussões e as propostas de uma educação humana, emancipatória, crítica, vinculada às relações sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais tecidas pelos sujeitos do campo em seus territórios. Daí firmasse, no contexto do Brasil, a conexão direta entre Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Educação Popular.

### 3.2 O FAZER DA ALTERNÂNCIA NAS EFAs: DOS PILARES AOS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS

As EFAs, por definição, são instituições escolares formadas por associações de famílias, pessoas e instituições, de preferência ligadas ao campo, que buscam proporcionar uma formação integral do(a) estudante através da alternância, promovendo o desenvolvimento do meio sócio/profissional, sem desapossar-se dos valores históricos e culturais do meio rural. Atende a adolescentes, jovens e adultos do campo, a partir do Ensino Fundamental II com pré-qualificação profissional e qualificação profissional integrada ao Ensino Médio, trabalhando com um currículo formado com disciplinas da Base Nacional Comum e da parte diversificada de acordo com a modalidade e eixo temático de cada curso (AECOFABA, 2019; UNEFAB, 2019). Para essas instituições desenvolverem suas atividades e serem consideradas uma EFA, são determinantes quatro pilares, os quais são divididos em duas finalidades e dois meios. As finalidades se embasam em dois eixos: a Formação Integral e o Desenvolvimento do Meio. Já os meios: na Alternância e a Associação Local. Vejamos na composição abaixo como acontece a relação entre cada pilar.

**FIGURA 1. OS QUATROS PILARES DE UMA EFA**

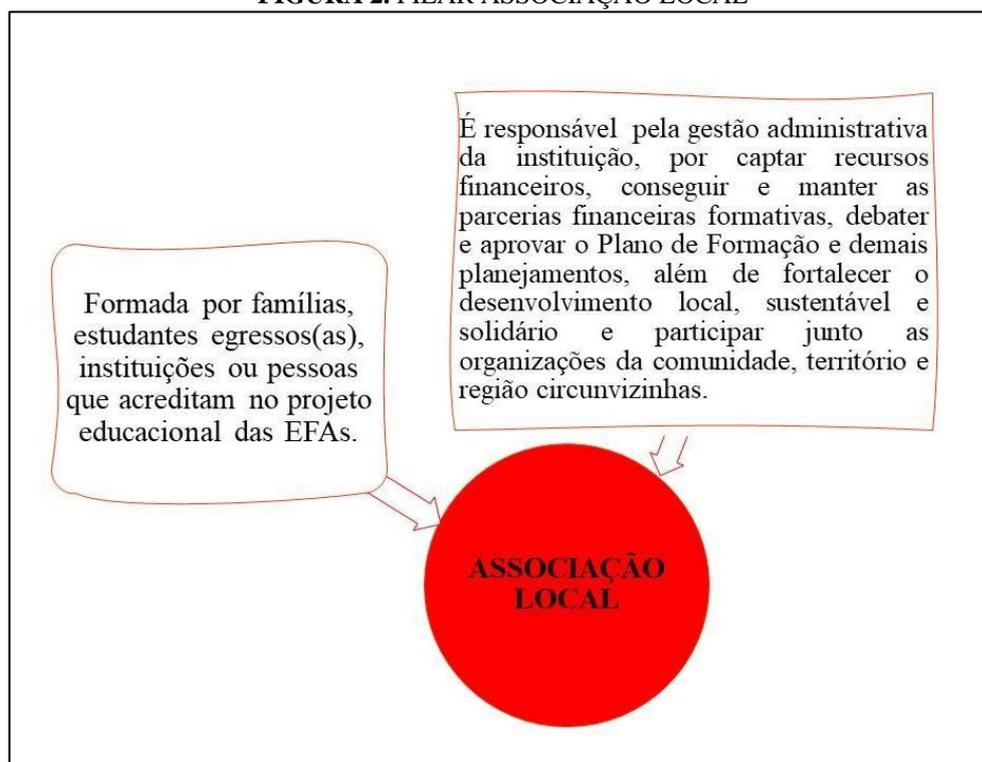


**Fonte:** Adaptado de García-Marirrodrga e Calvó (2010) por Puig (2006).

Vislumbramos que as EFAs são instituições gerenciadas de maneira comunitária, concebidas pelo povo. Que através de uma pedagogia inovadora e transformadora busca operar por meio das relações edificadas no seio familiar e na escola, como também em todas as organizações que os sujeitos desse trabalho estejam envolvidos. Nessa construção, a escola não é tida como centro de todo o saber e nem o(a) educador(a) é dirigente de todo conhecimento. Nesse contexto, é afirmada a possibilidade de construir uma Formação Integral aliada ao Desenvolvimento do Meio. Uma formação que abrace a subjetividade e a coletividade, aliadas às lutas e ao cotidiano do(a) educando(a), permitindo que este(a) permaneça vivendo em sua comunidade, mas ao mesmo tempo coletando os conhecimentos historicamente acumulado para contribuir e transformar o meio em que vive, além de obter uma qualificação profissional.

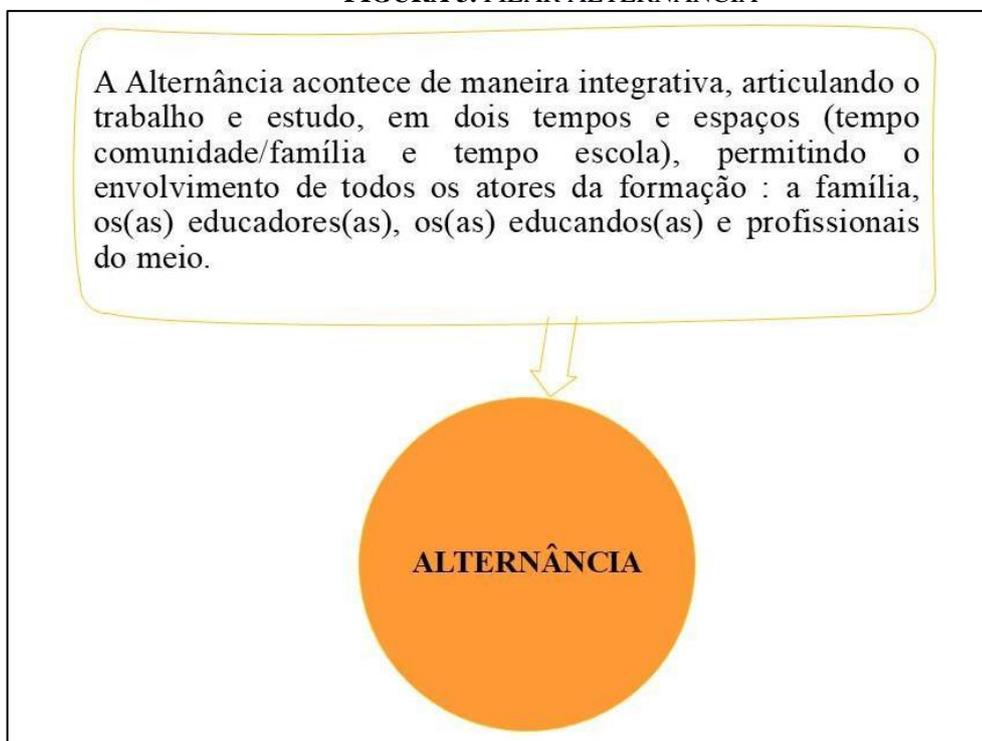
A figura 1 exhibe como o elo entre os quatros pilares acontece, mas para entendermos melhor o que cada pilar carrega, baseado nas referências de García-Marirrodrga e Calvó (2010), AECOFABA (2019) e Benísio e Costa (2019), observamos as figuras 2, 3, 4 e 5, apresentadas na sequência.

**FIGURA 2. PILAR ASSOCIAÇÃO LOCAL**



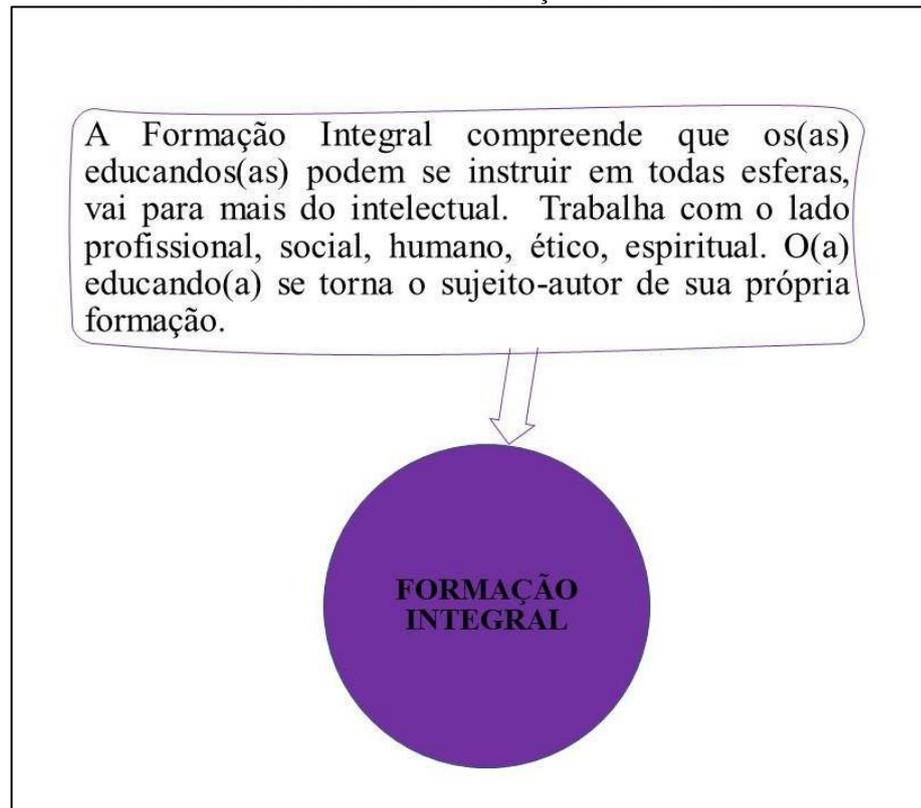
**Fonte:** Elaboração própria a partir de AECOFABA (2019), Benísio e Costa (2019) e García-Marirrodriaga e Calvó (2010).

**FIGURA 3. PILAR ALTERNÂNCIA**



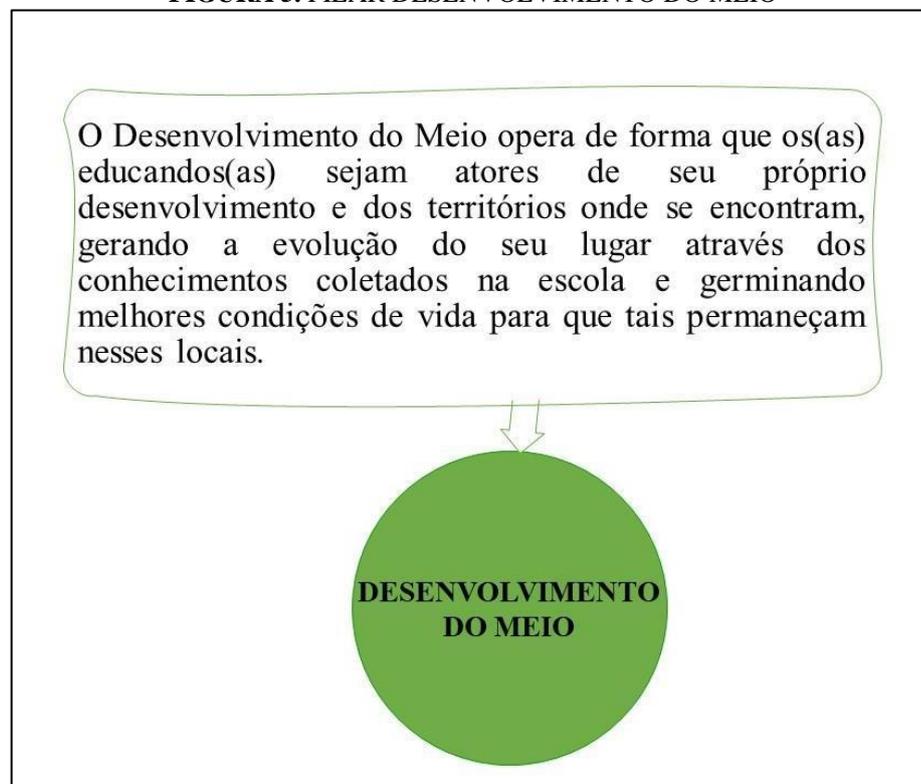
**Fonte:** Elaboração própria a partir de García-Marirrodriaga e Calvó (2010) e AECOFABA (2019).

**FIGURA 4. PILAR FORMAÇÃO INTEGRAL**



**Fonte:** Elaboração própria a partir de García-Marirrodriaga e Calvó (2010) e Benísio e Costa (2019).

**FIGURA 5. PILAR DESENVOLVIMENTO DO MEIO**



**Fonte:** Elaboração própria a partir de García-Marirrodriaga e Calvó (2010).

Percebemos que cada pilar tem sua especificidade, mas como vimos na figura 1, a ligação entre eles é vital para o funcionamento e existência das EFAs. A Associação garante a organização e vínculo das famílias e escola, em vista disso Begnami e Justino (2022) explicam, que ela é um canal de participação e protagonização dos(as) camponeses(as), em que as famílias mobilizadas e organizadas assumem a gestão da instituição com uma participação ativa para construir e elevar o projeto mesmo diante dos desafios. O que é crucial para efetivar a Alternância, e trabalhar a teoria e prática no conjunto escola-família-comunidade e assim alcançar a Formação Integral de cada educando(a) resultando na evolução e melhora de todos os(as) envolvidos(as) neste projeto, promovendo uma formação humana integral, emancipatória e transformadora. Materializando dessa forma o Desenvolvimento do Meio, fortalecendo um projeto de campo no horizonte da Agricultura Familiar Camponesa, assumindo a Agroecologia enquanto ciência, prática e modo de vida como eixo na formação dos(as) educandos(as) (BEGNAMI; JUSTINO, 2022). Esse elo permanece em constante ciclo e germina novas pessoas para apoiar os propósitos destas instituições.

Para que toda essa organização e gestão aconteça, é necessário um grupo de formadores(as) para dirigir alguns instrumentos pedagógicos elaborados mediante a Pedagogia da Alternância, os quais são primordiais para a execução e avanços dela. Nesse quadro, concordando com Gimonet (2007) é possível afirmar que:

Sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação, a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva. Porque tudo se prende e a alternância, como outros métodos funciona como um sistema em que os diferentes componentes interagem. Sem projetos ou sem rumos a dar o sentido, as técnicas e os instrumentos pedagógicos podem ser percebidos como justaposições de atividades escolares e sua implementação faltar-lhe alma e dimensão. A eficiência educativa e formativa da alternância é ligada à coerência, existindo entre todos os componentes da sua situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico (GIMONET, 2007, p. 28).

Portanto, os instrumentos pedagógicos representam a engrenagem do sistema chamado Pedagogia da Alternância, girando por interferências de várias peças que potencializam o fazer pedagógico e a aprendizagem do(a) educando(a).

Na realidade da Pedagogia da Alternância vivenciada nas EFAs, nas CFRs e nas ECORs no Brasil verifica-se a concretização dos seguintes instrumentos pedagógicos: Plano de Estudo (PE), Folha de Observação (FO), Colocação em Comum (CC), Colocação em Comum (CC),

Caderno da Realidade (CR), Caderno Didático (CD), Visita e Viagem de Estudo, Serão, Estágio, Caderno de Acompanhamento (CA), Tutoria, Visita às Famílias e Comunidades, Atividade Prática, Atividade de Retorno, Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e Avaliação de Sessão.

A fim de sintetizar o conjunto dessas ferramentas e assimilar no que elas consistem, foi elaborado um quadro para caracterizar cada uma delas. Nesse apontamento tomamos como referência os conceitos apresentados pela AECOFABA (2019), por Gimonet (2007), Benísio (2018) e Begnami e De Burghgrave (2000).

**QUADRO 1. INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

<b>INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
Plano de Estudo (PE)	O Plano de Estudo corresponde a uma pesquisa da qual as perguntas são criadas pelos(as) monitores(as) e educandos(as) na escola e trabalhada durante o tempo comunidade/família. Ao retornar para escola, as respostas das questões são postas em colocação em comum e montada uma síntese, que orienta o trabalho nas diversas disciplinas. Ele movimenta o conhecimento popular e científico, uma vez que traz o conhecimento coletado no bojo popular para escola e leva para esse recinto as análises aprofundadas no centro escolar.
Folha de Observação (FO)	A Folha de Observação é um instrumento interligado ao PE, é um questionário simples, elaborado também pelos(as) monitores(as) de cada disciplina juntamente com os(as) educandos(as), tratando da realidade deles(as), cuja intenção é complementar e desenvolver mais o tema do PE ou estudo da disciplina, quando se identificar fraquezas em algum ponto da pesquisa.
Colocação em Comum (CC)	A Colocação em Comum é uma ferramenta que tem suas raízes no PE, através dela é possível articular os dois tempos e espaços. Enquanto atividade de junção, que se dá em grupo, ela possibilita a análise e reflexão do tema em discussão, mediante as provocações dos(as) monitores(as), que puxam os(as) educandos/as socializarem a partir da atividade realizada na comunidade.
Caderno da Realidade (CR)	É o instrumento usado para o(a) educando(a) registrar todas as suas reflexões, estudos e investigação aprofundada. Nele é sistematizada as reflexões e ações produzidas pelo PE e a FO. É o lugar em que ficam organizadas todas as vivências educativas produzidas no seio da comunidade, família e escola.
Caderno Didático (CD)	É um instrumento que faz referência a um livro didático. Ele tem a tarefa de explorar teoricamente o Plano de Estudo, assim é produzido de acordo com o tema do PE.
Visita e Viagem de Estudo	É por meio das Visitas e Viagens de Estudo que o(a) educando(a) se aproxima de outras realidades, aprofunda o conhecimento e reflexão em relação ao observado no meio escolar, família/comunidade e do local visitado. As visitas direcionam os(as) educandos(as) a presenciar práticas em lugares diferentes dos que vivem dentro da região, na esfera social ou profissional. Já as viagens são destinadas a locais mais distantes do município e região, seguindo com os mesmos objetivos das visitas.
Serão	Serão é o momento destinado para o complemento dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, como também de interesses dos(as) educandos(as) em diversas

	dimensões. Ele acontece à noite, podendo ser realizado pelos(as) monitores(as) ou convidados(as) que tenha relação com o assunto a ser discutido.
Estágio	O Estágio é um processo didático-pedagógico que permite a inserção do(a) jovem nos espaços profissionais, no qual associa a teoria à prática. No qual o(a) educando(a) poderá ampliar, rever e avaliar os conhecimentos trabalhados na escola, através de um novo ambiente, assim colhendo mais informação que contribuirá para a sua formação integral.
Caderno de Acompanhamento (CA)	O Caderno de Acompanhamento é o local onde o(a) educando(a) anota as atividades realizadas na estadia escolar e as que realizou no seio familiar e/ou meio socioprofissional. Por intermédio dele, a escola e família conseguem verificar e acompanhar o caminhar do(a) educando(a) no seu processo formativo. Para mais, permite ao(à) educando(a) planejar sua vida de trabalho, estudo e vivência.
Tutoria	A Tutoria é feita via o(a) monitor(a). Esse(a) agente acompanha individualmente cada tutorando(a) (educando(a)) em diversos aspectos. Ele(a) efetiva a tutoria como um(a) amigo(a), sensível a ouvir, orientar e auxiliar no campo pedagógico e diversas áreas da vida do(a) educando(a).
Visita às Famílias e Comunidades	As Visitas às Famílias e Comunidades é o caminho que a escola utiliza para se fixar no meio familiar e comunitário. É fazendo uso delas, que amplia a aproximação com as famílias e o conhecer da realidade da base do(a) educando(a). Da mesma forma contribuindo na dimensão pedagógica, técnica e social, ou seja, é dialogar sobre a vida o(a) educando(a) na escola, seu processo de aprendizagem e dificuldades, a participação da família nisso, bem como prestar uma extensão rural à propriedade e compreender as questões sociais em torno da vida do sujeito, família e comunidade.
Atividade Prática	A Atividade Prática podemos dizer que é uma sala de aula viva, é onde se reforça e aplica as técnicas estudadas na teoria. É um ambiente organizado pelos/as monitores(as) e educandos(as) na criação e experimentação de conhecimentos a partir dos setores da instituição.
Intervenções	É instrumento pedagógico que tem como função oferecer mais conhecimentos via palestras, cursos, oficinas, rodas de conversas, podendo ser gerido por um(a) educador(a) interno ou externo com a participação direta dos(as) educandos(as). As internas são assumidas pelo(as) próprios(as) monitores(as) e educandos(as), já nas externas conta com pessoas que vêm de fora, a exemplo de pais e mães de educandos(as), parceiros(as) da instituição, lideranças, profissionais técnicos etc.
Atividade de Retorno	É uma atividade pedagógica que visa uma resposta à realidade após a realização do PE. Depois dos aprofundamentos da temática por diversos meios, como aulas, cursos, palestras, a atividade é eleita e estruturada para ser apresentada à família/comunidade e posteriormente retornar para escola. Favorecendo para aumentar a motivação da família e comunidade, o desenvolvimento do(a) educando(a) e fazendo com ele(a) enxerguem possíveis soluções para os problemas encontrados em seu meio.
Projeto Profissional do Jovem (PPJ)	No PPJ, o(a) educando(a) pode lançar seus anseios no que deseja implantar no seu meio familiar, atendendo o aspecto socioprofissional. Nele é sistematizado o conhecimento adquirido nas experiências em família, comunidade, escola e demais espaços que contribuíram para sua vida e área de atuação.
Avaliação de Sessão	A Avaliação de Sessão tem a finalidade de avaliar a semana vivida na escola, no que diz respeito aos comportamentos, ao pedagógico, a convivência em coletivo, visando a evolução nas atividades efetuadas, convivência e autorreflexão das atitudes.

**Fonte:** Elaboração própria a partir de AECOFABA (2019), Gimonet (2007), Benísio (2018) e Begnami e De Burghgrave (2000).

Observamos que os instrumentos pedagógicos são ferramentas que ultrapassam a dimensão do tempo-escola, são usados em todos os tempos-espços da Pedagogia da Alternância, o que viabiliza também ações e transformações no seio familiar e comunitário. Potencializando as finalidades educativas e unificando as relações e processos edificados entre escola-família-comunidade.

### 3.3 PRINCIPAIS AGENTES DE FORMAÇÃO: MONITORES(AS) E FAMÍLIAS

Não poderíamos deixar de fechar essa seção sem tratar dos sujeitos formadores que vivem cotidianamente e têm como eixo de sua ação educativa as EFAs, os quais organizam e conduzem os instrumentos pedagógicos que sustentam a Pedagogia da Alternância, sejam eles(as), os(as) monitores(as). Junto a esses(as) profissionais citaremos também as famílias, as quais têm um papel essencial no funcionamento da escola. É importante referir que com os(as) monitores(as) operam seu fazer educativo juntamente com os(as) educandos(as), mestres de estágio, funcionários de cozinha e limpeza e demais parceiros(as) que fortalecem esse projeto de educação em cada contexto em que se insere a EFA.

Os(as) monitores(as) carregam particulares distintas de outros(as) educadores(as), colocando-se em oposição direta à concepção e às práticas da pedagogia tradicional. Segundo Saviani (2008), ao fazer a crítica à pedagogia tradicional, afirma que nesta tendência pedagógica, o(a) docente é considerado(a) a figura central, nessa lógica o(a) estudante ficava apenas com a função de aprender, sendo determinadamente direcionados(as) pelo(a) docente de maneira disciplinada e eminentemente autoritária. Já em divergência a essa concepção, na experiência das EFAs, o(a) professor(a), também denominado como monitor(a), atua como condutor do processo de ensino-aprendizagem, no qual o(a) estudante também tem papel central, sobretudo, nas conexões entre finalidade e meios, expressa nos quatro pilares das EFAs e na construção do conjunto de instrumentos pedagógicos que a sustentam.

Assim, em contraposição aos fundamentos da escola tradicional, ao se perceber a necessidade de uma escola diferente para os(as) jovens camponeses(as), enxerga-se também a necessidade em ter educadores(as) que atendam os anseios e bandeiras da instituição e seu projeto formativo. É nesse sentido que dentro do contexto das EFAs que os(as) monitores(as) são agentes essenciais. Gimonet (2007) explica, que esses(as) se encontram em um sistema educativo complexo e diverso, em que são construídas relações e organizações diferentes de

uma pedagogia tradicional. O autor ressalta que dessa forma o(a) monitor(a) não pode ser apenas um(a) lecionador(a) focado em sua disciplina, contudo passa a ser um(a) operador(a) de relações e comunicações em diferentes âmbitos do processo educativo, cuja função é de mediar as relações a respeito dos(as) educandos(as), com ele(a) mesmo(a), com o saber, com o outro, em coletivo e com os adultos de seu convívio, exercendo a mesmo tempo as funções de educação, formação, ensino e animação.

Desta maneira, entendemos que o(a) monitor(a) é aquele(a) que mediante seu trabalho educativo volta-se para ação formativa dos(as) educandos(as) inseridos(as) no contexto escolar, familiar e comunitário. É a partir desse quadro de realidade, que o(a) monitor(a) da EFA toma partido no processo pedagógico, indo além do trabalho de docente em sala de aula. Eles(as) interagem com as famílias, provocam a responsabilidade dos familiares no processo educativo do(a) educando(a) Constituem-se como orientadores(as) e acolhedores(as) dos sujeitos educativos, em especial os(as) estudantes, das famílias e da comunidade que participam do meio da Associação.

García-Marirrodriaga e Calvó (2010) afirmam, que:

O monitor não é um professor que traz o saber, é um guia que acompanha e orienta, um Animador do processo formativo de cada um de seus alunos – aos que acompanha no seu processo de aprendizagem até a inserção profissional – e de seu meio. Não é só um “docente”, um formador, um professor. Seu papel de escuta, de diálogo com os jovens, de relação com as famílias, com os responsáveis da alternância...é essencial. Por isso, nos CEFFA, se fala sempre da função global do monitor, que se fundamenta na realidade vivida na Alternância (GARCÍA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 74).

Destarte, nem todo(a) docente traz consigo as características que imprimem e dão concretude à figura de um(a) monitor(a). Essa capacidade não consiste apenas na formação profissional do(a) docente, todavia tem suas raízes na identificação com o projeto educativo, na defesa dos princípios e da concepção, nas ligações e nos compromissos coletivos com a EFA. Ou seja, é um processo contínuo de formação do próprio(a) monitor(a), em conexão direta com sua estada na escola, na relação com os(as) estudantes, com as famílias e com a comunidade.

Como já demonstrado, as EFAs alimentam-se da coletividade, da relação escola, família e comunidade. Sendo assim, os agentes formativos, caracterizados na figura do(a) monitor(a) não poderiam operar esse sistema só, por isso o papel da família é fundamental para a gestão.

García-Marirrodriga e Calvó (2010) frisam que são as famílias que constituem a Associação. Por mais que haja o envolvimento de outros(as) colaboradores(as), os autores deixam evidente que as tomadas de decisões estão nas mãos das famílias, e não na mão dos(as) docentes e muito menos, nas mãos do Estado e seus agentes. Ou seja, as famílias efetivamente constroem o espaço e o fazer educativo das EFAs, são participativas na formação de seus(as) filhos(as), assumindo a responsabilidade de estarem envolvidas nas questões da escola e encaminhar soluções para certos problemas que apenas com sua visão, voz e envolvimento são possíveis de se resolver, buscando e fortalecendo parcerias para manter o projeto em funcionamento. Assim, as EFAs são construídas como sinônimo de cooperação entre estudantes, monitores(as), famílias e comunidades.

## 4 TRILHA METODOLÓGICA – OS CAMINHOS DA PESQUISA

*“O trem segue entre as estações das teorias,  
com os vagões cheios de diversas ideologias,  
entregando em cada estação sua filosofia”.*

*(Rebeca Oliveira)*

Para atingir os objetivos apresentados nesta pesquisa foram trilhados alguns caminhos no transcorrer da investigação, que denominamos de metodologia. Quanto a esse conceito, Demo (1995, p. 11) declara que, a metodologia consiste “no estudo dos caminhos, dos instrumentos para se fazer ciência. É uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa”. Em consonância, Prodanov e Freitas (2013, p. 14) apontam que, “A Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. Logo, é a trilha que nos fornece elementos necessários para obtenção de dados e tratamento de materiais para elaboração do conhecimento científico que contribua para reflexões e intervenções na sociedade.

Para mais, vale ressaltar o argumento de Goldenberg (2004) ao salientar que a metodologia científica vai além de normas de como fazer uma pesquisa, mas possibilita ao pesquisador ter um olhar analítico sobre o mundo, germinando nele um olhar científico, criativo, curioso e indagador. Dessa forma, a metodologia é fundamental para a construção da pesquisa científica, pois pesquisar requer o uso de recursos organizados para descrever, explicar e/ou intervir na realidade social, de maneira que não fique reduzida ao campo empírico, garantindo uma análise teórica e crítica que sustente a autenticidade e eficácia do estudo.

Portanto, para execução desta pesquisa foram elencadas algumas fases, que se formaram a partir das seguintes ferramentas: a abordagem qualitativa de natureza básica e caráter exploratório e descritivo, acompanhada dos procedimentos de pesquisa de campo, bibliográfica e documental. No que tange a coleta de dados, utilizou-se de entrevista semiestruturada com professores(as) e direção da escola e membros da Associação de Trabalhadores de Ruy Barbosa (ATARB). A fim de analisar as informações coletadas foi feito o uso da análise de conteúdo. Ferramentas que serão explanadas nas subseções a seguir.

#### 4.1 DA ABORDAGEM AO OBJETIVO

Investigar cientificamente exige um processo minucioso. É necessário buscar referências, fazer seleções, leituras, adaptar ferramentas, interpretar o que se vê e escuta, e para isso é preciso utilizar de procedimentos e instrumentos capazes de cumprir os objetivos desenhados. Segundo Gil (2008) pode se definir pesquisa como meio formal e organizado para desenvolver o método científico, a fim de encontrar respostas para os problemas através do uso de recursos científicos. Apoiado nesse conceito ele traz que a pesquisa social propicia ter novos conhecimentos sobre a realidade social.

Assim, o estudo aqui efetuado aplica-se à área das ciências sociais. Para tal, optamos pela abordagem qualitativa por corresponder a problemática e objetivos traçados. Essa abordagem se atenta aos fatores que não precisam ser quantificados, mas que condizem ao aprofundamento das relações sociais. Minayo (2002) diz que “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002. p. 21). Ou seja, atua através das experiências vividas, do cotidiano, com a visão voltada para compreender e interpretar os ambientes que os sujeitos estão inseridos e as relações neles edificadas.

Dentro dessa abordagem, o(a) pesquisador(a) mantém um contato direto com o sujeito e objeto de estudo, exigindo uma tarefa mais intensiva no campo empírico. Nessa linha tenta retratar a maior gama de elementos presentes na realidade analisada. Foca-se mais no processo do que no produto (PRODANOV; FREITAS, 2013). Nesse sentido, o(a) pesquisador(a) vivência junto com os sujeitos suas experiências captando da melhor maneira as informações, é um modo mais flexível, porém que não deixa de retratar de forma detalhada o olhar dos sujeitos participantes e o seu contexto.

Contudo, é importante ter atenção para alguns limites e riscos dessa abordagem, Silveira e Córdova (2009) nos alertam para alguns pontos:

Excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do

pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009. p. 32).

Em vista disso, é crucial ter cautela no emprego desta ferramenta e realizar o seu estudo prévio para não correr o risco de se desviar dos objetivos propostos e deixar de exercer uma análise crítica das notas de campo, além de internalizar respostas antes do contato com os(as) participantes.

Cada pesquisa social carrega uma natureza e objetivo. Aqui tratamos de uma natureza básica e os objetivos dizem respeito a uma pesquisa exploratória e descritiva. Quanto a essa natureza, ela busca a evolução da ciência por meio de conhecimentos novos sem aplicação de uma prática prevista, abarcando verdades e interesses universais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Assim, ela se adequa ao assunto explorado, em vista de aumentar o que sabemos sobre o tema em debate e fortalecer a sua difusão nos espaços acadêmicos e comunitários, além de originar um produto que irá contribuir para pesquisas científicas posteriores.

Tratando-se dos fins, optamos pela junção de dois. No que se refere ao caráter exploratório, Gil (2008) explica que tem como finalidade conceder ao(à) pesquisador(a) maior aproximação com o problema, principalmente quando a temática escolhida é pouco investigada, com vista de proporcionar maiores informações, e esclarecê-lo ou formular questões mais precisas ou hipóteses. Assume um planejamento flexível que envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso. Nos leva a encontrar elementos necessários para elaborar em seguida uma pesquisa descritiva.

O estudo descritivo é destacado como uma via bastante aplicada na área da educação. Ele se ampara em conhecer características de determinada comunidade, em estudar seus problemas, escolas, docentes, agentes, as reformas curriculares, o fazer pedagógico, as condições e organização do trabalho, seus valores, entre outros fatores (TRIVIÑOS, 1987). Em sintonia, Gil (2008) revela que esse meio juntamente com a pesquisa exploratória é usado com frequência pelos(as) pesquisadores(as) sociais preocupados(as) com a prática.

Toda escolha metodológica requer uma boa avaliação antes de ser colocada em ação, é vital olhar para as vantagens e desvantagens e as formas possíveis de maximizar os benefícios em prol do trabalho realizado. Triviños (1987) destaca que, em relação ao estudo exploratório por ser visivelmente simples, não se deve pensar que exime dele as técnicas que garantem a legitimidade de um trabalho científico. Já o descritivo é criticado por correr o risco de focar na descrição exata dos fenômenos estudados sem um exame crítico das informações.

Atentando para a área em debate, a escolha da natureza e objetivos eleitos condiz com a linha sondada pela necessidade de descrição e interpretação dos fatos apanhados e pela busca de mais elucidações e novas produções. Para isso foi demarcado referenciais teóricos, procedimentos e técnicas que dirigiram a monografia desde o recolhimento à interpretação das informações.

## 4.2 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS

A pesquisa qualitativa abarca uma variedade de métodos e técnicas para construir uma monografia. No caso deste trabalho no que se refere aos procedimentos operamos através de três: pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Quando se aspira em fazer uma investigação logo definimos o tema e *lócus* do estudo, mas como se aproximar desse local? Quais meios aplicar para chegar às finalidades pautadas? Neste contexto, a pesquisa de campo é um dos caminhos para responder a essas interrogações. De acordo com Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa de campo tem o intuito de coletar dados ou conhecimentos sobre certo problema ao qual procuramos resposta, ou hipóteses que desejam comprovar ou não, como também descobrir novos acontecimentos ou as ligações entre eles no local em que os fenômenos ocorrem.

Em consonância com as autoras podemos compreender que esse meio nos dá a oportunidade de ter contato direto com o ambiente de estudo, observando e vivenciando os eventos explorados, dessa forma o(a) investigador(a) tem um grau de envolvimento maior e assim passa mais confiança aos(às) participantes. Para mais, Gil (2008) menciona que o estudo de campo promove melhor aprofundamento das questões propostas e apresenta mais flexibilidade, podendo desenrolar-se mesmo que seus objetivos sejam refeitos ao longo da pesquisa.

Ainda assim, não podemos deixar de ter cuidado com algumas desvantagens:

- a) Pequeno grau de controle sobre a situação de coleta de dados e a possibilidade de que fatores, desconhecidos para o investigador, possam interferir nos resultados;
- b) O comportamento verbal ser relativamente de pouca confiança, pelo fato de os indivíduos poderem falsear suas respostas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 189).

Apesar disso, as autoras acima sinalizam que utilizar de instrumental mais completos, pré-testes e outros mecanismos, podem diminuir as desvantagens apresentadas e aumentar os benefícios. Perante o exposto, o estudo em enfoque foi elaborado em contato direto com os(as) participantes via plataforma digital e encontros presenciais na escola a fim de entender o cenário político, social e educacional que a rodeia, mediante entrevista semiestruturada. Para tal, entregamos à gestão da instituição a Carta de Apresentação (Apêndice A).

Unido a isso, partimos também para a pesquisa bibliográfica. Lakatos e Marconi (2003) assinalam que, na pesquisa de campo, o primeiro passo é a execução de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática estudada, que servirá para mapear trabalhos realizados e as opiniões dominantes e atuais sobre o assunto. Então, antes de acessar o *locus* é necessário carregar uma base inicial de referência, a qual irá contribuir na definição de variáveis e construção do plano geral da pesquisa.

Contando com a pesquisa bibliográfica reunimos alguns materiais publicados relacionados ao tema em discussão, lançamos mãos de artigos científicos, livros, *ebook* etc. Foi feita a seleção de autores e autoras que dissertam sobre Educação do Campo, Políticas públicas e Escolas Famílias Agrícolas. Com essas obras em mãos, foi feito fichamentos para destacar as principais ideias dos textos e/ou mapas mentais para organizar em palavras chaves ou pequenas frases conceitos do conteúdo central. Para grifar e comentar os escritos físicos e em formato de documento digital – PDF utilizamos marcadores de textos, registros no caderno e mecanismos do programa *Adobe Acrobat Reader*.

Segundo Gil (2008) ela é feita a partir de materiais já elaborados, principalmente de livros e artigos científicos. Tendo como principal vantagem a cobertura ampla de acontecimentos maior do que se poderia pesquisar diretamente, especialmente quando o problema pesquisado requer de dados muito dispersos pelo espaço, afora que é indispensável nos estudos históricos. O autor ainda destaca a importância de se atentar às fontes, pois um trabalho fundamentado em dados processados de forma errônea é capaz de reproduzir os erros ou ampliá-los. Por isso ele indica o uso de diversas fontes e análise ao fundo de cada informação para desvendar possíveis incoerências ou contradições.

Nessa linha conseguimos ter uma percepção mais ampla sobre os pontos em destaque nesta investigação, como também acessar novos conhecimentos que contribuiriam para a contextualização da pesquisa e dar veracidade às alegações retratadas. Lakatos e Marconi (2003) informam que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem,

chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS & MARCONI, 2003. p. 182). Dessa maneira, o acesso a biografias permite explorar novos pontos de vista e trabalhos antigos sobre o estudo, a fim de dar um novo aspecto ao que já foi pesquisado e aumentar as pesquisas de temáticas pouco exploradas, como em relação ao objeto de estudo aqui assumido, que está voltado para as políticas públicas no âmbito das Escolas Famílias Agrícolas.

Atrelada aos dois procedimentos já citados, anexamos também a pesquisa documental. Ela tem como característica o emprego de materiais sem tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos diários, filmes, fotografias, gravações etc. (GIL, 2008). À vista disso, é possível reunir e organizar esse conjunto de materiais com o propósito de colher as informações pertinentes e interpretá-las para compor as pesquisas científicas.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986) alegam como os documentos podem ser ótimas vias de obter referências sobre determinado quesito:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Posto isto, consideramos que a pesquisa documental trouxe contribuições significativas para o estudo em foco. Assim, recorreremos a revistas das Redes das EFAs da Bahia, documentos oficiais da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e legislações sobre a Educação do Campo e as Escolas Famílias Agrícolas.

Conforme Godoy (1995) esse tipo de pesquisa favorece o estudo de pessoas que não é mais possível ter o contato físico, pelo motivo de não estarem mais vivas ou por problema de distância. Outro ganho apontado pela autora é o fato de os documentos serem uma fonte não-reativa, ou seja, mesmo diante de longos anos as informações contidas neles não sofreram mudanças. Como também pode ser usada como uma técnica complementar, corroborando com os dados colhidos por entrevistas, questionários e observação. É nesse percurso que iremos utilizar os documentos, desta forma serão analisados com as informações recolhidas nas entrevistas.

A autora acima nos leva a ver alguns contrapontos, destaca que muitos documentos não têm o propósito de fornecer dados à investigação social, gerando algumas dificuldades no

momento da vistoria dos materiais. Uma das críticas frisadas por ela é que nem sempre os documentos se formam de amostras representativas do caso em estudo, que por sua vez aqueles que foram preservados ou que o(a) pesquisador(a) tem acesso apresentam pouca autenticidade.

Ainda alertando sobre os desafios, Godoy (1995) explica que a arbitrariedade na escolha dos documentos e temáticas a serem examinados, a insuficiência de um formato padrão para esses registros e a dificuldade na codificação das informações, faz com que esse procedimento venha ser difícil de ser empregado. Por essa razão e outras já apontadas o(a) pesquisador(a) deve realizar uma seleção detalhada sobre o tipo de documento que irá usar e uma boa organização para amparar no momento da análise e interpretação, e sempre que for preciso saber em que documento voltar para encontrar a informação desejada. Posto isto, realizamos uma organização dos documentos selecionados a partir das leituras e fichamentos, colocando-os em pasta de acordo com as subseções do trabalho, para os retornos essenciais.

#### 4.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Eleger bem as técnicas de coleta de dados é crucial para chegar aos objetivos eleitos. Pois através delas conseguimos assegurar a operacionalização dos procedimentos planejados para o trabalho. Considerando isso, optou-se pela técnica de entrevista semiestruturada.

Entre as diversas técnicas, a entrevista é uma das formas mais usadas nos trabalhos da área de ciências sociais. Para Gil (2008), a entrevista é uma técnica de interação social que possibilita um diálogo entre duas pessoas, no qual o(a) investigador(a) se apresenta frente ao investigado(a) e lhe formula perguntas, com o objetivo de colher informações sobre certo assunto. Em harmonia com esse apontamento, Neto (2002) define que, o objetivo do(a) pesquisador(a) através da entrevista é de obter informações presentes na fala dos atores sociais. Que ela não pode ser classificada como uma conversa sem intenção ou neutra, pois os atores irão relatar fatos a partir da realidade que estão envolvidos.

Pactuando com o pensamento dos autores, entendemos que essa ferramenta nos auxiliou na compreensão do contexto investigado por meio das experiências dos atores e das simbologias que carregam, pois as falas apontam suas convicções, valores, posição política, crenças, identidade etc.

Lüdke e André (1986) ratificam ainda, que ao optar por essa técnica temos como vantagens: a captação de dados sobre as diversas dimensões sociais; o alcance de pessoas que

têm pouca instrução formal, como a escrita e a leitura; a possibilidade de aprofundar questões levantadas por outras técnicas; a oportunidade correções, elucidações e adaptações durante o momento que desenvolve a entrevista, seja em grupo ou individual.

Todavia, a atenção às limitações é primordial para garantir a eficácia da ferramenta. Posto isso, Lakatos e Marconi (2003) nos alertam sobre algumas desvantagens, como: a dificuldade na interação entre o(a) entrevistador(a) e entrevistado(a); falta de compreensão do(a) informante do significado das perguntas; capacidade do(a) entrevistador(a) exercer influência sobre o(a) entrevistado(a), consciente ou inconscientemente, pelo seu aspecto físico ou ideias; disposição do(a) entrevistado(a); contenção de dados com medo da identidade ser revelada. Vale lembrar, que apesar dessas limitações, o(a) pesquisador(a) pode evitar esses contratempos. Uma preparação e planejamento bem-feitos são importantes para garantir o êxito da entrevista, bem como uma relação qualificada com o(a) entrevistado(a).

Das diversas formas de entrevista, nossa opção foi pela semiestruturada. Conforme Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é aquela que se desenrola a partir de questionamentos básicos, sustentados em teorias e hipóteses que dizem respeito à pesquisa, oferecendo um campo amplo de interrogativas, a configuração de novas hipóteses que vão surgindo no decorrer da entrevista. É um esquema aplicado de forma mais flexível, ao mesmo tempo que leva em consideração a presença do(a) investigador(a), disponibilizando que o informante siga com espontaneidade no diálogo, fortalecendo sua contribuição na elaboração da pesquisa. Isto significa, que podemos elaborar um esquema de perguntas estruturadas, mas ao mesmo tempo tendo abertura para indagações fora do roteiro, deixando a ocasião mais suave.

Lüdke e André (1986) atestam que os trabalhos na área de educação se aproximam mais dos esquemas mais livres e menos estruturados. Pois, considerando os dados que desejamos coletar, e os(as) informantes com os(as) quais queremos dialogar – a exemplo de docentes, diretores(as), orientadores(as), pais e discentes – coloca-se como mais compatível o uso de um instrumento mais flexível. Por esses motivos, verificamos que o processo da entrevista semiestruturada se encaixaria melhor na pesquisa realizada.

Para iniciar qualquer entrevista é necessário tecer algumas etapas. Gil (2008) nos orienta a algumas delas: produção do roteiro; contato inicial; formulação das perguntas; estímulo a respostas completas; manutenção do foco; atitude ante questões delicadas; registro das respostas e término da entrevista. Perante os elementos descritos sobre essa técnica, percebemos que a entrevista não é um simples recurso, ela exige tempo e a execução de dispositivos para chegar a respostas que de fato contribuam para a pesquisa proposta.

A nossa primeira fase iniciou com a construção do roteiro, após definimos a espécie de entrevista que iríamos usar. Elaboramos um roteiro de três blocos, com o total de 15 questões: o primeiro tratando da identificação do sujeito com cinco perguntas; o segundo sobre a realização da escola em sua relação com as políticas públicas no contexto da Educação do Campo com quatro interrogativas e o terceiro acerca das percepções sobre os impactos das políticas no contexto da escola com seis questionamentos (Apêndices C, D e E). A formação das perguntas foi idealizada de acordo com os sujeitos, ou seja, procuramos sondar pontos dentro dos eixos diante do setor e função que cada um(a) ocupa na instituição.

Em seguida, estabelecemos contato com a escola, apresentamos a temática e objetivos da pesquisa, também falamos sobre a relevância do estudo, o papel e a importância dos(as) entrevistados(as) para o desenvolvimento da investigação e como se daria o processo. É preciso pontuar que esse trabalho iniciou durante a pandemia da Covid-19, para manter os cuidados e se prevenir contra o vírus os contatos foram estabelecidos via *e-mail* e *WhatsApp*.

Com o aval da entidade para efetuar a investigação, entramos em diálogo com os sujeitos selecionados para entrevista. Para isso, pensamos nos(as) profissionais vinculados(as) a mais tempo na escola na tentativa de reunir dados de diferentes épocas possíveis e avaliar mudanças ou continuidade de ações na direção dos avanços e retrocessos gerados pelas políticas públicas naquele contexto. Contamos com a participação de seis pessoas, três compondo o grupo de docentes, duas representando o grupo da ATARB e a sexta a direção da escola. Desse modo, no momento do convite reiteramos a proposta da pesquisa e o caráter confidencial dos dados fornecidos pelos(as) entrevistados(as). Após o aceite, cada informante analisou e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), declarando sua participação voluntária na pesquisa.

A conversa aconteceu de forma individual. Ponderamos em adquirir detalhes com mais riqueza sobre circunstâncias particulares de cada respondente e evitar que se sentissem apreensivos em falar sobre o assunto (GASKELL, 2003). Assim, marcamos uma data e horário com cada informante para realizar o diálogo, esses aconteceram via a plataforma do *Google Meet* e encontros presenciais na escola, fizemos uso do aplicativo de gravador de voz do celular para guardar as respostas, em vista que a ferramenta de gravação da plataforma não estava mais disponível e por ser um aplicativo viável para o momento presencial. As entrevistas ocorreram entre as datas 08/04/2021 a 18/05/2021 com média de trinta minutos a uma hora cada. Foi possível perceber o desafio em marcar a data e horário, pelo fato da disponibilidade de cada respondente, por efeito do exercício do seu trabalho.

Construímos um espaço bem leve e livre. A pessoa entrevistada pelo *Google Meet*, ligou a câmera, ficou a vontade de tecer comentários a mais ou acrescentar e/ou retornar pontos que relembra sobre os blocos anteriores. Essa também foi a tônica com os(as) entrevistados(as) nos encontros presenciais, os(as) quais, também mostraram satisfação pela escolha da instituição como campo empírico para a presente pesquisa. E como entrevistadora tive a oportunidade e abertura para provocar e extrair pontos a mais do roteiro e ficar tranquila devido a acolhida de todos(as) do local para construir esse trabalho.

Os encontros presenciais foram realizados no laboratório de informática, sala de educadores(as) e biblioteca da EFAMJ. Espaços e horários silenciosos, o que contribuiu para a gravação. Vale registrar, que os contatos estabelecidos presencialmente seguiram as normas de biossegurança prescritas nas Diretrizes Institucionais e Protocolos de Medidas de Biossegurança de Enfrentamento à Covid-19 na UFRB.

#### 4.4 ANÁLISE DE DADOS

Para analisar as transcrições das entrevistas, foi necessária uma organização para compreendê-las e interpretá-las. Dessa maneira, utilizamos da análise conteúdo para o comprimento dessa etapa.

Essa forma de análise teve sua origem nos Estados Unidos, estando voltada para a comunicação em massa, procurando quantificar principalmente os materiais jornalísticos. Até a década de 1950 a abordagem quantitativa predominava sobre a técnica, constituída na frequência com que apareciam certas características do conteúdo. Contudo, nos períodos seguintes a técnica começa ser aplicada às disciplinas variadas, novas inquietações surgem sobre o método e assim novas respostas/alternativas manifestam-se para o seu uso (BARDIN, 1977).

Bardin (1977) ainda nos ajuda a entender o conceito do recurso que adotamos para essa etapa. A autora diz que a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977. p. 42).

Diante do arcabouço do recurso de análise de conteúdo, percebemos que ele um é instrumento marcado por um rigor, alguns meios podem se apresentar de forma pesada e torna o processo cansativo, mas ao mesmo tempo é adaptável a diversas áreas da ciência e agrupado por diversas modalidades, permitindo ao(à) pesquisador(a) fazer uso da modalidade que melhor favorecer seu percurso investigativo. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) a análise de conteúdo tem um campo de aplicação amplo, podendo incidir sobre comunicações de várias formas, como: textos literários, programas de televisão ou rádio, filmes, relatórios de entrevistas, mensagens não verbais, conjuntos decorativos etc. Eles ainda ressaltam que essa análise tem ocupado cada vez mais a esfera das ciências sociais, pois possibilita tratar de forma metódica dados que apresentam certo nível de profundidade e complexidade.

Para sua aplicação, Bardin (1977) nos orienta a seguir três fases cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e por último o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Que iremos descrever segundo a autora nos expor e que foram utilizados com base em seus ensinamentos.

A primeira fase, trata-se da organização do material a ser analisado. Essa parte é resumida pela escolha dos documentos a serem examinados, a criação de hipóteses e objetivos, por fim a formulação de indicadores que corroborem para a interpretação final. Para isso, é preciso realizar uma leitura flutuante dos materiais, buscar impressões e orientações e sistematizar ideias sobre eles.

A segunda fase, é o momento mais longo, consiste na condução sistemática das medidas tomadas. Traduz em tratamentos de codificação, desconto ou enumeração, conforme regras previamente estabelecidas: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Na terceira fase, os resultados brutos serão tratados a maneira de serem validados. Na pesquisa quantitativa, por exemplo, são submetidos a provas estáticas. Já em relação à qualitativa, a qual estamos trabalhando, procura-se elucidar o conteúdo velado nos materiais estudados.

Dentro do conjunto de técnicas da análise de conteúdo, fizemos uso neste trabalho da análise categorial. Ela é a mais antiga e a mais usada. Consiste em ações de desmembramento do texto em unidades, em categorias de acordo com reagrupamento analítico, além de permitir a categorização pela análise temática, uma forma mais simples e rápida. A análise temática representa a contagem de um ou mais temas ou itens de significação, em unidade de codificação estabelecida, essa unidade pode ser representada por uma frase (BARDIN, 1977). Ou seja, podemos usar de temas ou categorias que estarão ligados ao enunciado do assunto para

catalogar os materiais, que conseqüentemente irão nos amparar na compreensão do conteúdo oculto nas mensagens.

Após reunir os registros orais seguimos as etapas aqui apontadas por Bardin. No conjunto das entrevistas realizadas na presente pesquisa, tivemos 3 horas, 50 minutos e 46 segundos totais de conversação que foram transcritas com o auxílio da ferramenta de voz no programa *Word*. Estabelecemos o primeiro contato com as transcrições (leitura flutuante), revisamos a questão problema e os objetivos da pesquisa para selecionar os registros e compor o nosso *corpus*, ou seja, reunimos todos os dados a serem sujeitos ao processo analítico. Para essa finalidade, foi indispensável considerar as regras exibidas na figura 6.

FIGURA 6. DIAGRAMA COM AS REGRAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO



Fonte: Elaboração própria a partir de Bardin, 1977.

Examinando as regras e o nosso trabalho, observamos as que cabiam na nossa abordagem para cumpri-las. Efetuamos a missão de dar conta do *corpus* estruturado, sempre que necessário retornando aos registros para não esquecer de nenhum. Por nossa pesquisa ser de cunho qualitativo, não foi verificada a necessidade de fazer uso de uma amostragem. Compreendemos que os nossos materiais mantiveram a coerência, o roteiro de entrevista foi um modelo único para todos(as) entrevistados(as) e os(as) respondentes foram do grupo de profissionais do local investigado e não escapamos do foco do estudo. Ademais, as nossas ferramentas foram adequadas aos objetivos traçados na pesquisa.

Ainda na primeira fase, definimos alguns indicadores, a citar: Compreensão das políticas públicas no contexto da Educação do Campo; Implementação de políticas públicas; Redução de políticas públicas; e Financiamento. Os quais foram essenciais para a crítica realizada posteriormente.

Para o término da pré-análise, antes da análise de fato, é necessário a preparação do material, que consiste em uma edição das entrevistas transcritas, lembrando que essa edição foi

feita sem comprometer o contexto dos produtos. Logo, revisamos o material e o sistematizamos em quadros. Para facilitar a manipulação utilizamos os recursos disponíveis no programa do *Word*. O modelo que segue mostra como organizamos o esquema (Quadro 2).

**QUADRO 2. ESQUEMA UTILIZADO PARA AS ENTREVISTAS TRANSCRITAS**

<b>ÁUDIO TRANSCRITO</b>				
<b>ENTREVISTADO(A)</b>				
<b>BLOCO</b>	<b>PERGUNTA</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>TEMPO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>

**Fonte:** Elaboração própria, 2022

No tratamento das transcrições, fizemos um quadro para cada entrevistado(a), colocamos o nome fictício dele(a); identificamos qual bloco e questão do roteiro da entrevista aquela transcrição pertencia, no caso das indagações a mais do roteiro simbolizamos com o sinal de “+” e o número correspondendo a sua ordem, por exemplo, sendo a primeira, utilizamos o “+1” dentro do bloco que ela correspondesse. Se, por ventura, houvesse a necessidade de outra no mesmo bloco seguimos com o sinal e o número “2”; pusermos a resposta de cada pergunta e tempo inicial que elas se encontram no áudio, no intuito de facilitar o retorno a esse fragmento e identificar as expressões dos sujeitos e por fim uma pequena descrição sobre o que a pessoa relatou em cada bloco.

Partindo para segunda fase, voltamos nossa ação para a parte da codificação, aqui segundo Bardin (1977), é a seção que corresponde a uma transformação dos dados brutos, seguindo as regras já apresentadas na figura 1. Esse foi o momento em que os dados foram estruturados ou agregados em unidades permitindo a exibição do conteúdo a fim de elucidar as características dos materiais. Para tanto, foram escolhidas as categorias e unidades de registro e contexto.

As categorias segundo Bardin (1977), são as rubricas ou classes que reúnem um conjunto de informações sobre um título corrente, em virtude de características comuns, um exemplo é a categorização semântica, que pode ser categorias temáticas, como a que usamos no presente trabalho. Já as unidades de registro são aquelas que se referem aos componentes, os quais conseguimos definir pela codificação dos escritos e falas, corresponde a uma parcela do conteúdo a ser tida como base, aspirando a categorização do material. Podemos usar como unidade de registro: palavra, tema, acontecimento, personagem, documento etc. As unidades de contexto são as que servem de unidades de compreensão para sistematizar as unidades de

registro, ou seja, correspondem ao segmento que proporciona entender o significado/contexto que pertence aos discursos e escritos.

O esquema abaixo sinaliza como organizamos essa etapa (Quadro 3). Inserimos as categorias e em cada uma elegemos temas como unidades de registro, a citar: Ações políticas, Projetos e programas sociais; Marcos legais; Considerações sobre os impactos das políticas públicas na EFAMJ; Desafios e distribuição do recurso financeiro; Entidade jurídica; Aspectos sobre o público que constrói a escola; Formas de colaboração de órgãos públicos; Parcerias com Organizações e Movimentos Sociais; e Efeitos de uma educação contextualização. Através de fragmentos das falas, expomos o contexto em que se encontram essas temáticas.

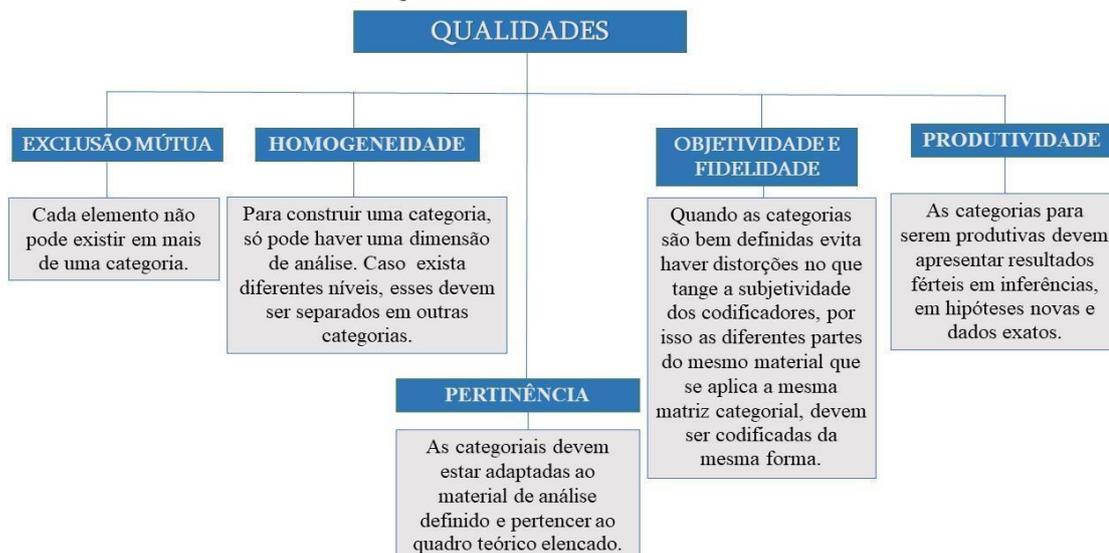
**QUADRO 3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS TRANSCRITAS**

CATEGORIA	TEMA	FALAS

Fonte: Elaboração própria, 2022

Essa fase, como apontado por Bardin (1977), é a mais longa. Pois, além de exigir vários retornos às informações e um olhar minucioso para verificar as ligações e contradições nas mensagens, a escolha de boas categorias é um fator primordial para um bom resultado. A autora aponta que um conjunto de categorias boas, deve ter certas qualidades, tais como: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade. Na figura abaixo veremos o que cada qualidade solicita.

**FIGURA 7. DIAGRAMA COM AS QUALIDADES PARA UM CONJUNTO DE BOAS CATEGORIAS**



Fonte: Elaboração própria a partir de Bardin, 1977

Avaliamos esses pontos para construir nossas categorias. Dessarte, não deixamos a mesma informação constar em mais de uma categoria. Seguimos também o princípio de homogeneidade, ou seja, cada categoria foi composta de partes de uma mesma natureza. Entendemos que elas nos auxiliam na busca de respostas sobre a nossa questão problema, então foram criadas de acordo com os objetivos e quadro teórico da investigação. Buscamos também, compor categorias objetivas e autênticas, que identificassem a linha do nosso trabalho e nos apoiassem durante toda nossa revisão de dados. Além de gerar produtos concretos que irão amparar a contextualização da pesquisa. A nossa elaboração resultou em seis categorias: Políticas públicas; Gestão de recursos públicos; Condições do quadro de funcionários(as) e colaboradores(as); Parcerias com as esferas governamentais; Organizações e Movimentos Sociais; e Educação do Campo.

Após essa etapa, partimos para a terceira e última fase da análise de conteúdo. Feito o tratamento do material bruto, é o momento de validar ou dar significados aos nossos dados. Essa fase deve ir além do que temos em mãos, suas comparações ou contradições. É o momento em que apresentamos as nossas reflexões e mostramos a intencionalidade por trás dos enunciados, é a fase que voltamos aos indicadores que criamos no início e buscamos o apoio dos referenciais teóricos eleitos na pesquisa bibliográfica para dar embasamento à nossa escrita. Essa parte veremos edificada na última seção desta elaboração.

A análise de conteúdo nos permitiu manusear de forma detalhada nossos dados e aprofundar as questões por trás de cada elemento que o constituiu. Entretanto, o cuidado e atenção ao tratamento dos dados foi primordial para não ferir as opiniões dos(as) informantes, por isso é importante não se esquecer dos princípios morais que regem uma pesquisa científica. Para mais, esquadrihar o método a ser usado é vital para executar cada fase da melhor maneira e saber como adequar ao estudo.

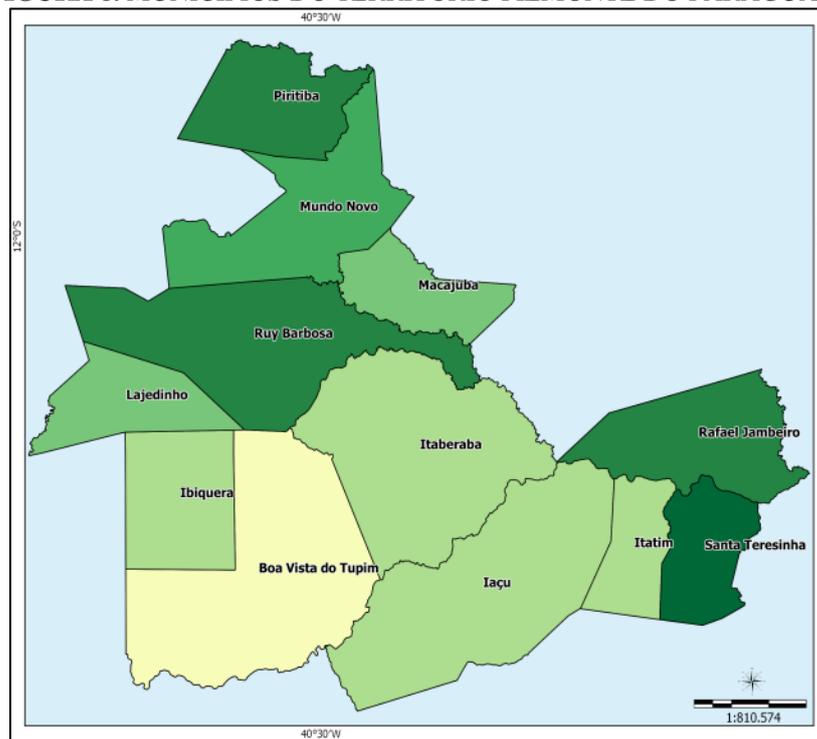
#### 4.5 CAMPO EMPÍRICO

O nosso campo empírico foi a Escola Família Agrícola Mãe Jovina (EFAMJ), situada na área urbana do município de Ruy Barbosa, Bahia. Com o auxílio do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EFAMJ (2018) e de arquivos da escola 2019 e 2022 (Anexos A, B, C) e a Revista da Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia

(AECOFABA) (2019), iremos descrever sobre o nosso *lócus*. Contudo, iniciaremos com uma breve exposição do município.

Ruy Barbosa localiza-se no estado da Bahia, com unidade territorial de 1.991,772km<sup>2</sup> e população estimada em 30.900 habitantes. É situado na região da Chapada Diamantina aos pés da Serra do Orobó, no bioma Caatinga, dentro da Microrregião de Itaberaba e na Mesorregião do Centro-Norte Baiano. Faz parte do Território de Identidade Piemonte do Paraguaçu (Figura 8) (IBGE, 2021; BRASIL, 2015). Conhecida também como a “Cidade da Carne de Sol”, pela qualidade do produto ofertado e que é distribuído em todo estado da Bahia. Tem como principal economia as atividades agropecuárias com ênfase no gado de corte e na indústria de calçados. Abarca os distritos: Tapiraípe (Paraíso) e Morro das Flores e povoados de Santa Clara, Riacho Dantas, Zuca, Morro das flores, Caldeirão do Morro, Humaitá e Nova Conquista (Colobró) (RUY BARBOSA, 2013).

**FIGURA 8. MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO PIEMONTE DO PARAGUAÇU**



**Fonte:** Brasil, 2015. **Elaboração:** GCMA, 2015.

A EFAMJ recebe esse nome em homenagem a uma senhora chamada Jovina Nogueira, conhecida como Mãe Jovina (*In memoriam*), que chegou na cidade em 1938 e com seus conhecimentos e saberes como enfermeira e parteira prestava ajuda a pessoas necessitadas na localidade. Por muitos anos o terreno em que foi feita a edificação da escola funcionou uma antiga construção inacabada, chamada de Hospital de Mãe Jovina, por isso foi feita essa

homenagem. Reformada essa instalação, a EEFAMJ foi aberta em 26 de fevereiro de 1993, tendo como entidade mantenedora a Associação de Trabalhadores de Ruy Barbosa (ATARB). A instituição é uma das EFAs filiada à rede AECOFABA.

Este projeto educacional se firmou com as ações de articulações nas comunidades rurais da região, por meio de reuniões e visitas às famílias de agricultores(as), especialmente nos municípios de Ruy Barbosa, Itaberaba e Lajedinho, levando até as famílias a relevância desse projeto de educação para os adolescentes e jovens do campo. Essas ações foram coordenadas durante os anos de 1991 e 1992 pelos padres Firmino Persina e João Diniz, o docente Luiz Carlos Costa Brito e os técnicos agropecuários Iomar Ferreira Santana e Wilson, recém-formados da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana-BA. Vale ressaltar que a EFAMJ foi propulsora na implantação de outras EFAs na região da Chapada Diamantina. A escola pretendia ofertar uma educação aos filhos e às filhas de agricultores(as) vindos(as) da área rural e assim o fez. Até o ano de 2006 ofereceu o Ensino Fundamental para os anos finais, nos anos posteriores se voltou apenas para o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, formando em 2009 a primeira turma.

Toda essa dinâmica funciona através da Pedagogia da Alternância que intercala o ensino em dois tempos e espaços (Tempo Comunidade e Tempo Escola), ou seja, os(as) estudantes ficam uma quinzena na escola e outra na família e comunidade, com um currículo que se movimenta entre teoria e prática, mediante instrumentos pedagógicos capazes de executar a ação-reflexão-ação, tais como: Plano de Estudo (PE), Folha de Observação (FO), Caderno da Realidade, Visitas e Viagens de estudos, Visitas às famílias, Serão e Estágios.

A EFAMJ trabalha com uma matriz curricular que integra dez disciplinas da Base Nacional Comum (Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira, Artes, Educação Física, Química, Biologia, Matemática, História, Geografia, Sociologia/Antropologia e Filosofia) e oito voltadas para a realidade dos(as) estudantes (Desenho e Topografia, Administração e Economia Rural, Zootecnia, Construções e Instalações, Irrigação e Drenagem, Língua estrangeira (Inglês/Espanhol) e Planejamento e Projetos Agropecuários), favorecendo as áreas do curso Técnico em Agropecuária, tem também as duas atividades obrigatórias (Plano de Estudo e Prática Socioprofissional – Estágio) e três complementares (Serões, Visitas e Viagens de Estudos e Práticas na Propriedade).

A escola recebe estudantes de diversos territórios, como: Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Irecê e Chapada Diamantina. Alcançando as cidades de Itaberaba, Lajedinho, Boa Vista do Tupim, Macajuba, Santa Terezinha, Ruy Barbosa, Iaçú, Mundo Novo, Baixa Grande,

Ipirá, Cafarnaum, Canarana, Andaraí, Utinga, Bonito, Itaetê, Marcionilio Souza, Boninal e Nova Redenção.

Atualmente o número de estudantes corresponde a 189 jovens, 57 na turma do 1º ano, 48 na do 2º ano, 50 na do 3º ano e 34 na do 4º ano. Enquanto a quadro de profissionais, tem 10 professores(as), na função também de monitores(as), com formação superior em Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Geografia, Licenciatura Matemática, Licenciatura em Letras vernáculas, Agronomia e Zootecnia. E está sobre a gestão de uma diretora. Na equipe contém também duas secretárias, um Técnico em Agropecuária, duas cozinheiras, uma auxiliar de cozinha e dois vigilantes.

Enquanto estrutura física, a EFAMJ conta com: três salas de aulas, quatro dormitórios feminino e cinco dormitórios masculino, laboratórios (ciências e informática), biblioteca, sala de educadores(as), secretaria, gabinete da ATARB, dois dormitórios para educadores(as) ou visitantes, quadra de esporte, refeitório, cozinha, despensas (alimentação e materiais de limpeza), casa do motor, casa do mel, almoxarifado, casa da ração, casa das sementes crioulas. Para mais, setores referentes a plantação ou criação de animais, como: bovinocultura, meliponário, aviário, pocilga, viveiro, horta, minhocário, pomar, agrofloresta e compostagem.

Nas proximidades da escola estão localizados o Centro Jovem São Jorge e a Igreja Católica São José Operário, os quais mantêm uma forte ligação com a escola, e servem como espaço para celebrações de formaturas, reuniões, palestras etc.

#### 4.6 SUJEITOS DA PESQUISA

Para o efeito desta pesquisa convidamos como sujeitos seis profissionais dentre os(às) mais antigos(as) na função de professores(as) e membros da ATARB, juntamente com a gestão da escola. Optamos pelos(as) mais antigos(as) com a intenção de ter acesso às informações sobre os impactos das políticas públicas na EFAMJ em diferentes épocas e governos na Bahia e no Brasil. Em relação aos(às) docentes, consideramos analisar como as políticas públicas de financiamento limitam ou favorecem seu exercício. Já com os membros da ATARB, avaliamos como essa entidade apoia o funcionamento da escola e em quais dimensões ela age. E com a direção, a relação da escola com os órgãos governamentais, de que forma essas políticas públicas são geridas e distribuídas e como a instituição encara os desafios frente a ausência de recursos públicos.

Devido ao caráter confidencial dos dados, foi atribuído a cada entrevistado(a) um codinome fictício, que foi representado por uma árvore nativa do bioma que a escola está inserida, ou seja, a Caatinga. Denominamos assim, pelo desejo de trazer um detalhe ou simbolizar a riqueza e essência natural do semiárido e por exprimir uma vegetação relacionada com o ambiente da escola. Além do fator de nas árvores brotarem frutos, a partir do momento que cada sujeito é representado por uma, projetamos que os dados colhidos serão os nossos frutos para germinar conhecimentos gerados em nossa pesquisa. Outro elemento constituído com a escolha do nome das árvores, e nativos, pois foi através de um espaço que todos(as) nós vivenciamos e agora estamos convidados(as) a sistematizar parte do conhecimento ali produzido. Dessa maneira, ao final de cada entrevista foi pedido aos(às) participantes que escolhessem uma árvore nativa da Caatinga para serem retratados(as), enaltecendo assim, uma autoidentificação dos sujeitos com a própria realidade do espaço de inserção da escola e com o fazer da pesquisa. No quadro abaixo veremos algumas características desses sujeitos.

**QUADRO 4. CARACTERÍSTICAS DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)**

<b>PROFESSORES(AS)</b>							
NOME	IDADE	COR	GÊNERO	LOCAL DE MORADIA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	TEMPO DE TRABALHO NA EFAMJ
Umbuzeiro	37 anos	Negra	Feminino	Ruy Barbosa-BA	Engenheira Agrônômica	40 horas	9 anos
Licurizeiro	39 anos	Negro	Masculino	Ruy Barbosa-BA	Licenciado em Matemática	40 horas	15 anos
Juazeiro	53 anos	Branco	Masculino	Ruy Barbosa-BA	Licenciado em Biologia	40 horas	19 anos
<b>MEMBROS DA ATARB</b>							
NOME	IDADE	COR	GÊNERO	LOCAL DE MORADIA	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	FUNÇÃO NA ATARB	TEMPO DE VÍNCULO COM A EFAMJ
Aroeira	40 anos	Pardo	Masculino	Ruy Barbosa-BA	Educador Social	Diretor Presidente	27 anos
Angico	40 anos	Negro	Masculino	Ruy Barbosa-BA	Gerente financeiro	Tesoureiro	25 anos
<b>DIREÇÃO</b>							
NOME	IDADE	COR	GÊNERO	LOCAL DE MORADIA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE DIREÇÃO NA EFAMJ	

Mandacaru	38 anos	Parda	Feminino	Ruy Barbosa-BA	Licenciada em Biologia	2 anos
-----------	---------	-------	----------	----------------	------------------------	--------

**Fonte:** Elaboração própria, 2022

Como pode ser observado no quadro acima, tivemos a participação de quatro pessoas do gênero masculino e duas do feminino, três autodeclaradas negras, duas pardas e uma branca, com idade entre 37 e 40 anos, todas residentes do município de Ruy Barbosa –BA.

Tratando-se dos(as) professores(as) todos(as) têm nível superior completo e entre 9 e 19 anos de trabalho na EFAMJ. Para além dessa função, foi possível visualizar que na instituição todos(as) exercem algo a mais, em comum a monitoria, cada um(a) com um dia responsável. Já a entrevistada Umbuzeiro contribui também na direção, pois é uma gestão coletiva e compartilhada, assim como Juazeiro, além dele estar como coordenador da área técnica. Umbuzeiro e Juazeiro tem suas experiências com a escola no/do campo a partir da EFAMJ, já Licurizeiro atua há 22 anos nesses espaços começando em instituições nos distritos e na zona urbana de Ruy Barbosa.

Em relação aos membros da ATARB, foi possível identificar que as duas pessoas são ligadas a espaços sociais e organizativos outros, e têm vínculos com a escola desde o período do Ensino Fundamental, pois foram estudantes nessa época, após isso continuaram contribuindo com as atividades do local e estão hoje ocupando função na Associação. Quanto a direção, Mandacaru tem sua primeira experiência nessa função a partir da EFAMJ.

Para mais, todos(as) têm o acesso ao conhecimento sobre Educação do Campo, seja por formação através da rede AECOFABA, seja na própria escola ou dos Movimentos Sociais. E dentre os entrevistados(as), o Aroeira, tem o ensino superior em Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos.

## **5 DOIS LADOS DA MESMA MOEDA – A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO PARA OS AVANÇOS E RETROCESSOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA MÃE JOVINA**

*“Cara ou coroa, as duas faces da moeda.  
Avanços ou retrocessos,  
qual será a face que mais cai  
das políticas públicas sobre a EFA?”*

*(Rebeca Oliveira)*

As discussões acerca das políticas públicas na esfera educacional têm crescido cada vez nos últimos tempos. E essa ampliação deve-se a inúmeros motivos, sejam eles no sentido de conquistas ou fragmentações de políticas públicas neste setor. Na trajetória da Educação do Campo, Molina (2012) explica que o debate e conhecimento no que diz respeito às políticas públicas construiu-se desde o nascimento da Educação do Campo, pois esta luta marchou na defesa de uma educação para os povos trabalhadores do campo, cobrando do Estado a responsabilidade de materializar em políticas públicas os direitos estabelecidos por lei, principalmente em relação aos direitos sociais fixados no artigo 6º da Constituição de 1988, a citar: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência social aos desamparados.

É olhando para esse contexto sócio-histórico, que é primordial acender essa discussão, principalmente quando se trata dos direitos dos povos trabalhadores do campo, que por muitos séculos foram marcados por enormes desigualdades. Dessa forma, ao destacar o projeto educacional da Escola Família Agrícola Mãe Jovina, algumas questões serão expostas sobre as políticas públicas que o cercam na subseção a seguir, sobretudo as que se colocam como base para analisar os avanços e retrocessos oriundos das políticas públicas de financiamento para a EFAMJ.

### **5.1 DISCUSSÃO ACERCA DOS DADOS COLETADOS**

“A educação é um ato político” (FREIRE, 1991, p. 20). É com as palavras de Paulo Freire, que decidimos iniciar essa subseção, a qual iremos tratar os dados e tecer reflexões a

partir das entrevistas e análises teóricas. É com afirmação do autor, que deixamos evidente que as observações a serem feitas implicam na defesa de um projeto educacional dirigido e organizado pelo povo, um projeto emancipatório e revolucionário, o qual não retira do Estado a responsabilidade em agir através de políticas públicas, estando elas direcionadas para a concretização e fortalecimento do projeto educativo defendido pelos sujeitos que o constituem. Portanto, para isso iremos recorrer aos indicadores selecionados na análise de conteúdo para abertura da discussão, quais foram: Compreensão das políticas públicas no contexto da Educação do Campo; Implementação de políticas públicas; Redução de políticas públicas; e Financiamento.

Sabemos que debater sobre políticas públicas, ainda mais na esfera da educação pode ser um “campo minando”, por isso precisamos “pisar” com cuidado e ao mesmo tempo com audácia sobre os pontos que desejamos atravessar. Assim, inicialmente buscamos tecer um diálogo em torno da consciência dos sujeitos entrevistados sobre as políticas públicas no contexto da Educação do Campo e de que forma isso perpassa o cenário da escola.

No que tange sobre compressão das políticas públicas no contexto da Educação do Campo, podemos perceber que quando questionados(as), os(as) entrevistados(as) não apontam apenas o conceito de políticas públicas, mas também citam exemplos de como essas podem ser e são materializadas para os povos trabalhadores do campo, partindo não somente das ações efetivadas pelos governantes dentro da instituição, mas para além dela, como as famílias dos(as) educandos(as) verificam essa realização. Em resposta a isso, três dialogados declararam:

*Eu compreendo partindo desde a família do aluno. O campo precisa muito dessas políticas públicas, têm algumas famílias que hoje são contempladas, mas já tem outras que estão precisando, bem escassa, o poder público deixa muito a desejar. Eu compreendo essa política pública como formação mesmo, com base familiar na agricultura, na formação do campo. Aqui na escola por ser uma instituição ela não aparece tanto, a não ser através dos alunos com projetos voltados para eles. A gente tem ajudado muito as famílias na busca de projetos, se está faltando cisterna a gente busca, vai atrás do poder público, vai atrás de alguém responsável para dar isso. Então eu acho que a escola está inserida com a agricultura, com a política pública através do aluno e da família (LICURIZEIRO).*

*Eu entendo que são ações desenvolvidas na melhoria de algo, para algum grupo organizado, e isso é de direito e não é um favor. E perante a educação mais ainda. Nós temos o direito de acesso à água, à saúde e à educação. Na educação deve existir política ao público que minimize certas deficiências. Enquanto EFA Mãe Jovina,*

*graças a Deus, temos muitos parceiros, parceiros esses que pensam muito em uma educação diferenciada para o jovem, que é um público que infelizmente ainda tem essa educação limitada, muitos até podada, e a escola faz o trabalho de inclusão desses jovens, que muitos dos pais não tiveram acesso à educação, então a gente está quebrando essas barreiras e levando a educação aos menos privilegiados (UMBUZEIRO).*

*Essa compreensão sobre políticas públicas no contexto da Educação do Campo, vejo que é um conjunto de ações que podem vir através de um programa ou projeto que visa atender diretamente o público específico da Educação do Campo. Então, como isso aparece na EFA Mãe Jovina? Trago que foi uma luta muito grande de todas as redes, tanto a AECOFABA, como a REFAISA, essa garantia do funcionamento das Escolas Famílias Agrícolas. Alguns anos atrás, por volta de 2008, conseguimos um projeto de lei em que o estado da Bahia garantisse o repasse do recurso do FUNDEB para Escolas Famílias Agrícolas, temos todas essas dificuldades e na época foi celebrado o convênio com essas duas redes e elas repassando para as Escolas Famílias Agrícolas, para cada associação no caso, baseado pela quantidade de estudantes. Destaco como exemplo, a conquista desta lei contemplando todas as Escolas Famílias Agrícolas aqui da Bahia. Além disso, nós tivemos o PNAE, que é o Programa Nacional de Alimentação Escolar, que tem ajudado bastante a sustentabilidade da EFA, uma alimentação de qualidade que em sua maioria são produzidas pelos próprios camponeses do município ou da região com seus princípios agroecológicos, sem fala que os camponeses ficam lá na ponta, que muitas vezes em sua maioria é um pai ou mãe de um estudante ou parente, então acaba fazendo esse ciclo e passando essa produção que tem aqui na região e valorizando o próprio produto daqui (AROEIRA).*

Atestar que os(as) profissionais estão cientes das políticas públicas relacionadas à Educação do Campo é fundamental, porque esses são atores vitais na elaboração de políticas educacionais para as escolas do campo. Na fala de Licurizeiro, Umbuzeiro e Aroeira visualizamos sua participação efetiva na busca de políticas públicas no contexto da EFA Mãe Jovina, o que conseqüentemente age sobre a vida dos(as) educandos(as) e suas famílias, como os projetos e programas citados e o próprio ensino ofertado pela escola a quem por muito tempo foi vedado desse direito. Essas ações não refletem apenas na sala de aula, mas em toda a trajetória e espaço que os(as) educandos(as) estão inseridos(as) e para isso é preciso afirmar a sua construção pelos sujeitos, que os(as) mesmos(as) conheçam e compreendam a função social e política da escola. Portanto, a relação entre as falas dos(as) entrevistados(as) demonstram trabalhadores(as) cientes do projeto educacional no qual trabalham e como as políticas

educacionais estão presentes na EFAMJ e isso é indispensável para a organização social para pressionar os governos em busca de políticas públicas que atendam os interesses da escola e de todos(as) que com ela estejam envolvidos(as).

Diante disto, torna-se viável pôr em vista o conceito de política pública para continuar a nossa interpretação. Amparando-se em Azevedo (2003, p. 1) “Política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. E isso no campo educacional pode ser estudado a partir dos interesses sociais e econômicos vigentes nos programas e ações governamentais no ramo da educação (TAFAREL; MOLINA, 2012). A partir dessas definições, entendemos que política pública é dever dos governantes, ou seja, esses devem executá-las, porém a não concretização marca-se também como política pública, gerando consequências ao grupo social a ser beneficiado ou não. E discuti-la tendo como referência uma escola do campo, é olhar para uma concepção mais ampla, não somente para a educação escolar, aplica-se também em outras dimensões que rodeiam e sustentam o sistema educacional na sociedade.

Nesse contexto, iremos discorrer sobre a implementação e redução das políticas públicas, avistando como estes elementos influenciam na dimensão pedagógica e social da EFAMJ. Partindo das interrogações de como essas aparecem no quadro da instituição, quando os(as) entrevistados(as) narraram sobre esses fatos, emitiram expressões relevantes para captar a relação EFAMJ, governos e comunidade na efetivação e não execução de políticas públicas para a escola e quais desafios e estratégias desdobram-se nesse cenário. Três afirmações serão destacadas para prosseguir esse diálogo:

*Olha, as políticas públicas iniciaram fortemente a partir de 2003 aqui para a escola, com o governo Lula. Ele iniciou o projeto 1 milhão de cisternas, e logo após as cisternas de consumo humano, também o projeto de cisterna de produção. Um dos critérios era a família estar no campo, a maioria dos pais dos alunos que estudavam aqui receberam essa tecnologia, que trouxe a segurança hídrica juntamente com a segurança alimentar (ANGICO).*

*[...] fomos contemplados, por exemplo, com cisternas, termos de captação de água da chuva, do telhado e a capta água da enxurrada, é essencial para existência da escola, porque se a gente fosse depender diretamente da água da EMBASA, não teríamos condição de funcionar pagando essa água, então utilizamos a água da EMBASA apenas para o consumo da cozinha e as outras para o banho, irrigação e limpeza e essas outras coisas. Destaco essa questão das cisternas, porque ela é fundamental para garantir a existência da escola e água é vida! E como já mencionei,*

*temos o PNAE, que foi aí uma conquista dos últimos anos, do governo do PT e teve ameaçado recentemente, mas a gente ainda consegue garantir o mínimo do mínimo desse programa e dessas políticas públicas para a escola [...] (AROEIRA).*

*[...] Vou trazer uma agora que a gente tem, o PNAE. O PNAE para a gente é maravilhoso e contribui muito na alimentação dos meninos. Hoje não temos uma alimentação 100% boa, mas acho que deu para você perceber, daquele período mudou muito. Do PNAE tem a polpa de fruta, a geleia, que vem da Agricultura Familiar, então teve essa melhoria na alimentação (MANDACURU).*

O ano de 2003 foi marcado pela ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) na esfera federal. A vitória do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sinalizou para a classe trabalhadora a oportunidade de um governo que olhasse para os problemas sociais dos sujeitos vinculados a esta classe social e provocasse mudanças em relação ao governo anterior. Angico nos relata sobre políticas públicas que possibilitaram aos moradores e moradoras da zona rural o acesso a água de qualidade na região do semiárido, assegurando a produção de alimentos, água para o consumo humano e criação dos animais. Na fala do entrevistado, conseguimos verificar que através da escola o Programa 1 Milhão de Cisterna (P1MC) chegou ao conhecimento das famílias dos(as) educandos(as), promovendo incentivos para a permanência desses(as) na escola e melhores condições de vida em seu lar. A Articulação Semiárido Brasileiro (ASA, [s.d.]) afirma que o P1MC promoveu inúmeros avanços para as comunidades rurais em seu todo, como o crescimento da frequência escolar, a diminuição de ocorrência de doenças em virtude do consumo de água contaminada e a baixa na carga horária de trabalho das mulheres nas atividades domésticas.

Outras ações governamentais essenciais para a existência da EFAMJ, protagonizadas e/ou continuadas em mandados de governos do PT no país e no estado da Bahia, foram o Projeto Cisternas nas Escolas e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Essas políticas não apenas endossaram a segurança hídrica e alimentar, mas são determinantes para a existência deste projeto educacional e para a construção de caminhos para superação das desigualdades. Sabemos que a falta de água e outros serviços básicos que fazem uma escola operar, como saneamento básico e energia contribuem para o fechamento das escolas nas comunidades rurais. A idealização e a realização do Projeto Cisternas nas Escolas colocaram-se como uma importante estratégia de desconstruir o modelo das políticas tradicionais, mediante uma política de distribuição e partilha da água e do conhecimento, escrevendo uma nova história para o semiárido (ASA, [s.d.]). Aroeira deixa evidente o valor das cisternas para o funcionamento da

escola, esse projeto por meio de tecnologias sociais adaptadas a região gerou melhores condições de estudos e vida aos(as) educandos(as), gerando ainda, economia financeira para instituição.

Não diferente, o PNAE trouxe grandes proveitos, o programa além de beneficiar a alimentação dos(as) educandos(as), sobretudo proporciona que os alimentos produzidos pela Agricultura Familiar façam parte da alimentação escolar, fato atestado por Mandacaru, que identifica a melhora significativa da alimentação quando comparada aos anos anteriores na EFAMJ. Essa garantia de renda aos(as) produtores(as) rurais foi estabelecida pela Lei nº 11.947/2009, em que o programa repassa 30% do valor seu valor para investir na compra direta de produtos de agricultores(as) familiares (FNDE, 2017), deste modo garantindo alimentos frescos e regionais no cardápio da escola e fortalecendo essa categoria que é tão importante no seio da EFAs, que por muitas vezes são pais dos(as) próprios(as) educandos(as).

Criado a mais de 60 anos, o PNAE é uma referência mundial em alimentação escolar e segurança alimentar e nutricional, desde a sua criação passou por muitas modificações, porém apenas nos anos 2000, durante o mandato do PT houve a descentralização da aquisição de alimentos para a alimentação escolar. Sendo, a lei já citada de 2009, tida como um marco legal que coloca em foco a produção da Agricultura Familiar (BRASIL, 2017; ALVAREZ, 2022), e por isso que ele é destacado pelo entrevistado Aroeira como uma política pública do Partido dos Trabalhadores. Aroeira ainda anuncia que o programa esteve ameaçado recentemente, pois no ano de 2020, o PNAE sofreu grandes descasos e tem sido ameaçado pela falta de reajuste no orçamento,<sup>3</sup> circunstâncias que não deixaram de aparecer nos anos seguintes. O PNAE também foi posto em perigo diante de Projetos de Leis contrários aos seus princípios, a exemplo do PL 2.392/2020, de criação do Deputado Vitor Hugo (PSL/GO)<sup>4</sup>. Contudo, o programa ainda permanece firme mesmo diante dos desmontes nos últimos anos.

Ao considerar a função social e política da EFAMJ é importante destacar como essa consegue ultrapassar os muros da instituição e construir um projeto escola-comunidade que fortaleça a vida dos(as) educandos(as) e os(as) preparem para o trabalho. Vale ressaltar que,

---

<sup>3</sup> Durante o período da pandemia, o Congresso Nacional outorgou aos governadores(as) e prefeitos(as) utilizarem do orçamento anual de R\$ 4 bilhões do PNAE, para distribuição de cestas básicas aos estudantes que se encontravam em casa após o fechamento das escolas, contudo algumas violações aconteceram neste processo, provocando a falta alimentação nos lares de estudantes. Além disso, os 30% do valor a ser investido na Agricultura Familiar não foi cumprido em sua totalidade, havendo interrupções das compras de alimentos de agricultores(as) familiares, não garantindo umas das grandes qualidades do PNAE (SANTARELLI; CARVALHO, 2021).

<sup>4</sup> Este Projeto de Lei, carrega em sua proposta a retirada da prioridade dada a comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos no fornecimento de alimentos ao PNAE, abrindo reserva de mercado para o leite fluido, consequentemente deixando a alimentação escolar vulnerável a todo tipo de lobby da indústria de alimentos. (SANTARELLI; CARVALHO, 2021; BRASIL, 2020).

quando falamos da relação escola e trabalho, estamos nos referindo a um trabalho socialmente útil, a uma escola enquanto instrumento de luta e acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora permitindo essa entender e analisar criticamente as relações construídas na sociedade e transformá-las segundo os seus anseios. Trata de conectar a escola ao meio do(a) educando(a) e redefinir os valores atribuídos ao trabalho pelo capital (FREITAS, 2009). O instrumento pedagógico Projeto Profissional do Jovem é um desses caminhos, e quando fortalecido através de políticas públicas, ele só aumenta a sua potencialidade e contribui para a permanência da juventude em sua comunidade e para a transformação social local. Observemos a declaração a seguir:

*Agora fomos beneficiados, os alunos, a Escola Família Agrícola, com um projeto de trinta mil reais para fortalecer e financiar de forma rotativa projetos de alunos do 3º e 4º ano. A gente já fez o projeto, fomos aprovados e recebemos o recurso de trinta mil reais. Os alunos vão fazer o projeto, vão receber o recurso, vão ter o tempo de carência e depois eles vão devolver parceladamente para fortalecer outro projeto, financiar de outros alunos (ANGICO).*

Angico anuncia como no âmbito da EFAMJ os projetos dos(as) educandos(as) são estimulados por financiamentos públicos e reforçam as futuras propostas a serem idealizadas, através do progresso dos projetos custeados.

Uma das principais características da EFA é contribuir para a construção da autonomia e crescimento do(a) educando(a) em diversos setores, mesmo após a saída da escola, pois a vinculação pedagógica e social faz com a escola não se desligue da comunidade e do contexto dos sujeitos mesmo que sejam egressos(as), o que faz uma grande diferença na vida de quem passa pela instituição.

*Eu acredito que todas as escolas trabalham tanto com a parte educacional, quanto com a parte humana. Mas na EFA isso vai mais fundo, porque o aluno convive conosco, sempre a gente diz que quem estuda na EFA não forma só para o profissional, a gente forma para vida. Então, o aluno que chega aqui com dois meses percebemos a diferença, a forma de pensar, de agir, o aluno começa a abrir um pouco o seu horizonte, qual é o seu objetivo, o que ele quer da vida, não pensa só nele, mas começa a pensar na família, na comunidade, porque a gente não só trabalha com o aluno, trabalhamos com a família, com a comunidade mais fundo, por isso tem o diferencial, a gente conhece a família de cada aluno, vamos na casa de cada um deles,*

*conhecemos lá na casa, então eu acho que é um diferencial muito grande essa aproximação (LICURIZEIRO).*

Sendo assim, o incentivo e acompanhamento da escola percorre desde a dimensão educacional, profissional, social e coletiva da vida do(a)educando. Por isso, que a EFAMJ se faz uma condutora vital para que os(as) educandos(as) ocupem as Universidades e continuem produzindo conhecimento e transformando seu meio. No entanto, por um período, esses(as) enfrentaram alguns desafios a mais para ingressar neste espaço. Mandacaru explica que a EFAMJ “[...] não é uma escola estadual ou municipal. É considerada privada comunitária”, devido a esse fator, o(a) educando(a) dessa instituição não poderia adentrar na Universidade através de cota para educandos(as) de escolas públicas. Porém, esse quadro foi mudado após um Projeto de Lei, vejamos na fala da entrevistada:

*[...] graças a uma lei que feita pela Deputada Neusa Cadore passamos a ter acesso aos mesmo direitos que um estudante de uma escola pública. Hoje graças a Deus os meninos realizam as matrículas nas universidades públicas tranquilamente (MANDACARU).*

Mandacaru faz referência a Lei nº 13.907 de 29 de janeiro de 2018, que assegura aos(as) educandos(as) e egressos(as) das Escolas Famílias Agrícolas e Escolas Familiares Rurais, tratamento igualitário aos(as) mesmos(as) da Educação Estadual (BAHIA, 2018). Ou seja, não apenas acessam as Universidades pelo mesmo sistema dos(as) educandos(as) das demais escolas da rede de educação estadual, como também conseguem outros benefícios.

Embora haja algumas conquistas, o campo das políticas públicas funciona por muitas vezes como um “cabo de guerra”. Apesar das leis descritas, o aparelho do Estado é composto por engrenagens opostas que irão determinar a força de cumpri-las. E infelizmente, os efeitos são a segregação ou redução das necessidades do povo. Dessarte, uns dos problemas enfrentados pela EFAMJ não está apenas no acesso a políticas públicas que considerem e contribuam para a afirmação dos pilares da escola, mas na garantia e permanência de amparo legal que componha os direitos básicos para a condução das atividades da instituição. Vejamos o que um dos entrevistados alega:

*Eu acredito que ainda o poder público precisa conhecer mais a escola, conhecer mais o projeto político da escola, dar mais atenção em si, trabalhamos com um público muito necessitado de atenção e de políticas públicas e percebemos que o maior*

*desafio de trabalhar o pedagógico em si é essa falta de políticas públicas, a falta de um transporte para estar fazendo mais visitas, de mais profissionais para fazer mais visitas e está mais na casa do aluno, porque só temos pernas para fazer no máximo duas ou três visitas ao ano e achamos muito pouco isso para um aluno que está 15 dias no fazer familiar e comunitário. Então, eu acredito o que dificulta bastante é essa questão mesmo de projetos voltados para a educação das EFAs, têm muitos projetos voltados para educação do município, para educação do estado, mas quando vai pra EFA muitos desses projetos não tem como casar com o nosso ensino, o da EFA é diferente, então não casa. Pela EFA não ser estadual e nem municipal e ter suas características, temos muitas dificuldades, como de um professor pedagógico, de um profissional da saúde, porque os alunos ficam aqui na escola (LICURIZEIRO).*

Diante disto, pode-se considerar que além da EFA não ter os mesmos direitos garantidos às redes públicas de ensino, o reconhecimento e validação da sua conduta pedagógica pelos governos é mínima. Apesar dos programas e projetos de apoio acessados, o tratamento inerente aos(as) jovens(as) camponeses(as) educandos(as) é diferente em relação às outras redes de educação, e isto afeta o acesso com qualidade às políticas públicas de saúde e educação no tempo escola, bem como a execução de instrumentos pedagógicos no tempo comunidade, a exemplo das visitas às famílias.

Em mais diálogos conseguimos descobrir outros impactos que interferem no fazer pedagógico, uma professora relata:

*Primeiro tem a questão dos 200 dias letivos, tudo bem, conseguimos cumprir. Mas o calendário por exemplo, o que ainda acontece de muito difícil, e nem todas as EFAs tem somente professores e monitores, temos professores externos, professores do estado. Então fica aquela confusão, “eu trabalho com o estado ou eu trabalho com a Pedagogia da Alternância?”, “eu vou seguir o calendário do estado ou o de vocês?”. Nós não temos feriado, os feriados não existem dentro da EFA, só segue o feriado na semana santa, é o único que a gente segue, mas os demais a gente não para, os meninos estão na escola. Então a gente não tem como dizer: vai para casa um menino que mora a 200 km e venha amanhã! Que pedagogia é essa? Que inclusão é essa? Fica um pouco confuso às vezes para iniciamos. Por quê? Como eu vou iniciar em janeiro, e o estado e o município não iniciou? O transporte como é que vai ser? Entendeu? Um exemplo, o Bonito [município vizinho], se a gente iniciar antes do Bonito, o Bonito vai ter que liberar o transporte antes, vai ter que pagar um motorista, então acaba que fica aquela coisa, uma depende da outra e é bem complicado, mas vamos conseguindo, estamos aí e vamos nos adequando. Quando tiver pessoas*

*pensando nesse projeto somente de fato específico vai melhorar muito (UMBUZEIRO).*

Sabemos que através do parecer CNE/CEB nº 001/2006 é certificado os dias letivos aplicados para Pedagogia da Alternância, todavia os desafios são constantes, a entrevistada Umbuzeiro declara as dificuldades desses dias serem conduzidos em parte de acordo os parâmetros das redes estaduais, principalmente em adequar o calendário e inserir profissionais que compreendam os princípios da Pedagogia da Alternância. Ou seja, mesmo diante de um marco legal que autoriza e sustenta o funcionamento de cursos em alternância, a EFA precisa se encaixar em alguns moldes estabelecidos pelo governo estadual, como também acompanhar o calendário dos municípios parceiros, pois fora isso pode inviabilizar o desenvolvimento da instituição, principalmente no apoio de transporte para o deslocamento dos(as) educandos(as) dos seus municípios até a escola.

Ao destacar essas colocações, indicamos a necessidade de o Estado planejar e introduzir elementos que dê condições a Pedagogia da Alternância ser melhor executada e ampliada, atendendo com qualidade a juventude camponesa. Duarte (2008) salienta, que o Estado não deve apenas garantir direitos universais formais, pois dessa forma as desigualdades existentes só serão alavancadas, que o mesmo tem de intervir de maneira que pense em políticas específicas para os grupos inviabilizados socialmente para que esses possam ter acesso aos direitos previstos na lei. Para mais, a autora ressalta que essa garantia não pode ser considerada um privilégio, mas defendida como uma política estabelecida a partir de um cenário de desigualdades.

A redução de políticas públicas é um “dardo” que “acerta” frontalmente a EFA, e nos relatos de Mandacaru e Licurizeiro essa situação foi apresentada com ênfase tendo em conta o rompimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

*Nas disciplinas do núcleo comum recebemos livros didáticos até 2015, a gente busca por exemplo o CEMAN, que às vezes tem sobra de livros e cede para gente, a escola do estado daqui. Às vezes tem o NTE, quando sobra de uma escola ele pede para encaminhar para cá e vamos em busca. O material técnico mesmo, voltados para disciplinas técnicas na maioria das vezes são comprados dentro do convênio que tem algumas aberturas (LICURIZEIRO).*

*Eu vou citar assim um exemplo bem simples, o livro didático por exemplo. A partir do momento que nós perdemos o direito ao livro didático teve bastante dificuldades e ao mesmo tempo foi bom, porque desapegamos daquele livro que não falava muito*

*da nossa realidade, que vinha com a realidade da região Sul por exemplo, nada a ver com a nossa. E a partir daí começamos a se atentar, a produzir o nosso próprio material, além das EFAs, mas com o apoio das Redes conseguimos produzir o nosso próprio material, então isso é muito bom, tem um lado positivo e um lado negativo (MANDACARU).*

*[...] antes tinha o FAED, o PPDE, tinha também o direito ao livro didático e hoje já não temos mais. O porquê? Porque antes a gente tinha o sessão de sala, que era o convênio com o governo do estado, depois terminou esse convênio e começamos com o termo de colaboração (MANDACARU).*

O PNLD é um instrumento vital para o trabalho em sala de aula, através dele é possível adquirir obras didáticas, literárias e pedagógicas e demais materiais didáticos para aplicar o conteúdo (BRASIL, 2018). O livro didático é um ponto de apoio no trabalho de educadores(as), ele opera como guia na condução do trabalho pedagógico. E o que é a EFAMJ sem esse suporte? Há sete anos a escola permanece sem esse programa, por um lado perde-se materiais significativos para aplicar principalmente os conteúdos da Base Nacional Comum, e requer uma dependência de sobras de outras escolas. Entretanto, por outro lado, nasce a ideia de construir uma alternativa para ultrapassar o obstáculo, a de contribuir na formação dos sujeitos a partir de materiais contextualizados e elaborados por profissionais que compreendem a realidade do campesinato.

Após a desvinculação do Fundo de Assistência Educacional (FAED) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), as dificuldades não deixam de maximizarem, tendo em vista que esses são programas importantes para a manutenção em todos os níveis da escola. Os recursos do FAEB centram-se em um fundo destinado à melhoria da qualidade de ensino, permitindo que as unidades escolares estaduais realizem o gerenciamento e de seus recursos e atendimento das prioridades elencadas pela comunidade escolar, é um fundo que pode ser aplicado na cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos, contribuindo de maneira complementar na para a melhoria física e pedagógica das instituições (BAHIA, [s.d.]). Já o do PDDE garante às escolas a compra de bens e contratação de serviços que favoreçam para o funcionamento e melhoria da infraestrutura física, como também para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, além da aquisição de materiais de consumo e permanente (FNDE, 2017).

Sem esses programas a EFAMJ deixa de ter assistência na compra de materiais de limpeza, de papelaria, de suprimentos de informática, pagamento de despesas cartoriais, na implementação de projetos pedagógicos, na compra de gêneros alimentícios etc. Desse modo,

a manutenção e as atividades didáticas-pedagógicas do ambiente escolar sofrem redução e por fim é impossibilitada a execução de tais ações por falta de algum utensílio que às vezes não pode ser adquirido por outro meio, por exemplo, ou seja, fica sem uma cobertura essencial. Portanto, é evidente que a descontinuidade de políticas públicas influencia inteiramente na construção do processo ensino-aprendizagem. Ainda assim, a escola idealiza estratégias e produz instrumentos para conduzir o trabalho e atravessar as dificuldades advindas dessas rupturas.

Um dos problemas centrais que as EFAs brasileiras enfrentam é o do financiamento. Benísio e Costa (2019) nos informam que pela natureza pública do serviço educacional formal e informal desempenhado aos povos trabalhadores do campo, as EFAs cultivaram o direito de acessar recursos públicos para o seu custeio. Apesar disso, há o embate de como essas instituições conseguem o financiamento e ao mesmo poder assegurar a sua autonomia político-administrativa e político pedagógica e os seus valores. É frente a esse diagnóstico que buscamos refletir como isso se desenrola no contexto da EFAMJ e os impactos disso na sua existência.

Como exposto anteriormente, a EFA é orientada por quatro pilares: Associação Local, Alternância, Formação integral e Desenvolvimento do meio. Para essa conceber essa gestão na EFAMJ, a Associação dos Trabalhadores de Ruy Barbosa é indispensável para o recebimento e gerência do recurso financeiro, ademais sem essa representação é irrealizável a construção de uma Escola Família Agrícola. Aroeira e Angico declaram a respeito disso:

*A Associação é fundamental por ser uma via jurídica, tem CNPJ e isso facilita, quando elaboramos um projeto e consta uma associação que mantém a instituição educacional não é uma escola qualquer. Temos um público com filhos e filhas de camponeses, principalmente das comunidades tradicionais, vem muito das comunidades quilombolas, já tivemos indígenas, sem falar das áreas de Reforma Agrária, as comunidades camponesas no todo. A Associação é essencial para dar o respaldo jurídico, que garante toda a sustentabilidade da escola (AROEIRA).*

*Então, a Associação é a personalidade jurídica e está ligada a escola 100%, e a importância da Associação para escola é manter vivo o projeto educacional (ANGICO).*

*Olha, a falta de uma associação para uma escola que não tem personalidade jurídica, ela seria extinguida. Ela não existiria sem uma personalidade jurídica e sem uma gestão administrativa voltada para continuidade dos convênios, dos projetos, porque*

*a escola em si não é uma gestão pública e as associações são privadas, então essa Associação é fundamental, é o coração da escola (ANGICO).*

*Todas as Escolas Famílias Agrícolas antes de serem implantadas necessitavam da implantação primeiro de uma associação para manter a instituição. Então, não há nenhuma possibilidade, eu não conheço, de uma Escola Família funcionar sem uma associação (AROEIRA).*

É nesta linha que nasce e é gerida a EFAMJ, uma composição feita pelos princípios organizativos, coletivos e políticos da comunidade para buscar soluções para as problemáticas que aparecem no caminhar das atividades. Essa Associação é composta pelos(as) profissionais da escola e por pais dos(as) educandos(as).

*No seu estatuto diz que automaticamente todo pai, mãe, ou responsável assim que coloca seu filho ou parente na EFA começa a fazer parte da ATARB, além disso, os ex-estudantes que queiram fazer parte e colaborar também com essa militância ou outras pessoas simpatizantes pela causa da Educação do Campo. Nesse caso tem a assembleia e fazemos a apreciação desses novos sócios (AROEIRA).*

*Então, a Associação contribui nessa gestão, na gestão humana, na gestão financeira, junto aos professores, aos mestrados da escola, é uma gestão compartilhada, a gente não tem isso de fechada, é uma gestão coletiva, a gente chama de gestão colegiada, onde a Associação dialoga com os coordenadores da escola, dialoga com os funcionários, com os alunos e a gente tem contribuído dentro da escola para a continuidade das políticas públicas e projetos, tanto projetos governamentais, como projetos não governamentais, para que os alunos saiam daqui com um horizonte, sabendo para onde ir (ANGICO).*

Essa união e composição é o que garante que as decisões sejam tomadas e dirigidas por aqueles(as) que constroem a escola, pois esses(as) conhecem a realidade e necessidades postas. As posições e encaminhamentos não são tomados de cima para baixo, ou seja, é feita a partir do povo, para mais é pautada por uma estrutura que não se preocupa apenas com as questões financeiras. Apesar de assumirem essa construção, não deixam de demarcar o papel que cabe ao Estado sobre a responsabilidade para com a instituição. Benísio e Costa (2019) descrevem que o objetivo da Associação EFA não é executar a tarefa do Estado, mas cooperar para o cumprimento do direito de acesso à educação aos povos trabalhadores do campo, para além

disso garantir uma escola diferenciada e contextualizada à realidade camponesa. E a ATARB vem tecendo esse trabalho há 31 anos.

Para essa edificação encontra-se algumas limitações, como por exemplo, pelos(as) associados(as) desenvolverem um trabalho voluntário, esses(as) exercem outras funções externas na gestão de suas vidas e devido as suas agendas a presença na escola não é tão fortemente, o que exige mais atenção e sobrecarga para alguns na realização de algumas das demandas exigidas.

*Um dos maiores desafios é que todos os diretores da Associação são voluntários. Então, um dos desafios é encontrar tempo para dar continuidade a esse trabalho, que é um trabalho voluntário. A gente está se complicando muito com o nosso trabalho e acaba tendo menos tempo para esse trabalho, e muitas das vezes fazemos no final de tarde, final da noite ou final de semana, é um pouco puxado, tem que amar mesmo para estar aqui (ANGICO).*

*Gostaríamos de ser mais presente na EFA, mas por conta das ocupações e diversas agendas dos diversos membros da ATARB a gente tem essa dificuldade, mas sempre quando podemos estamos lá, ou de forma convidada ou não, ou então nas reuniões, enfim, sempre buscamos está presente na EFA para poder acompanhar ou está mais próximo da equipe e dos estudantes, às vezes a gente participa de alguns serões e traz um pouco da memória do que foi a Escola Família Agrícola e como surgiu, quais as dificuldades, como sobrevivem e importância do cuidado, do zelo de cada um e cada uma que faz parte dessa família, já tem o nome, Escola Família, e todos nós acaba fazendo parte dessa família (AROEIRA).*

*O principal desafio é encontrar pessoas que tenham esse compromisso de colaborar com a Associação e com a escola, porque é um trabalho voluntário e poucas pessoas na sociedade tem essa vontade de ajudar, de formar uma sociedade mais justa. Discutimos isso com os estudantes para quando eles terminarem de passar pela EFA, que estiverem próximo na sua comunidade, que der uma atenção, que participem da Associação, solicitamos muito que os jovens ingressem nas universidades e depois retornem dentro do possível para dar essa contribuição a EFA e aproveitar o conhecimento adquirido em todo esse processo desde da EFA à universidade para tentar cada vez mais melhorar a qualidade do ensino, motivando também outros estudantes a ingressarem nas universidades (AROEIRA).*

*[...], mas tem a dificuldade dos membros estarem ativos, de frente a ela, cumprindo a sua função, se não tiver uma associação com pessoas capacitadas e com esse compromisso, principalmente hoje que envolve a gestão de recursos públicos, é muito*

*complicado para instituição e a própria associação. Hoje requer pessoas capacitadas e com muita responsabilidade para gerir o recurso público, seja na esfera estadual, em alguns projetos ou recursos que vem do exterior, estes requerem o máximo de transparência possível, e para isso precisa de profissionais capacitados tanto na gestão do recurso como na contabilidade. E falando na contabilidade, não qualquer empresa, nós tivemos problemas com empresa de contabilidade porque ela não entende muito as instituições do terceiro setor, trata como uma empresa comercial, procuramos uma empresa especializada no terceiro setor para melhorar um pouco a nossa gestão (AROEIRA).*

É necessário olhar para esses desafios antes de tecermos considerações de como eles se desdobram na administração da escola por meio da Associação, pois a partir disso compreendemos como todos os atores que atuam na gestão desse local tem um compromisso histórico, social e político para com o projeto, mesmo diante das atribuições do cotidiano de suas vidas particulares e dos obstáculos de conduzir processos com a utilização de recursos públicos. Como percebemos, as falas expõem a dificuldade de conciliar o trabalho voluntário com o emprego dos(as) membros(as) da diretoria, contudo esses(as) tentam se manter constantes no dia a dia da escola e provocar para que outros(as) se associem, todavia com o compromisso para lidar com as questões que atravessam a existência da escola. Vale frisar a prudência que se deve ter ao lidar com essas burocracias, dinheiro público requer transparência, cada centavo precisa ser explicado e atestado o seu uso, sem esses cuidados os problemas só tendem a multiplicar, podendo impossibilitar o serviço que a escola tem a oferecer, como citado por Aroeira.

A ATARB, como Angico apresentou: “*é o coração da escola*”. É com essa simbologia, que mostraremos como cada veia da escola se interliga a essa organização.

*O corpo da Associação se preocupa em está dialogando com o governo, dialogando com outras parcerias, dialogando com a comunidade, com os municípios, com os prefeitos para poder contribuir com os alunos, nós temos aqui alunos de 17 municípios diferentes, então não é fácil a gente contribuir com transporte para os alunos, com funcionários, contribuir com as despesas da escola. E a Associação está envolvida em todo o processo, todo processo de gestão da escola (ANGICO).*

É olhando para esse corpo e sua responsabilidade que iremos exhibir o ponto que trata do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para escola, fator primordial para manutenção do espaço e que é dirigido pela Associação. Três entrevistados(as) declaram:

*Governmental hoje temos o convênio de termo de colaboração, eles repassam, se eu não me engano é o dinheiro do FUNDEB e é com esse dinheiro hoje que as EFAs se mantêm, repassa para a Associação e a Associação tem toda a autonomia de administrar esse dinheiro (LICURIZEIRO).*

*Nós temos o recurso que vem através do estado, que de qualquer forma vem do governo federal, ele repassa para o estado e o estado repassa para nós, vem de acordo a matrícula do estudante, recebemos um determinado valor por aluno (MANDACARU).*

*[...] esse aporte financeiro garante aproximadamente 90% hoje das dispersas da escola, o recurso que vem do estado foi uma luta das redes, a AECOFABA e REFAISA, para que o estado da Bahia garantisse o recurso para a existência das Escolas Famílias Agrícolas (AROEIRA).*

As falas acima retratam a configuração de uma política pública conquistada através da luta protagonizada pelas Redes da EFAs na Bahia, prevendo o financiamento público para manutenção das Escolas Famílias Agrícolas em nosso estado. Esse convênio foi instituído no ano de 2008, no mandato do então governador Jaques Wagner, sobre a Lei nº 11.352/2008. Essa normativa estabeleceu um Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro as Escolas Família Agrícola e as Escolas Familiares Rurais do Estado da Bahia (BAHIA, 2015). Esse recurso hoje chega à escola por meio da matrícula dos(as) educandos(as) registrada no Censo Escolar, que foi considerada mediante a Lei nº 12.695/2012 que alterou a Lei nº 11.494/2007, instituindo assim a matrícula dos(as) educandos(as) de instituições que tinham como proposta a Pedagogia da Alternância (FNDE, 2017). Sendo assim, a atenção aos dados inseridos no Censo Escolar é vital para o recebimento do recurso e alcance dos direitos previstos na lei.

No diálogo de Aroeira, este chama atenção para a importância desse recurso para a existência da instituição. Pois é esse amparo que sustenta quase em sua totalidade o funcionamento da escola. Ademais, a edificação da EFAMJ no que diz respeito à relação escola e estado da Bahia não aconteceu de forma instantânea e sem luta, e anterior a isso muitas dificuldades se faziam presentes, como mostra algumas afirmações:

*Aliás, em 2009 quando a gente saiu do município e depois mudamos para o estadual, para o ensino médio, até o estado compreender o que era uma EFA, para gente conseguir manter, conseguir construir essa política junto com o estado demorou bastante, até então a gente recebia uma ajuda de amigos da Itália, da Alemanha e de vários outros países, mas eles perceberam que o Brasil já dava para andar com suas pernas e foram diminuindo essas ajudas e a gente passou por um período de dificuldades neste período de 2009, foi logo depois quando eu cheguei aqui, que foi em 2007 (LICURIZEIRO).*

*Na secretária não recorde, porém só recorde quem era o governo daquela época, o governo do estado foi Jaques Wagner. Foi quando a gente conseguiu ser visto como instituição de ensino fazendo Educação do Campo, que deu continuidade no governo de Rui e principalmente agora que Jerônimo passou a ser secretário de Educação do Estado (JUAZEIRO).*

*Olha Rebeca, desde a década de 1990, hoje menos, quando ainda era fundamental, a escola era mantida no fundamental toda com a ajuda da Europa, não tinha ajuda do governo do estado, não tinha convênio. O município quando tinha um prefeito que era simpatizante com a escola e a gente conseguia dialogar, ajudava com professores, com merenda, de alguma forma, mas a outra parte toda era mantida por esses padrinhos da Europa, que são pessoas que se associam, que gostam da escola, e que junto um e cada um fazia uma doaçõzinha e junta àquele montante e mandava, como manda até hoje, mas em números menores. Depois que o Brasil entrou nesse leque de país rico, então eles olharam para outros países da Ásia, da África e menos para o Brasil, assim as Escolas Famílias Agrícolas perderam um pouco dessa parceria com a Europa, mas ainda continua, de vez em quando eles mandam alguma coisa (ANGICO).*

*[...] sempre ficamos preocupados com a situação financeira, historicamente as EFAs quando chegam ao final do ano, é uma incógnita para o ano seguinte, vai ter recurso? Mas, nos últimos anos tem melhorado, temos feito essa política pública que mencionei com o estado, temos hoje um termo de cooperação técnica durante os 3 anos, tendo nada 3 anos mais sossegados. Mas assim, pelo que eu vejo a gente ainda não tem uma garantia nessa mudança de governo, mas pelo respaldo e peso político que tem as Escolas Famílias Agrícolas no estado da Bahia, eu acho que dificilmente um governador entrando vai tentar mudar, irá dizer não para as Escolas Famílias Agrícolas (AROEIRA).*

A preocupação financeira sempre é um ponto que inquieta qualquer EFA, porque sem um auxílio financeiro a consequência pode ser o fechamento da escola. Mesmo com o

reconhecimento das EFAs do ponto de vista financeiro por lei, a própria legislação expõe as mantenedoras (Associações) à situação de insegurança. Nas falas acima podemos visualizar como foi difícil assegurar a legitimidade da EFAMJ, por alguns períodos a escola se manteve apenas com ajudas de colaboradores(as) e parceiros(as) de outros países. Somente com os embates e pressão dos(as) representantes das EFAs nos governos estaduais que esses começaram assumir de forma maior a responsabilidade com o meio, avançando assim com representantes políticos que abraçaram a pauta da EFAs na Bahia. E nesta perspectiva não poderíamos deixar de destacar a aflição de Aroeira em um ano de eleição, contudo ele não deixa de demarcar a resistência da EFA em buscar seus direitos mesmo se os resultados da eleição não fosse o esperado por essa bandeira de luta.

Todo esse trâmite é acompanhado sobre a responsabilidade da Associação. Como representante jurídico da escola, todo o recurso é administrado e organizado pela ATARB.

*A gente já sabe o montante que vai receber e a partir daquele montante elaboramos um plano de trabalho para o gasto desse recurso e daí ir para os profissionais, alimentação, material didático, boa parte das despesas da EFA é desse plano de trabalho. Tem as rubricas que você coloca e aí vem o grande desafio, que é cumprir com esses trâmites burocráticos a título de gestão de recursos, é um trabalho muito árduo para equipe, porque envolve diversos produtos e também muito recurso, requer muito cuidado e muita atenção para fazer a cotação, fazer um pagamento, para você fazer um pagamento tem que certificar se a empresa está com todas as certidões em dias, você só pode fazer um pagamento mediante todas essas orientações e se a empresa fornecer todas essas certidões. O estado libera em duas parcelas o recurso, libera a segunda mediante a aprovação da anterior, todo relatório de atividades é desenvolvido com aquele recurso, então para gente é trabalhoso e por outro lado vemos como positivo, pois trabalhamos com a maior transparência e legitimidade possível e o estado faz depois auditoria e tudo mais, então é um pouco nesse sentido de como se dar a utilização desse recurso (AROEIRA).*

*Recebemos esse valor anual, porém dividido em duas parcelas e com umas rubricas específicas do que pode comprar e o que não pode, hoje ele é basicamente destinado para funcionários, colaboradores, alimentação, material de expediente, material pedagógico e energia. Esse ano conseguimos a vitória de incluir a energia (MANDACARU).*

Como podemos observar existe um arranjo para o recebimento do recurso advindo do Estado para manutenção e existência da EFAMJ, qualquer ponto desalinhado compromete um

monetário essencial para o funcionamento da escola. Essa aquisição perpassa desde a contratação de profissionais até a compra de materiais didáticos, além de possibilitar a despesas de outras necessidades, como a energia. E como destacado por Aroeira, e a vir a ser reafirmado por Umbuzeiro, o plano de trabalho tem de ser bem elaborado e apresentado para não faltar nada e ainda se encaixar no valor determinado de cada rubrica, pois não é possível mexer em um valor de uma rubrica para suprir demandas que não estejam a ela relacionadas, como destaca Mandacaru. Ademais, a desaprovação de uma prestação de contas resulta no atraso do próximo valor ou até mesmo no não recebimento caso a instituição não consiga resolver a documentação que causou essa ação, dessa forma comprometendo todo o planejamento anual.

*A Associação que contrata e isso tudo entra no plano de trabalho que é tido pelo governo do estado, tem a rubrica de pessoal. No plano de trabalho que a gente faz coloca a quantidade de funcionários e tem aquele valor e que não podemos exceder. Temos as rubricas, mandamos tudo para eles e aprovam e em cima disso trabalhamos. Por exemplo, x% que vem para escola é para o pessoal e x% para alimentação, então nós só temos aquilo dali para alimentação no ano, para pequenos reparos é aquilo dali, tem que se virar com aquilo dali. Desde o início do ano a gente faz uma programação para saber, prever ter x alunos, x alunos para x dias vai gastar quanto? Faz toda uma conta para não faltar nada porque não pode mexer em outra rubrica para outro fim, é aquilo é aquilo (UMBUZEIRO).*

*Acho que o termo de colaboração podemos tratar também como uma política pública, contribui muito mesmo para escola em tudo, eu acabei esquecendo de falar que temos uma rubrica que é para pequenos reparos, todas as reformas, todo ano a gente tem recurso para pintar a escola, para manter a escola bonitinha, limpa, podemos estar ampliando alguns lugares, fazendo manutenção o tempo todo, então para mim essa rubrica foi fundamental. Não podemos construir com esse recurso, mas a parte de manutenção, de reforma, troca de algum piso, a cozinha agora foi toda feita do recurso. Essa parceria é o pilar, e até a questão também do material, material de expediente, agora na pandemia se não tivesse essa parceria não tinha como trabalhar, teria muita dificuldade. O porquê? Imprimir material, a gente entregava o material por trimestre, fica o tempo todo com a tela de celular estudando é ruim, nem todo mundo tinha acesso a internet, então trabalhamos com a impressão do material, os meninos vinham pegar aqui na escola, além da entrega desses materiais impressos, eles levavam uma cesta básica, como não estavam aqui na escola dávamos a alimentação, isso foi fundamental, muito bom, está sendo muito bom (MANDACARU).*

Perante o exposto, avaliamos que o recurso que vem do FUNDEB para a EFA, representa uma grande conquista, é por meio deste termo de colaboração que ações que antes eram vistas como improváveis se tornaram executáveis, possibilitando uma melhora no ambiente de estudo. Aroeira e Angico reafirmam:

*Gostaria de complementar em relação ao repasse do estado. Anteriormente as coisas era incerteza, insegurança, às vezes a gente tinha muitos profissionais da Prefeitura, chegava o final do ano como era contrato, estávamos com um profissional que se apaixonou pela EFA, tinha pegado experiência e no outro ano esse profissional não era mais contratado, então era muito ruim para a escola e com esse recurso temos a garantia da continuidade desses profissionais. A própria Associação hoje contrata esses profissionais pela CLT, então ele tem a garantia de trabalho por tempo indeterminado, depende do profissional assim ele queira. Isso foi impactante para a gente ter a garantia de contar com profissionais de um ano para outro, muito importante para dar a continuidade ao trabalho e o planejamento da escola (AROEIRA).*

*Olha, uma das políticas públicas que está mais vigente na escola hoje, foi a conquista do convênio das Escolas Famílias Agrícolas junto ao governo do estado. Isso foi o bum para escola! E é uma luta permanente, pois não é política de estado. Então, qualquer governo que entra a gente precisa ir para o enfrentamento, é uma política pública que chega, e isso é que mantém o segundo grau vivo hoje na escola, caso a gente tenha um governo que não apoie essa política ela pode ser destruída. A vida da escola gira em torno desse convênio, ele é que mantém a escola viva, que paga todas as contas, que paga os funcionários, alimentação, todos os custos são através desse convênio. Então, sem esse convênio não existiria praticamente a escola, porque as ajudas que a gente recebe desde a década de 90 da Europa ela tem diminuído muito e para a quantidade de estudantes também, e assim, uma das coisas que a gente prioriza muito é quantidade de alunos, se você tem pouco alunos, esses não conseguem manter a escola funcionando ou o quadro docente. Então, eu acho que é um desafio hoje muito grande é manter essa política pública viva por muitos anos, todos os governos que entram, uns querem ajudar, outros querem atrapalhar (ANGICO).*

Esse marco legal representou um divisor de águas para EFAMJ, uma vez que manifestou uma mudança importante no funcionamento da escola. Principalmente na contratação e pagamento de profissionais, isso foi notório nas entrevistas, em razão que todos(as) professores(as) e a direção relataram que em seu período dentro da EFA nunca ficou sem

receber o salário, apesar de alguns atrasos, como veremos nos relatos de Licurizeiro, e Mandacaru:

*E então a gente não chegou a ficar totalmente sem salário. Mas deu uma apertada bastante, apertou para fazer manutenção, teve que cortar vários gastos, mas logo com muita luta e garra e o movimento a gente conseguiu e foi se erguendo aos poucos (LICURIZEIRO).*

*Já teve caso de atraso de salário quando o recurso do governo estadual atrasava, mas graças ao nosso atual governo, através do nosso secretário Jerônimo, futuro governador, os governantes começaram a observar as EFAs de uma forma diferente, antes a gente ficava cobrando a Secretária de Educação do Estado o recurso, hoje eles que cobram a gente, “agilizam a prestação de contas para gente está liberando a segunda parcela!”. Isso para a gente foi maravilhoso (MANDACARU).*

Outra coisa que o financiamento assegurou foi a permanência de pessoas compromissadas e que se identifiquem com o projeto, tendo em vista que esses(as) são atores fundamentais na formação dos(as) educandos(as), que agem para além da sala de aula, são agentes participantes da vida dos(as) educandos(as), como avaliam os(as) entrevistados(as):

*Veja o seguinte, quem é monitor de EFA, ele não pode estar na EFA pelo salário, de qualquer forma fazemos algo além do nosso compromisso sem pensar no salário, pensamos em nosso papel enquanto cidadão que precisa contribuir para uma sociedade melhor (JUAZEIRO).*

*A EFA é como a gente diz, a gente faz de tudo. Além de ser na sala de aula, a gente é monitor, acompanha as atividades, faço visitas às famílias, eu tenho um dia na semana que é direto para isso, um grupo de alunos que a gente se divide aqui por grupos de professores para acompanhar a cada terça, agora está sendo nas terças, a gente faz essas visitas as famílias para conhecer de perto e tentar ajudar. A carga horária que a gente exerce é de 8 horas diárias, mas só que o trabalho é tão gostoso que a gente se doa voluntariamente mesmo (LICURIZEIRO)*

*Na verdade, é assim, quem vem para a escola vem pela Associação, você não é contratado como professor, você é contratado como monitor, por que monitor? Porque você vai estar para além da sala de aula, não é somente entre quatro paredes e acabou, como na escola convencional chega lá dar sua disciplina e pronto, você vai vivenciar toda a dinâmica da escola, você vai entrar como monitor, vai ter seu*

*dia de responsabilidade na escola, você vai desempenhar as áreas práticas, então quando acontece essa contratação é a nível de monitor (UMBUZEIRO).*

*O professor ele tem quer ser o professor, tem que estar na monitoria, tem que ser médico, tem que ser pai, tem que ser psicólogo [...] (LICURIZEIRO).*

*Nós dizemos que os nossos estudantes não são tratados como um simples número na caderneta, nós conhecemos desde a origem deles, a origem da família e tudo que perpassa sobre o estudante, então a gente conhece o estudante de fato e não é à toa que tratamos como nossos filhos, os nossos filhos a gente conhece de fato a origem então (UMBUZEIRO).*

É com esses valores que a EFAMJ vai se erguendo, e o recurso do FUNDEB mostra-se um alicerce para parte dessa construção, é por meio dele que hoje a escola pode firmar um quadro de profissionais, principalmente em relação aos(as) professores(as)/monitores(as), sem que haja alterações repetidas por falta de um contrato, que como consequência traria prejuízo ao(a) educando(a) ao romper uma metodologia e convívio, os quais já estejam adaptados(as). Outra questão posta pela falta de recursos seria o risco de uma lacuna de um(a) profissional de determinada área da grade curricular. Quadro este que poderia ameaçar o processo formativo, tendo em conta que os(as) educandos(as) poderiam ficar sem certo conteúdo o que resultaria no rebaixamento da escola considerado o grau da sua referência alcançada na região, e sobretudo uma quebra de relação de confiança e afeto já estabelecida.

Entretanto, essa política pública, traduzida no acesso aos recursos do FUNDEB pela EFAMJ, requer uma ampliação dos recursos disponibilizados para atender melhor o projeto de educação, visto que o financiamento público não ratifica em plenitude a autonomia político administrativa e pedagógica da instituição. Essa situação limita o uso do recurso sem atentamente conhecer a realidade e situação que o local se encontra e sem considerar alguns de seus valores. Por vezes a escola se ampara em parcerias e ações de outras instâncias para o seu desempenho, como apontado em algumas declarações:

*A gente tem uma contribuição grande dos municípios, principalmente o município de Bonito, tem uma pessoa da secretária, e tem os vigilantes que é do município de Ruy Barbosa e as cozinheiras também. E os outros municípios contribuem com o transporte escolar para está trazendo e levando os meninos. Sempre quando a gente precisa de um transporte, um ou outro, elas vêm contribuindo para viagens,*

*contribuindo assim que a gente solicita. Às vezes um pouquinho mais de insistência e trabalho e a gente consegue (LICURIZEIRO).*

*[...] alguns parceiros como a Cáritas que cedeu um transporte para gente estar fazendo o trabalho de carroceria que estávamos sem. Mas diretamente políticas públicas em si não temos, a não ser através do convênio que vamos se ajustando com as atividades que temos aqui, de um porquinho que vende, de um animal, de uma horta, de um viveiro e vamos fazendo e vamos se virando e quando tem também os municípios que a gente solicita, na maioria das vezes eles contribuem, mas para visitas e em si esses trabalhos pedagógicos praticamente direto não. Agora para visita de estudo dos alunos, ônibus, esses transportes na maioria das vezes a gente consegue, quando não consegue 100%, mas pelos menos 50%, arcamos com outra coisa quando não consegue tudo (LICURIZEIRO).*

*É tipo quadro, folhas, é tudo dentro desse convênio. Nem é um convênio, é um termo de colaboração técnica que eles chamam, no mais é buscar apoio dos outros parceiros que sempre vem nos ajudando, sindicatos, cooperativas e outras associações, e vamos nos virando como pode. É professor mesmo que busca na internet material, é professor que está buscando seus próprios livros e estratégias, sempre vamos buscando alternativas para fazer a Pedagogia da Alternância de fato acontecer, a Educação do Campo acontecer de fato. Ainda se precisa de mais mecanismos, de mais materiais para fazer uma educação melhor (LICURIZEIRO).*

*Não. Política pública não, direcionada para que a gente possa desenvolver atividade extra especificamente a escola não tem, às vezes se usa por exemplo, no caso do combustível para poder se deslocar para participar de eventos, mas assim, dentro do convênio uma rubrica específica para gente realizar atividades com os alunos, viagens de estudos, não tem. [...] aqui a gente tem transporte, tem o combustível que é pago com o convênio para realizar visitas nas famílias, nas associações, e participar de eventos fora do ambiente escolar, então o governo dar essa contribuição, mas deveria ir além, por exemplo, cobramos do estado uma rubrica específica para contratar hotéis, contratar transportes locais, diárias, as coisas que precisamos para viajar, para gente poder levar os alunos (JUAZEIRO).*

*Olha, precisar continuar aberta é um desafio, continuar aberta sem convênio, sem as políticas públicas governamentais é quase impossível. Mas, a gente busca parcerias, como eu falei com alguns amigos da Europa que apadrinham alguns alunos, diálogos com as associações rurais, com os municípios, com os prefeitos, com pessoas físicas que querem ajudar a escola e de qualquer forma contribuem, a Diocese junto ao Bispo, junto aos Padres, as comunidades religiosas, também com os pais dos alunos*

*que acabam fortalecendo um pouco a vivência da escola, com suas contribuições mensais, com alimentações que mandam das suas produções agrícola (ANGICO).*

*Buscamos também parcerias com as instituições e movimentos, porque vai além da questão financeira, é a questão às vezes de colaborar com os estágios, acolher os estagiários, profissional para colaborar com os serões, enfim diversas atividades. Nós enquanto ATARB juntamente com a equipe tenta mapear essas instituições públicas ou privadas ou sociais para fortalecer a qualidade da educação da Escola Família Agrícola Mãe Jovina (AROEIRA).*

*Temos parceiros como os movimentos sociais que buscam projetos para estar diminuindo essa distância da educação, tem a Cáritas, tem a ASA que o professor Iomar está se fazendo presente nesse movimento para fortalecer cada vez mais, e nós tem outros convênios, a gente teve aqui agora a questão do IRPAA com a água de reuso e a escola está se tornando como piloto para que isso possa acontecer no município (UMBUZEIRO).*

São muitas as declarações que indicam o lado forte das parcerias realizadas com órgãos públicos e Organizações e Movimentos Sociais, como também, fazem referências às estratégias de vendas das produções e criações de animais e as contribuições das famílias para driblar os hiatos que o termo de colaboração não cobre. Simultaneamente, essas sinalizações indicadas pelos(as) entrevistados(as) apontam para a necessidade de rubricas que resguardem outras questões da escola, sobretudo as ligadas aos instrumentos pedagógicos, como as visitas às famílias e as viagens de estudo. Logo, para que o financiamento se torne mais eficaz requer que esse atenda as demandas tanto interna como externas ligadas a proposta pedagógica da instituição. As falas atentam para uma política pública específica, que cubra os anseios da EFA, principalmente no que tange os seus princípios e cada dimensão que os sustentam.

Nesse sentido, Benísio e Costa (2019) contrapuseram alguns desafios que as EFAs enfrentam em relação ao financiamento, dentre eles podemos destacar como a capacidade da EFA é limitada em realizar suas funções, pela incapacidade do valor *per capita* em cobrir os investimentos fixos do cotidiano da escola. Em outras frentes, essa demanda contínua por recursos impor às EFAs a necessidade de aumentarem o quantitativo de educandos(as) para além da capacidade operativa existente, na perspectiva de tentar cobrir as despesas da escola, o que pode gerar uma deficiência no atendimento de maneira mais personalizada a esses(as).

Outro desafio frisado pelos autores acima diz respeito à infraestrutura da escola, que por muitas vezes não é suficiente para acomodar mais educandos(as), o que delimita o recebimento

de mais jovens. E um ponto muito importante é a falsa impressão que esses dispositivos legais passam de que as EFAs têm autonomia na gestão da qualidade dos serviços que elas deveriam desempenhar. Na contramão dessa afirmação, por muitas vezes, os valores são reduzidos e a falta de uma autonomia administrativa, pedagógica e financeira deixa vulnerável a escola na tarefa de conscientização dos(as) educandos(as) e famílias, igualmente para incidir em políticas públicas.

Em consideração a isso, a EFAMJ vem elaborando propostas e buscando a inserção e ampliação de rubricas para cobrir as despesas essenciais da instituição, pautando junto ao governo do estado e outras esferas governamentais políticas públicas que dinamizem e fortaleçam as relações no campo, conectadas aos princípios da Educação do Campo e aos modos de vida no semiárido. Juazeiro salienta questões importantes a respeito disso:

*Então, as políticas públicas poderiam estar mais voltadas para valorizar o fazer pedagógico, como as prática das Escolas Famílias Agrícolas, precisamos entender e fazer com que as pessoas entendam dos nossos direitos e que os governos possam ver e entender que nós fazemos diferente, não somos melhores, mas fazemos diferente e essa nossa diferença que faz a gente ter os resultados que temos e a formação que conseguimos levar até os nossos alunos, até as famílias, queremos ser mais valorizados, mais vistos (JUAZEIRO).*

*Eu entendo que a escola não pode ser fechada somente no espaço escolar, a EFA está envolvida nos conselhos do município, também nas políticas territoriais, regionais, nós participamos sempre desses movimentos, de eventos, de exposições, de feiras, de todo movimento que acontece fora da escola para levar o nome da escola, tornar a Pedagogia mais conhecida, o Movimento Escola Família mais conhecido, e fazer com que as pessoas conheçam melhor a importância, a forma da escola trabalhar. Graças a Deus o estado já nos ver mais diferente, mas ainda precisamos fazer chegar na região o nome Escola Família Agrícola, a Pedagogia da Alternância, a Educação do Campo. A Escola de Ruy Barbosa, por exemplo, ela não é presa, vai além daquilo que é proposto, estamos sempre participando dos movimentos, das reuniões, dos encontros, dos seminários, de tudo que a gente consegue levar o nome de Escola Família Agrícola, estamos presentes. É importante porque a gente aprende, ensina, levar conhecimento, traz conhecimento para repassar para famílias e alunos, colegas e está sempre em crescimento, pois quando você sair do ambiente escolar e retorna com informações novas para usar no crescimento pessoal, profissional e contribui na formação dos alunos e da equipe (JUAZEIRO).*

Em síntese vimos que para construir este projeto de educação os sujeitos dessa história demarcaram a função social e política da EFAMJ, e sobretudo pautam incessantemente o Estado para que este atue na implementação de políticas públicas que atendam as demandas de tais sujeitos. Essa apreensão deixa que a escola seja dirigida pelos sujeitos os quais a constrói, mesmo quando reivindicam a efetividade da política pública para essa realização.

Como afirma Leher (2017), o Estado deve garantir educação para todos, porém não pode ser ele o educador, pois encontra-se cravejado de particularidades burguesas, e para que a escola possa cumprir a sua função social ela precisa estar sob o controle dos(as) educadores(as) e do poder popular.

A fala de Juazeiro aponta como esse caminho é trilhado, como esses sujeitos constroem suas próprias ferramentas de ensino e fazem da comunidade um importante participante desse processo:

*Primeiro a Educação do Campo e especificamente a Pedagogia da Alternância, ela tem como princípio os instrumentos pedagógicos, que são os que nos guiam para poder atender os nossos princípios e temos também como base legal o regimento. O regimento diz quais são as diretrizes, os caminhos, a forma da gente trabalhar para atender os princípios e os objetivos da Pedagogia da Alternância. E nós enquanto Escola Família Agrícola estamos baseados nos instrumentos, nos regimentos, nos princípios da Pedagogia da Alternância e sempre valorizando o conhecimento científico, valorizando o conhecimento do senso comum, valorizando os conhecimentos que os alunos trazem da realidade deles e trabalhando de forma que a gente consiga fazer com que a Educação do Campo possa ser melhor trabalhada, compreendida e exercida na Escola Família Agrícola dentro da Pedagogia da Alternância (JUAZEIRO).*

É tendo como base esses preceitos que a EFAMJ se faz um instrumento de mudança e desconstrução do modelo de educação que a tanto tempo foi introduzido pelo capital no campo. E a participação efetiva na esfera das políticas públicas, seja na reivindicação ou na sua execução, permite compreender a necessidade de não tomar para si os encargos do Estado, mas pressioná-lo para que o mesmo viabilize, por meio da política pública, as condições para manutenção da escola e de sua proposta formativa.

Nesse quadro, Azevedo (2003) nos explica que tanto a realização, quanto a não realização é uma política pública e ambas não representam uma neutralidade, conseqüentemente podem alavancar ou rebaixar determinado problema social. Diante desse

cenário e considerando o perfil com o qual o Estado se apresenta em nosso país, a EFAMJ exerce uma voz atuante pelos seus direitos conectando-se às lutas e realidade dos(as) trabalhadores(as) do campo. Nessa relação projetada no fazer da EFAMJ, são constituídas maneiras de avançar e melhorar na oferta de uma educação aos povos trabalhadores do campo, pois se entende que nem toda política pública trará resultados positivos e, por muitas vezes, estas podem ser encerradas de maneira abrupta, de acordo com os interesses de quem gerencia o Estado, ou, com a própria lógica do Estado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS – TECENDO ALGUMAS PALAVRAS SÍNTESE

*“Ao final da linha chegamos  
Até aqui acreditamos que a viagem foi proveitosa  
Agora apreciem as palavras síntese seguintes”*

*(Rebeca Oliveira)*

Ponderando o caminho aqui trilhado, torna-se relevante tecer algumas considerações finais, e dentre elas é importante retomar a questão que conduziu este trabalho: “Como as políticas públicas de financiamento influenciam para os avanços e retrocessos da Escola Família Agrícola Mãe Jovina?”. No percurso investigativo aqui posto, foi possível compreender a composição das políticas públicas que chegam até a escola e quais impactos estas provocam no andamento da instituição. Por meio dos fragmentos dos relatos analisados podemos afirmar que a EFAMJ enfrenta muitos desafios, e parte deles são resultados de políticas públicas descontínuas. Contudo, quando a implementação das políticas públicas se torna eficaz, e é aplicada para atender as especificidades das escolas do campo os efeitos são positivos.

Conseguimos notar ainda, que a consciência de classe e a participação dos sujeitos sociais construtores deste projeto educacional, impulsionou políticas públicas que contemplassem as EFAs, permitindo aprimorar um projeto campesino e popular de educação, indo na contramão das pretensões da burguesia rural. São “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” como Arroyo (2012) nos ensina. Esses “outros sujeitos” e essas “outras pedagogias” se reafirmam trazendo experiências sociais, políticas de resistências e de edificação de outro espaço de vida, outros saberes e outras identidades, criando sua própria pedagogia, deixando visíveis sua concepção social, política, pedagógica, cultural na sociedade. Isso, implica num processo de desconstrução da visão de uma pedagogia única, neutra e apolítica, mostrando a diversidade de experiências sociais e concepções e práticas educativas emancipatórias.

Com os diálogos que aconteceram conseguimos colher respostas que nos instruíram a perceber como a implementação de algumas políticas públicas que permanecem até hoje, melhorou a qualidade do ensino e de vida dos(as) educandos(as) e seus familiares. Nesse aspecto, destaca-se a apreensão de que as ações governamentais efetivadas na escola rompem os muros da instituição e possibilita a diminuição de problemas sociais que chegam às famílias daqueles(as) que estudam na EFAMJ. Ademais, essa aderência às políticas públicas tem garantido novas oportunidades de estudo, como também de trabalho e renda durante o período de formação e pós-formação. Além de proporcionar uma boa infraestrutura no local de ensino.

Outra questão pertinente está relacionada aos(as) profissionais, que antes sem uma política pública de apoio para a contratação, a escola sofria muita desestabilidade, principalmente em relação a equipe de professores(as)/monitores(as). Nesse sentido, o recurso que chega para o pagamento desses profissionais foi aclamado, primeiro por garantir a permanência de corpo docente e profissional já conhecedor da metodologia da instituição e, sobretudo, que a seleção desses(as) é feita pela Associação com base em referência de perfis relacionados com dimensões que cercam a EFAMJ e a realidade dos(as) educandos(as) e famílias nela interligada.

A pesquisa permite certificar os avanços na contratação de profissionais, no acesso à alimentação escolar, na infraestrutura e manutenção da escola, na área socioprofissional do jovem e de demais atividades pedagógicas e sociais que chegam aos(as) beneficiários(as). Contudo, a investigação realizada também destacou algumas regressões que houve diante das limitações postas em algumas políticas públicas. É ciente que ainda existe o desafio das EFAs serem legitimadas no que diz respeito a alguns direitos sociais que outras unidades escolares estaduais acessam. Em vista disso, pode-se testemunhar através dos relatos algumas dificuldades para a aquisição de materiais, sejam didáticos ou de manutenção do local, pelo fato da escola não ser mais beneficiada com programas que poderiam destinar recursos para além do termo de colaboração.

Neste sentido, a pesquisa revela a necessidade de ampliação e implementação de políticas públicas específicas e permanentes para as EFAs. Chamando a atenção para um olhar minucioso do governo do estado em relação às necessidades dessas instituições, olhando mais fundo para a Pedagogia da Alternância, seus instrumentos e os profissionais que a desenvolvem.

As EFAs são espaços escolares em movimento, em que no seu cotidiano podem aparecer problemáticas não visíveis nos dias anteriores, é um projeto que exige uma carga horária a mais do previsto e atividades que permeiam vários espaços que estão interligados e que dão sustentação ao seu projeto educativo. Por isso, é essencial a inserção de outras rubricas, acompanhada pela ampliação do recurso para melhor atender as carências e necessidades desses ambientes, que por sua vez, teriam melhores condições de atender seus(as) beneficiários(as), seja no estudo ou no trabalho.

É relevante ainda, pontuar que captamos nos diálogos uma atuação maior dos governamentais a partir dos anos de 2007 para com essas instituições, muito pelo efeito das reivindicações desses sujeitos frente aos parlamentares em prol de serem reconhecidas pelo serviço que oferecem aos povos trabalhadores do campo. Nesse período, posterior a 2007, ficou

nítido na fala dos(as) entrevistados(as) que as pautas tomaram novos contornos e as próprias demandas foram sendo consideradas pelos governos de cunho progressista que abriram um espaço para escuta e concretização de ações, por meio das políticas públicas, endereçadas em favor as reivindicações e causas dos povos trabalhadores do campo. A própria Educação do Campo coloca-se como fruto e afirma-se nesse processo.

Em contrapartida, há muitas lacunas que precisam ser consideradas e que recolocam a necessidade de se atentar para a responsabilidade do poder público. Como foi constatado, é perceptível a existência de uma fragilidade na política de transporte<sup>5</sup>, tanto para o deslocamento entre os tempos-espços da Pedagogia da Alternância, quanto no sentido de viabilizar as visitas às famílias e viagens de estudo. Contudo, pela EFA ser uma instituição comunitária, partes dessas fragilidades são reduzidas mediante as ações das comunidades, famílias, organizações sociais, igrejas, movimentos sociais, universidades etc., ou seja, as parcerias colocam-se com um dos alicerces que sustentam o trabalho da escola, principalmente quando as ações governamentais não agem em sua plenitude. Ainda, esses obstáculos presentes no interior da escola torna-se um chão produtivo para criação de outros caminhos e ferramentas que atravessem as dificuldades.

De modo geral, este trabalho permitiu reafirmar que a luta pelo direito dos povos trabalhadores do campo de cultivar uma formação, de acessar uma educação de qualidade e contextualizada perpassa por muitos enfrentamos, principalmente no campo das políticas públicas, sendo a realidade e o “chão” da EFAMJ, expressões concretas dessa luta.

Conquistar políticas públicas que minimizem e refaçam o cenário imposto historicamente no âmbito educacional do campo, exige a construção de um projeto que nasça do povo, construindo com e não para os sujeitos desse espaço. Nesse aspecto, o Estado tem que ser tencionado para que respeite e cumpra com o dever de materializar as propostas idealizadas.

Caldart (2002) demarca que as políticas públicas educacionais do campo, devem serem formuladas pelos seus sujeitos e essas precisam estar interligadas a luta por uma Educação do Campo, pois assim é possível na esfera das políticas públicas, garantir o acesso universalizado de todos os povos à educação e outros direitos sociais. Isso passa por atender as especificidades dos povos e considerar as lutas sociais que cercam o campesinato brasileiro, como elementos basilares desse processo, reconhecendo outras formas de construir educação e os sujeitos elaboradores dela.

---

<sup>5</sup> Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).

Logo, acreditamos que no contexto da EFAMJ é possível alcançar políticas públicas que promovam o crescimento e continuidade desse projeto, levantando espaços de resistência e ocupando lugares que garantam a implementação e a continuidade das políticas públicas no sentido de fortalecer e qualificar as práticas educativas formuladas pelo coletivo em conexão com a lutas dos povos trabalhadores do campo, como é o caso da EFAMJ.

Portanto, concluímos a relevância de pesquisar as políticas públicas no âmbito da EFAMJ e visualizar como os sujeitos que a faz, ergue esse projeto educativo em meio as relações com o Estado, e enfrenta os desafios postos e demanda e conquista as políticas públicas. Acreditamos que este trabalho trouxe contribuições significativas para a análise de uma problemática vivenciada pelas EFAs e seus sujeitos, que infelizmente ainda é pouca discutida. Assim, esperamos que as discussões tecidas aqui, não sejam esgotas, mas potencialize outras pesquisas a fim de refletir esse e outros projetos educacionais edificados pelos povos trabalhadores do campo.

Ademais, destaco a importância deste estudo para o processo da minha construção enquanto pesquisadora e educadora do campo. Caminho que foi potencializado através da Pedagogia da Alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), o que possibilitou a minha permanência na Universidade e ao mesmo tempo ofertou condições de garantir a minha subsistência enquanto estudava, e sobretudo escrever e vivenciar novamente a EFAMJ, lugar que foi vital para minha formação e garantia do acesso ao ensino superior. Registro também a resistência e luta da LEdoC diante dos desafios posto na ausência de políticas públicas, mas que semelhante as EFAs, constrói-se no bojo das lutas dos povos trabalhadores do campo, enfrentando os desmontes e levantando-se pelas mãos dos sujeitos de direitos, demandando do Estado o dever de ofertar a camponeses e camponesas uma educação de qualidade a partir das suas especificidades. E deste modo, resultando hoje na formação de educadores e educadoras capacitados(as) para atuarem nas escolas do campo e esses(as) serem os(as) próprios(as) autores(as) de suas histórias e espaços de vida.

## REFERÊNCIAS

- AECOFABA- ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES E FAMÍLIAS DA BAHIA. **AECOFABA Associação das Escolas das Comunidades e Famílias da Bahia: 40 anos a serviço da educação do e no campo. 1979 – 2019.** Riacho de Santana: AECOFABA, 2019.
- ALVAREZ, Daniela Bicalho. **O Pnae em fatos e números: a importância do Programa Nacional de Alimentação Escolar.** Colaboração de Vanessa Manfre. -- Brasília, DF: FIAN Brasil, 2022. Disponível em: [https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2022/02/fatos-e-numeros-online\\_FIAN\\_ideal-2.pdf](https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2022/02/fatos-e-numeros-online_FIAN_ideal-2.pdf). Acesso em: 13 nov. 2022.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogia do Oprimido. *In:* CALDART, Roseli Saete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ASA- ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Cisternas nas Escolas.** Brasil, [s.d.]. Disponível em: [https://www.asabrasil.org.br/acoes/cisternas-nas-escolas#categoria\\_img](https://www.asabrasil.org.br/acoes/cisternas-nas-escolas#categoria_img). Acesso em: 12 nov. 2022.
- ASA- ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Programa Um Milhão de Cisternas.** Brasil, [s.d.]. Disponível em: [https://www.asabrasil.org.br/acoes/p1mc#categoria\\_img](https://www.asabrasil.org.br/acoes/p1mc#categoria_img). Acesso em: 12 nov. 2022.
- AZEVEDO, Sergio de. Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In:* SANTOS JUNIOR, Orlando Alves *et al.* (Orgs.). **Políticas Públicas e Gestão Local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003. Disponível em: <https://profwalfredoferreira.files.wordpress.com/2014/02/azevedo-sergio-discutindo-modelos-e-alguns-problemas-de-implantac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- BAHIA. Legislação Estadual da Bahia. **Lei Ordinária nº 13907, de 29 de janeiro de 2018.** Bahia: Gabinete da Presidência da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2018. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13907-2018-bahia-assegura-aos-alunos-e-egressos-das-escolas-familia-agricola-efas-e-escolas-familiares-rurais-efrs-tratamento-equivalente-aos-alunos-e-egressos-da-educacao-estadual-altera-a-lei-n-11352-de-23-de-dezembro-de-2008-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- BAHIA. Legislação Estadual da Bahia. **Lei ordinária nº 11352, de 23 de dezembro de 2008.** Bahia: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2015. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-11352-2008-bahia-institui-o-programa-estadual-de-apoio-tecnico-financieiro-as-escolas-familia-agricola-efas-e-escolas-familiares-rurais-efrs-do-estado-da-bahia-atraves-de-entidades-sem-fins-lucrativos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BAHIA. Secretária da Educação. **FAED.** Bahia: Secretária da Educação do Estado da Bahia, [s.d.]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/faed>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BEGNAMI, João Batista; DE BURGHGRAVE, Thierry. Construção da Pedagogia da Alternância no Brasil: desafios e perspectivas. Posfácio. *In*: NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012.

BEGNAMI, João Batista; DE BURGHGRAVE, Thierry (Orgs.). Verbetes sobre os Instrumentos Pedagógicos dos CEFFAS. *In*: AMEFA. **Projeto Pedagógico da EFA**. Belo Horizonte, 2000.

BEGNAMI, João Batista; JUSTINO, Érica Fernanda. **Formação por Alternância na Educação do Campo**. – Marília: Lutas Anticapital, 2022.

BENÍSIO, Joel Duarte (Org.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, 2018.

BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da (Orgs.). Eixos temáticos-constatações e proposições para os CEFFA's e a Pedagogia da Alternância. *In*: BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da (Orgs.). **Anais da I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Salvador, Bahia, Brasil: UNEFAB, 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 3292/2020**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2255149>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.465**, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão 1, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: CNE/MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE/MEC, 2002. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006**. Brasília: CNE/MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Brasil: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO**: documento orientador. Brasília: SECADI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de referência mundial na alimentação escolar completa 62 anos**. Brasil: FNDE, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/46891-pnae-62-anos#:~:text=Origem%20E2%80%9420Criado%20com%20o%20nome,alimentar%20e%20nutricional%20do%20Brasil>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão da SECAD – 2004**. Brasília: SECAD, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192). Acesso em 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011.**, Brasília: SECADI 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16429-secadi-relatorio-gestao-exercicio-2011&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16429-secadi-relatorio-gestao-exercicio-2011&Itemid=30192). Acesso em 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário/Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Caderno territorial 069 Piemonte do Paraguaçu**. Elaboração: CGMA. Brasil, maio/2015. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download.php>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRZEZINSKI, Iria *et al.* (Coord.). Documento final do XVIII encontro nacional da ANFOPE. **“Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos”**. Goiânia: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2016. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6\\_3\\_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf). Acesso em: 26 dez. 2022.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/281441666/1-CALAZANS-Para-Compreender-a-Educacao-Do-Estado-No-Meio-Rural-1>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.  
Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 68, p. 549-564, 2010. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/V9JfBjNprzwjLbG3KFQryBG/#>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CPT- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo Brasil 1996**. Goiânia: CPT Nacional, 1996. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/downloads-2?task=download.send&id=254&catid=41&m=0>. Acesso em: 04 nov. 2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. – 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. *In*: FERNANDES, Bernardo Mançano *et al.*; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. -- Brasília: Inkra/MDA, 2008.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA MÃE JOVINA (EFAMJ). **Projeto Político Pedagógico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio**. Ruy Barbosa, BA: NTE – 14 Itaberaba-BA, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Texto base**. Brasília, DF: Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, 1998.

FNDE- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Brasília, DF: FNDE, 2017. Disponível em:  
<https://www.fnde.gov.br/legislacoes/institucional-leis/item/3819-lei-n%C2%BA-12-695,-de-25-de-julho-de-2012>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FNDE- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Brasília, DF: FNDE, 2017. Disponível em:  
<https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FNDE- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Sobre as finalidades do PDDE**. Brasília, DF: FNDE, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde/perguntas-frequentes/item/10727-pf-sobre-as-finalidades-do-pdde>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FONEC- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Carta Compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo: Brasília, 18 de agosto de 2010. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (Orgs.). **Dossiê Educação do Campo**: documentos de 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

FONEC- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Em defesa do PRONERA e do direito à Educação do Campo**. Brasília: FONEC, 2020. Disponível em: <https://contrafbrasil.org.br/system/uploads/ck/files/FONEC-NOTA-EM-DEFESA-DO-PRONERA.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. “A educação é um ato político”. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.20-23, jul./ago./set. 1991. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1357/2/FPF\\_OPF\\_07\\_015.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1357/2/FPF_OPF_07_015.pdf). Acesso em: 11 nov. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A escola comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. –1. ed. –São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; CALVÓ, Puig Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Tradução de Luiz da Silva Peixoto, João Batista Begnami, Thierry De Burghgrave, Francisco Trevisan e Laine Fátima Ulegon Trevisan – Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e de orientação. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO BRASIL (UNEFAB). **Pedagogia da Alternância**: Alternância e Desenvolvimento. 2. ed. Salvador: UNEFAB, 1999.

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

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. – 8. ed.– Rio de Janeiro: Record, 2004.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@**. Brasil, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ruy-barbosa/panorama>. Acesso em: 13 abr. 2022.

IPEA- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **II PNERA**: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: IPEA, 2015.

Disponível em:

[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618\\_relatorio\\_ii\\_pesquisa%20nacional.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf). Acesso em: 11 ago. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LEHER, Roberto. A pedagogia socialista nos processos revolucionários, organizações políticas e movimentos sociais. *In*: CALDART, Roseli S. BÔAS, Rafael L. Villas (Org.). **Pedagogia socialista**: legados da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Conceição Coutinho. Os 20 anos do programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA) e a importância do tripé movimentos sociais - instituições de ensino – INCRA. *In*: GUEDES, Camila *et al.* (Orgs.). **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. – 21. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. – 21. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOSELLA, Paolo. A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo (MEPES): Proposta para avaliação de cinquenta anos de prática. *In*: FOERSTE, Erineu *et al.* (Orgs.). **Pedagogia da Alternância**: 50 anos em terras brasileiras- memórias, trajetórias e desafios. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod\\_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf). Acesso em: 29 mar. 2022.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marquês, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza *et al.* (Cols.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. - 3. ed. rev e ampl. - São Paulo Atlas, 2012.

RUY BARBOSA, Prefeitura Municipal de. História. **Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Ruy Barbosa**, Ruy Barbosa, BA, c2013. Disponível em: <http://www.ruybarbosa.ba.gov.br/artigo?codArtigo=2954>. Acesso em: 13 abr.2021.

SANTOS, Clarice Aparecida. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTARELLI, Mariana; CARVALHO, Gabriele. A fome pela falta da alimentação escolar. **Nexo Jornal**. São Paulo, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2021/A-fome-pela-falta-da-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar>. Acesso em: 13 nov. 2022.

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

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.12, n.34, p.152-165, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: Gerhardt, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política educacional e Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. –

Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNEFAB- UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Os CEFFAs.** Piúma, ES: UNEFAB, 2019.

VERDÉRIO, Alex; BORGES, Liliam Faria Porto. Estado, educação e luta de classes: a luta por uma Educação do Campo. *In:* BOUEFLEUR, J. P.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Anais do VIII – Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped Sul: Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual Educação?** Londrina: UEL, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO



Amargosa, 06 de abril de 2022.

#### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresento, para fins de realização de pesquisa de campo a acadêmica **REBECA BISPO OLIVEIRA, RG 14.454.374-57 e CPF 032.685.255-71**, discente do Curso de Licenciatura em Educação – Ciências Agrárias do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), matriculada sob o registro **2016100280**.

Neste primeiro semestre de 2022, a referida acadêmica que tem como temática de pesquisa para elaboração de seu trabalho de conclusão de curso a análise das **políticas públicas no âmbito da Escola Família Agrícola Mãe Jovina, município de Ruy Barbosa – BA**, estará em processo de relação com possíveis colaboradores da pesquisa, afim da sistematização de dados empíricos. Para tanto, serão realizados contatos com sujeitos participantes dos processos de ensino-aprendizagem, organizativos e de gestão desenvolvidos na escola mencionada, tendo por foco a temática anunciada. A produção de dados empíricos se processará por meio de diálogos estruturados e orientados por um roteiro de pesquisa e será realizada pelo contato direto com os possíveis colaboradores/as, por meio de ligações telefônicas, redes sociais virtuais e encontros presenciais, em consonância com os protocolos de biossegurança para enfrentamento ao contexto pandêmico, para tanto, considera-se as medidas de proteção e prevenção individuais e coletivas prescritas nas Diretrizes Institucionais e Protocolos de Medidas de Biossegurança de Enfrentamento à COVID-19 na UFRB (UFRB, 2021)<sup>1</sup>. Para tanto os/as possíveis colaboradores/as serão convidado/as a assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação da pesquisa.

Aproveito a oportunidade para agradecer o pronto acolhimento da acadêmica e esperamos que a pesquisa proposta possa significar contribuições para o campo de pesquisa.

Desde já agradeço pela colaboração. Atenciosamente,

Prof. Dr. Alex Verdério – Siape 1133096  
Docente Orientador de Trabalho de Conclusão de Curso  
Centro de Formação de Professores  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/images/noticias2022/diretrizes-covid19-ufrb-2versao.pdf>

## APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias



### APRESENTAÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar como colaborador/a voluntário/a de uma pesquisa para elaboração de um trabalho monográfico vinculado ao curso de graduação Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A temática da pesquisa proposta volta-se para a análise das **políticas públicas no âmbito da Escola Família Agrícola Mãe Jovina, município de Ruy Barbosa – BA.**

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Por favor, leia com atenção e se houver perguntas antes ou mesmo depois de assinar este Termo, você poderá solicitar esclarecimentos à pesquisadora responsável **Rebeca Bispo Oliveira.**

Sua participação e a produção de dados empíricos se processarão por meio de diálogos entre a pesquisadora e os/as colaboradores/as da pesquisa. Esses diálogos serão estruturados e orientados por um roteiro de pesquisa e será realizada pelo contato direto com os possíveis colaboradores/as ou via ligação telefônica ou pelo contato via redes sociais virtuais.

A pesquisa não oferece riscos previsíveis aos/às participantes, porém se ao responder as questões desta pesquisa, você vier a sentir constrangimento, timidez ou sensação de ansiedade pelo tempo dedicado para as respostas, você poderá desistir de respondê-las a qualquer momento.

As atividades de pesquisa de campo serão realizadas em acordo com os protocolos de biossegurança para enfrentamento ao contexto pandêmico, para tanto, considera-se as medidas de proteção e prevenção individuais e coletivas prescritas nas Diretrizes Institucionais e Protocolos de Medidas de Biossegurança de Enfrentamento à COVID-19 na UFRB (UFRB, 2021)<sup>1</sup>.

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores/as. Em possíveis divulgações dos resultados desse estudo seu nome não será citado.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o professor orientador do Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora já referenciada:

Professor Orientador: Dr. Alex Verdério  
Centro de Formação de Professores  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Campus Universitário Amargosa – BA, CEP 45.300-000  
Correio eletrônico: [alexverderio@ufrb.edu.br](mailto:alexverderio@ufrb.edu.br)

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/images/noticias2022/diretrizes-covid19-ufrb-2versao.pdf>



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_

tendo conhecimento sobre a natureza da pesquisa desenvolvida por **Rebeca Bispo Oliveira**, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, declaro aceitar participar da referida pesquisa.

\_\_\_\_\_ (Local e data)

\_\_\_\_\_ (Assinatura)

## APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias



### **Pesquisa de campo na Escola Família Agrícola Mãe Jovina, Ruy Barbosa – BA** **Roteiro de entrevista com Professores/as**

#### **BLOCO I – Identificação**

- 1 – Qual seu nome, idade, cor, gênero, local de moradia e tempo de trabalho como professor/a?
- 2 – Qual sua formação profissional?
- 3 – A quanto tempo você atua como professor/a em escola do/no campo?
- 4 – A quanto tempo você atua como professor/a na Escola Família Agrícola Mãe Jovina? Você exerce outra função na escola? E qual sua carga horária de trabalho?
- 5 – Você participa ou participou de algum processo de formação específico vinculado a Educação do Campo? Quais?

#### **BLOCO II – A realização da Escola em sua relação com políticas públicas no contexto da Educação do Campo**

- 6 – O que você compreende por políticas públicas no contexto da Educação do Campo? Como isso aparece no contexto da Escola?
- 7 – De que forma a Escola é gerida e a quais redes ela está vinculada (associação, cooperativa, governo estadual, governo municipal)? Descreva.
- 8 – Como ocorre a contratação de professores/as e/ou monitores na Escola?
- 9 – De que forma a Escola coloca-se em relação às Diretrizes da Educação do Campo? Quais mecanismos são empreendidos para efetivação das Diretrizes no contexto da Escola? Comente.

#### **BLOCO III – Percepções sobre os impactos das políticas públicas no contexto da Escola**

- 10 – Você já trabalhou sem receber o salário? Se já, por quanto tempo? E qual foi a causa?
- 11 – Em sua opinião a Escola tem alguma especificidade em relação a outras escolas no município? Caso sim, quais diferenças você pode apontar? Comente.
- 12 – Quais os desafios você verifica na concretização do fazer pedagógico da Escola? Como isso mantém diálogo com as políticas públicas? Quais lacunas e quais potencialidades existem?
- 13 – Existem políticas públicas na Escola que fortaleçam as atividades desenvolvidas no tempo comunidade ou fora da escola (eventos)? Se sim, quais?
- 14 – Que outros mecanismos são utilizados pela Escola para realização de seu fazer pedagógico e que ultrapassam a política pública posta na relação com o Estado? Comente.
- 15 – Caso ache pertinente, você poderá tecer comentários finais.

## APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBROS DA ASSOCIAÇÃO DE TRABALHADORES DE RUY BARBOSA (ATARB)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias



### **Pesquisa de campo na Escola Família Agrícola Mãe Jovina, Ruy Barbosa – BA** **Roteiro de entrevista com membros da Associação dos Trabalhadores de Ruy Barbosa (ATARB)**

#### **BLOCO I – Identificação**

- 1 – Qual seu nome, idade, cor, gênero, atuação profissional e local de moradia?
- 2 – Você exerce alguma função na ATARB?
- 3 – Há quanto tempo você mantém vínculos com a Escola Família Agrícola Mãe Jovina?
- 4 – Você ou alguém de sua família estuda ou já estudou na Escola Família Agrícola Mãe Jovina? Quem? Qual período? Quais séries?
- 5 – Você tem algum conhecimento sobre a Educação do Campo? Comente.

#### **BLOCO II – A realização da Escola em sua relação com políticas públicas no contexto da Educação do Campo**

- 6 – O que você compreende por políticas públicas no contexto da Educação do Campo? Como isso aparece no contexto da Escola?
- 7 – Como a Associação está ligada ao cotidiano da escola e qual é sua responsabilidade?
- 8 – Quem pode se associar a ATARB e qual seu objetivo?
- 9 – Qual(is) o(s) impacto(s) traria para escola a falta de uma Associação? Comente.

#### **BLOCO III – Percepções sobre os impactos das políticas públicas no contexto da escola**

- 10 – Como a Associação contribui para efetivação e continuidade das atividades da Escola?
- 11 – Quais desafios são enfrentados pela Associação para manutenção das atividades da Escola? Comente.
- 12 – Quais políticas públicas que chegam na Escola? Em que elas resultam?
- 13 – Qual o papel da Associação na concretização das políticas públicas no contexto da Escola? Comente.
- 14 – Quais parcerias e estratégias que a Escola constrói para se manter aberta e garantir o bom desenvolvimento de suas atividades? Comente.
- 15 – Caso ache pertinente, você poderá tecer comentários finais.

## APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias



### **Pesquisa de campo na Escola Família Agrícola Mãe Jovina, Ruy Barbosa – BA**

#### **Roteiro de entrevista com a Direção**

##### **BLOCO I – Identificação**

- 1 – Qual seu nome, idade, cor, gênero, local de moradia e tempo de trabalho como diretor/a?
- 2 – Qual sua formação profissional?
- 3 – A quanto tempo você atua como diretor/a em escola do/no campo?
- 4 – A quanto tempo você atua como diretor/a na Escola Família Agrícola Mãe Jovina?
- 5 – Você participa ou participou de algum processo de formação específico vinculado à Educação do Campo? Quais?

##### **BLOCO II – A realização da Escola em sua relação com políticas públicas no contexto da Educação do Campo**

- 6 – O que você compreende por políticas públicas no contexto da Educação do Campo? Como isso aparece no contexto da Escola?
- 7 – Qual é a dependência administrativa, as modalidades de ensino, os cursos e o público atendido pela Escola?
- 8 – Quais são as políticas públicas que chegam até a Escola? De que forma (editais, verbas, outros mecanismos) e por meio de quais esferas governamentais (federal, estadual ou municipal)?
- 9 – De que forma a Escola coloca-se em relação às Diretrizes da Educação do Campo? Quais mecanismos são empreendidos para efetivação das Diretrizes no contexto da Escola? Comente.

##### **BLOCO III – Percepções sobre os impactos das políticas públicas no contexto da escola**

- 10 – Como é feito o repasse do recurso estadual à Escola? E como ele é distribuído / investido?
- 11 – Existe outra(s) fonte(s) de recursos além dos disponibilizados pelo Estado? De que forma elas contribuem?
- 12 – Como a Escola enfrenta o atraso ou o não envio dos recursos pelo Estado?
- 13 – Como se dá a relação e comunicação entre a Escola e as diferentes esferas do Estado? Quais os limites e os potenciais nessas formas de comunicação / relação?
- 14 – Quais são os resultados da falta e acesso de políticas públicas para a Escola? Como isso impacta sua realização cotidiana? Descreva e comente.
- 15 – Caso ache pertinente, você poderá tecer comentários finais.

## ANEXOS

### ANEXO A – REGISTRO SOBRE JOVINA NOGUEIRA

#### **Jovina Nogueira**

Nasceu em 22/11/1904 e faleceu em 04/08/1983.

Veio para Salvador em 1937 a procura de um emprego em um hospital com objetivos de trabalhar como enfermeira, pois era a sua vocação. Em 1938 veio para Ruy Barbosa.

Aqui, com a ajuda do Senhor Abdias Gomes conseguiu alugar uma casinha e a ajudar pessoas necessitadas com seus cuidados como enfermeira e parteira.

Mesmo com a perseguição de alguns médicos da cidade, não olhava a distância, atendia a todos que a procurava.

A pé ou a cavalo, com sol ou com chuva, ela não media o sacrifício para atender os mais necessitados.

Por muitos anos, este espaço funcionou como Hospital para Mãe Jovina cuidar de seus pacientes. Motivo pelo qual a Escola recebeu este nome.

*“Deixei a minha pátria, pois meus pais odiavam a profissão que eu queria seguir e isso foi o que me trouxe a Salvador”.*

(Mãe Jovina)

**Fonte:** EFAMJ, 2019

## **ANEXO B- REGISTRO SOBRE A HISTÓRIA DA EFAMJ**

### **EFAMJ**

A Escola Família Agrícola Mãe Jovina (EFAMJ) foi instalada em 1993 após reforma do Hospital de Mãe Jovina, tendo como entidade mantenedora a Associação dos Trabalhadores de Ruy Barbosa (ATARB)

As atividades de articulação para a fundação da Escola Agrícola foram coordenadas pelos Padres Firmino Persina e João Diniz; o professor Luiz Carlos e dois técnicos: Iomar e Wilson.

Até 2006 atendia alunos, filhos de agricultores, ofertando o Ensino Fundamental II. Em 2009, formou a primeira turma de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Funciona na Pedagogia da Alternância e atende alunos de 14 municípios na região. Também responsável pela implantação de algumas EFA's na região da Chapada Diamantina.

**Fonte:** EFAMJ, 2019

**ANEXO C– PANORAMA DOS(AS) ESTUDANTES, PROFISSIONAIS E  
ESTRUTURA FÍSICA DA INSTITUIÇÃO**

**EFAMJ 2022**

**QUADRO DE FUNCIONÁRIOS E ESTUDANTES**

Número de estudantes por turma:

1º ano- 57 alunos

2º ano - 48

3º ano- 50

4º ano- 34

Território e municípios que abrangem os/as estudantes:

**QUANTIDADE DE ESTUDANTES POR TERRITÓRIOS E MUNICIPIOS QUE  
A EFA ATENDE- 2022.**

<b>TERRITORIOS</b>	<b>MUNICIPIOS</b>	<b>QUANTIDADE DE ESTUDANTES</b>
PIEMONTE DO PARAGUAÇÚ	ITABERABA	30
	LAJEDINHO	08
	BOA VISTA DO TUPIM	09
	MACAJUBA	10
	SANTA TEREZINHA	01
	RUY BARBOSA	83
	IAÇU	01
	MUNDO NOVO	01
BACIA DO JACUÍPE	BAIXA GRANDE	02
	IPIRÁ	02
IRECÊ	CAFARNAUM	01
	CANARANA	02
CHAPADA DIAMANTINA	ANDARAÍ	05
	UTINGA	07
	BONITO	15
	ITAETÊ	03
	MARCIONILIO SOUZA	04
	BONINAL	01
	NOVA REDENÇÃO	04

<b>TERRITORIOS</b>	<b>MUNICIPIOS</b>	<b>Nº DE ESTUDANTES</b>
04	19	189

Professores e sua formação acadêmica:

Monitores: 10

Técnico em Agropecuária -01

Secretários/as: 02

Diretores/as: 01

Cozinheiros/as: 02

Auxiliar de cozinha: 01

Seguranças/ Vigilantes noturnos:02

03-Licenciatura em Biologia

02- Licenciatura em Geografia

01- Licenciatura Matemática

01-Licenciatura em Letras vernáculas

02-Agrônomos

01-Zootecnista

#### **ESTRUTURA FÍSICA**

Salas de aula: 03

Dormitórios masculinos- 05

Dormitórios femininos- 04

**Fonte:** EFAMJ, 2022