

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS-FLACSO
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

FABIO FERREIRA BONFIM

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JABOTICABA: a materialização da ação pública no
decênio 2009-2019.

SALVADOR

2021

FABIO FERREIRA BONFIM

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JABOTICABA: a
materialização da ação pública no decênio 2009-2019.

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y
Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências
Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno
y Políticas Públicas.

Orientador/a: Profa. Me. Emilia Karla de Araujo Amaral

SALVADOR

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

BONFIM, Fábio Ferreira.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JABOTICABA: a materialização da ação pública no decênio 2009-2019/ Fabio Ferreira Bonfim. Salvador: FLACSO/FPA, 2021.

Quantidade de folhas f.: 106

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2021.

Orientador/a: Me. Emilia Karla de Araujo Amaral

FABIO FERREIRA BONFIM

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JABOTICABA: a materialização da ação pública no decênio 2009-2019.

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Aprovada em

Profa. Orientadora Me. Emilia Karla de Araujo Amaral - Orientadora
Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

Profa. Doutora Juliete Miranda Alves - 2º membro da banca
FLACSO Brasil/FPA

Profa. Doutora Nilza da Silva Martins - 3º membro da banca
Universidade do Estado da Bahia-UNEB (Campus Barreiras-BA)

Profa. Pós Doutora Marilde Queiroz Guedes (suplente)
Universidade do Estado da Bahia-UNEB (Campus Barreiras-BA)

Entre tijolos de areia, uma nova escola se ergue, das mãos de homens e mulheres, que se misturam ao cimento. E enquanto sobem as paredes, avançamos nossa luta forjando novos sujeitos, nessa construção da vida. O que construímos? Com suor e com beleza, construímos a nós mesmos; construímos nossos sonhos; construímos nossa história. Num projeto coletivo, construímos um novo homem; construímos uma nova mulher; construímos um novo campo; construímos uma nova educação. Construímos a Educação do Campo!

Paulo Roberto

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus por estar vivo em tempos tão difíceis, quando a vida está sob ameaça em função da Covid-19 e visto que nos últimos tempos muitos amigos/as se foram ou ficaram sequelados.

À minha mãe Marilene Bonfim, companheira de todas as horas, que mesmo nunca tendo frequentado a escola, sempre compreendeu o poder de libertação por meio da educação e sem a presença paterna sempre me impulsionou a continuar com palavras de ânimo e exemplo de mulher e agricultora aguerrida.

Aos Bonfins: Andreia, Dernival, Girlene e Renilda que sempre perguntavam sobre o andamento da pesquisa e carinhosamente fizeram esse caminho comigo, principalmente nos momentos de cansaço e desânimo.

Ao Partido dos Trabalhadoras-PT, por meio da Fundação Perseu Abramo-FPA por entender que a formação é um importante meio para libertação do ser e para vencer os estigmas de uma sociedade em que a precarização da educação pública é intencional.

À Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais-FLACSO pela parceria com a FPA.

À querida orientadora Emilia Karla de Araújo Amaral, pela qual desenvolvi um grande carinho. Sou grato pela paciência, delicadeza e orientações assertivas para que “segure a peruca” diante de minhas dificuldades e que fosse possível concluir o trabalho. Obrigado, suas contribuições foram imprescindíveis para iluminar este caminho. Jamais pensei que uma orientação fosse tão frutuosa por meios digitais e a distância.

À Professora Luana Vilutis que esteve presente deste o início do curso até o início das orientações. Seu exemplo e delicadeza sempre me animou a amar o conhecimento;

À Direção da Escola Família Agrícola de Jaboticaba por aceitar que a pesquisa fosse realizada na instituição. Serei sempre grato pela acolhida da proposta e nela acreditarem.

A coordenação, monitores/as, estudantes, egressos da EFAJ de Jaboticaba que muito colaboram com esta pesquisa.

Aos meus muito estimados, amigo Ramon Novais e amiga Iris Vanessa que se constituíram grandes parceiros nos deslocamentos para as aulas presenciais. Foram tantas partilhas das dificuldades, e alegrias. Gratidão por estarem comigo nesta jornada! O jantar de confraternização está de pé.

À Professora Nilza da Silva Martins que iniciou o processo de orientação comigo.

Aos amigos e colegas, pelo incentivo e apoio constantes.

RESUMO

A pesquisa realizada analisou qual a efetividade da ação pública para o financiamento da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Jaboticaba-Quixabeira-Bahia, no período de 2009 a 2019. Assim, este propôs a saber se a PA-Pedagogia da Alternância, através dos CEFFAs, demandava de maneira assertiva a agenda pública de educação para os povos do campo e verificar se o Estado cumpria, plenamente, as prerrogativas previstas na Constituição Federal, em se tratando da garantia do direito a educação aos povos do campo. Para responder a essas questões, foi necessário buscar um aprofundamento a respeito dos conceitos de Educação do Campo, fruto da luta dos movimentos sociais populares, e da Pedagogia da Alternância - PA, utilizada como ferramenta-metodologia de formação humana, a partir das especificidades dos povos do campo. Assim, se tratou das dificuldades encontradas para o desenvolvimento das atividades educacionais e sobre os estigmas históricos em relação ao campo no Brasil e, ainda, a capacidade de custear as ações da PA do/no contexto rural. Através dos objetivos secundários procurou-se identificar se a EFA de Jaboticaba-Quixabeira-BA tem criado espaços de debates junto ao poder público, com vistas à construção de políticas de educação para o campo; verificar se esta tem participado da implementação destas políticas públicas e se o seu Projeto Político Pedagógico-PPP tem contribuído nesse processo; verificar se a Regional AECOFABA tem contribuído/sido instrumento de luta na construção de políticas de educação do campo e por fim, compreender as dificuldades encontradas pelo movimento EFA em construir políticas educacionais específicas, partindo da prerrogativa constitucional que educação é direito de todos e dever do Estado. Este trabalho é resultado de um estudo teórico/bibliográfico e também de campo, que contou com análise documental, grupo focal, entrevistas e realização de questionários. Na análise dos dados foram empregados indicadores quantitativos e qualitativos. Autores como Gimonet (2007), Beganami e Burghgrave (2013), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Brandão (2007), AECOFABA (2019), UNEFAB (2019), Santos (2020), Granereau (2020) e Arroyo, Caldart, Beniso (2019) e Molina (2011), embasam a presente dissertação. A partir da literatura mobilizada e da coleta de dados se chegou à conclusão da necessidade de modelos de financiamentos mais adequados diante da importância educacional, social e ambiental da EFAJ.

Palavras-chave: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Escola Família Agrícola

ABSTRACT

The research carried out analyzed the effectiveness of public action for financing the Pedagogy of Alternation at the Family Agricultural School of Jaboticaba-Quixabeira-Bahia, from 2009 to 2019. Thus, it proposed to know whether the PA-Pedagogy of Alternation, through of CEFFAs, assertively demanded the public education agenda and verify whether the State fully complied with the prerogatives provided for in the Federal Constitution, in terms of guaranteeing the right to education for rural peoples. To answer these questions, it was necessary to go deeper into the concepts of Rural Education, the result of the struggle of popular social movements, and the PA-Pedagogy of Alternation, used as a tool-methodology for human formation, based on the specificities of countryside peoples. Thus, the difficulties encountered in the development of educational activities and the historical stigmas in relation to the countryside in Brazil were addressed, as well as the ability to fund PA actions in the rural context. Through secondary objectives, it was sought to identify whether the EFA in Jaboticaba-Quixabeira-BA has created spaces for debates with the government, with a view to building education policies for the countryside; verify if it has participated in the implementation of these public policies and if its Pedagogical Political Project-PPP has contributed in this process; to verify if the Regional AECOFABA has contributed/been an instrument of struggle in the construction of rural education policies and, finally, to understand the difficulties encountered by the EFA movement in building specific educational policies, based on the constitutional prerogative that education is everyone's right and duty of the State. This work is the result of a theoretical/bibliographic and field study, which included document analysis, focus group, interviews and questionnaires. In the data analysis, quantitative and qualitative indicators were used. Authors such as Gimonet (2007), Beganami and Burghgrave (2013), Arroyo, Caldart and Molina (2011), Brandão (2007), AECOFABA (2019), UNEFAB (2019), Santos (2020), Granereau (2020) and Arroyo, Caldart, Beniso (2019) and Molina (2011), support this dissertation. Based on the mobilized literature and data collection, it was concluded that there is a need for more adequate financing models given the educational, social and environmental importance of EFAJ.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECOFABA - Associação das Escolas e das Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia.

AEFAP - Rede de Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá.

AEFAPI - Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí.

AEFARO - Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia.

AGEFA- Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas.

AIMFR- Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural.

AMEFA - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas.

APPJ - Associação de Pequenos Produtores Rurais de Jaboticaba.

BNCC -Base Nacional Comum Curricular.

CAECDT - Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire do Campus XIV da UNEB.

CEB - Câmara de Educação Básica.

CEFFAs - Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância.

CF-Constituição Federal

CFRs - Casa Familiares Rurais.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CODETER - Colegiado de Desenvolvimento Territorial da Bacia do Jacuípe.

EFAJ - Escola Família Agrícola de Jaboticaba.

EFA's - Escolas Famílias Agrícolas.

FEEBA - Fórum Estadual de Educação da Bahia.

FEEC - Fórum de Educação do Campo da Bahia.

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

IBELGA - Instituto Bélgica-Nova Friburgo.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INCRUZ - Instituto das Irmãs da Santa Cruz.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e do Desporto.

MEPES - Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo.

PA - Pedagogia da Alternância.

PE - Plano de Estudo.

PPJ - Projeto Profissional Jovem

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PRONERA - Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

RACEFFAES - Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo.

REFAISA - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido.

RESAB - Rede de Educação do Semiárido Brasileiro.

SEC - Secretaria da Educação da Bahia.

UAEFAMA - União das Associações das Escolas Família Agrícola do Maranhão.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia.

UNEFAB - União Nacional das Famílias Agrícolas do Brasil.

LISTA DE FIGURAS

1. Figura 01 – Autorização de funcionamento da EFA 1994	51
2. Figura 02 – Resolução do CEE/BA 159/96	52
3. Figura 03 – Vista Panorâmica da EFA de Jaboticaba	54
4. Figura 04 – Mapa de abrangência das atividades da Jaboticaba	56
5. Figura 05 – A Alternância	59

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

1. Tabela 01 – Amostra da Pesquisa	16
2. Tabela 02 – Marcos legais da Educação do Campo Pós 1988	30
3. Tabela 03 – UNEFAB-Panorama das EFAs e ECORs no Brasil.....	43
4. Tabela 04 – ARCAFAR – Panorama dos CFRs no Brasil	43
5. Tabela 05 – CEFFAs em números no Brasil	44
6. Gráfico 01 – Ingresso no nível superior	57
7. Gráfico 02 – Trabalho e renda dos egressos.....	57
8. Gráfico 03 – Amostra da Pesquisa	68
9. Tabela 06 – Extinção de escolas entre os anos 2000 e 2021.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	19
1.1 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E ESTIGMAS	19
1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	24
CAPÍTULO II	39
2.1 A PEDAGOGIA DOS CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA: UM MÉTODO ARTICULADO-DIALÓGICO COM A VIDA DOS CAMPONESES E CAMPONESAS.....	39
2.2 ESCOLA FAMÍLIA E AGRÍCOLA DE JABOTICABA E A ARTICULAÇÃO DA LUTA NA BAHIA: O OLHAR DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	49
CAPÍTULO III.....	54
3.1 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JABOTICABA-QUIXABEIRA-BA E A MATERIALIZAÇÃO DA AÇÃO PÚBLICA NO DECÊNIO 2009-201954	
CAPÍTULO IV	68
4.1 ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DE JABOTICABA: FINANCIAMENTO, INSTRUMENTOS LEGAIS E RESSONÂNCIA DAS AÇÕES	68
4.1.1 Escola Família Agrícola de Jaboticaba: financiamento público e instrumentos legais	70
4.1.2 Escola Família Agrícola de Jaboticaba: a organização da luta por uma educação do/no campo e a incidência na agenda pública	72
4.1.3 A Escola Família Agrícola de Jaboticaba: uma escola encarnada	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100

INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada se propôs a analisar qual a efetividade da ação pública para o financiamento da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Jaboticaba-Quixabeira-Bahia, no período de 2009 a 2019.

O caminho epistemológico da construção desse trabalho perpassa pela Pedagogia da Alternância-PA e pelas dificuldades encontradas por tal movimento, no que toca a sua atuação em função da percepção do campo no Brasil, bem como, a capacidade de manutenção das atividades educacionais da EFA de Jaboticaba. Portanto, a PA, segundo Gimonet (2007, p. 17) coloca-se como ferramenta-metodologia de formação humana a partir das especificidades dos povos do campo, constituindo-se “mais que um simples método, devendo ser considerada como um verdadeiro sistema educativo”.

O presente trabalho aborda ainda a respeito da imagem do campo difundida ao longo da história como lugar atrasado e desprovido de desenvolvimento. Neste caso, trata das dificuldades e limitações da estrutura estatal em compreender e dialogar com um modelo de educação construída coletivamente e a partir da realidade e da experiência dos envolvidos.

Apresentou-se quatro objetivos específicos. O primeiro procurou identificar se a EFA de Jaboticaba-Quixabeira-BA tem criado espaços de debates junto ao poder público, com vistas na construção de políticas de educação para o campo. O segundo e terceiro buscaram verificar se a instituição tem participado da implementação de políticas públicas e a relação com o Projeto Político Pedagógico-PPP e como a Regional AECOFABA - Associação das Escolas e das Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia tem contribuído/sido instrumento de luta na construção de políticas de educação do campo e por fim. O quarto procurou compreender as dificuldades encontradas pelo movimento CEFFAs-Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância em construir políticas educacionais específicas, partindo da prerrogativa constitucional que educação é direito de todos e dever do Estado.

O estudo foi realizado no campo do município de Quixabeira-BA, envolvendo o tempo global (pesquisa bibliográfica e campo) de janeiro de 2020 a dezembro de 2021 e se fundamentou em um vasto quadro teórico que permitiu a compreensão de aspectos relativos ao processo histórico da construção da Educação do Campo e do financiamento público das atividades educacionais da Pedagogia da Alternância através da Escola Família Agrícola de Jaboticaba.

Em se tratando da realidade pesquisada, buscou-se interpretar fatos e dados coletados a partir da realidade da EFA de Jaboticaba, a fim de revelar as percepções dos protagonistas e

envolvidos em seu contexto, sem perder de vista os objetivos propostos. Esta pesquisa possui caráter teórico/bibliográfico, de campo e documental. Assim, foram empregados indicadores quantitativos, pois foram quantificados o número de indivíduos atendidos pela EFA de Jaboticaba e qualitativos, pois se trata de uma pesquisa no campo na área das ciências sociais, o que a torna, fundamentalmente, qualitativa (MINAYO, 2018, p. 14).

Os dispositivos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, questionários com perguntas abertas, grupo focal e consulta documental. Em se tratando dos questionários se utilizou formulários *online* da *Google* que permitiu a coleta de dados de participantes distantes.

A pesquisa de campo foi realizada na EFA de Jaboticaba - EFAJ, tanto as entrevistas semiestruturadas quanto o grupo focal, foram gravados em áudio e vídeo, mediante autorização dos/as participantes. Em se tratando da pesquisa documental, foram analisados documentos, a fim de compreender a história da EFAJ, bem como, as formas e em qual grau a mesma demanda/acessa e constrói as políticas de educação do/no campo. Os questionários foram encaminhados por e-mail e por link via *smartphone*, com ligação telefônica prévia ou mesmo vídeo chamada para colocar o participante ciente da pesquisa.

A mobilização de dados¹ por meio de entrevistas, aplicação de questionários e grupos focais, foi realizada entre os meses de novembro de 2020 e março de 2021 e se articulou em três etapas. A primeira, ocorreu na EFA de Jaboticaba (*in loco*) e foram realizadas entrevistas com os/as monitores/as, a coordenação, a gestão e estudantes. Nesta etapa também se teve acesso a documentos da instituição. Na segunda, foram aplicados questionários com pessoas do poder público em Salvador-BA e Ipirá-BA e Secretários/as de Educação e de Agricultura de municípios com maior quantidade de estudantes matriculados. Na terceira, foram realizadas grupos focais com a Regional AECOFABA e estudantes, seguido de entrevistas com pessoas da comunidade, representante da família e jovens egressos da EFA de Jaboticaba.

No que toca a análise dos dados, foi realizada a checagem com referência cruzada para verificação das informações levantadas, de modo que fossem verificadas e comparadas as “temáticas” que emergiram nos diferentes dispositivos utilizados com os diferentes sujeitos participantes, a fim de evitar conclusões equivocadas. Nesta etapa, a pesquisa bibliográfica foi

¹ Considerando que este estudo de campo ocorreu durante a pandemia causada pela COVID-19, foi necessário adequar alguns instrumentos de coleta. Os grupos focais e entrevistas inicialmente seriam realizados presencialmente, foram realizados virtualmente. Em se tratando das entrevistas, metade se deram de forma presencial e em alguns casos foi necessário o reagendamento de datas e horários. No caso dos questionários, já se previa a aplicação através de formulários da *Google* em função da distância dos participantes. Note-se que os resultados do estudo não foram prejudicados e se cumpriu os procedimentos inerentes a um estudo científico.

de suma importância para iluminar os achados da pesquisa de campo.

A amostra da pesquisa envolveu estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental ao quarto Ano do Ensino Médio Técnico Integral, das 07 turmas da EFA de Jaboticaba no ano letivo 2020, monitores e professores, representantes das famílias, do poder público municipal (Secretários de Educação e Agricultura dos municípios que a EFAJ possuem estudantes) e estadual (Secretário de Educação do Estado da Bahia, membros do Conselho Estadual de Educação da Bahia, Coordenadoria de Educação do Campo do Estado e do Núcleo Territorial de Educação de Ipirá-BA-NTE 15). Neste caso, a amostra da pesquisa somou um total 32 envolvidos diretamente, conforme quadro abaixo:

Tabela 01: Amostra da pesquisa

Nº	CATEGORIA	QTDE	DISPOSITIVO DE PESQUISA
1.	Estudantes da EFA	07	Grupo Focal B (06) ² e entrevista (01) ³
2.	Monitores/professores EFA	04	Entrevista
3.	Gestão e coordenação da EFA	02	Entrevista
4.	Família de estudantes	03	Entrevista
5.	Estudantes egressos da EFA	03	Entrevista
6.	Poder público/ Secretários de Educação e Agricultura de municípios	03	Questionários abertos
7.	Poder Público (Coord. de Educação do Campo, Inspeção de Prestação de Contas do estado da Bahia, representante do NTE 15-Ipirá-Bahia e Conselho de Educação da Bahia	04	Questionários abertos
8.	Regional AECOFABA	03	Grupo Focal A ⁴
9.	Da comunidade	03	Entrevistas
TOTAL			32

Fonte: elaborado pelo autor.

Para esta pesquisa foram realizados dois grupos focais. O primeiro com a regional AECOFABA (A) e o segundo com estudantes da EFAJ (B).

Os autores que fundamentam este estudo são, especialmente, Pires (2012), Arroyo (2014), Estevam (2012), Gimonet (2007), Beganami e Burghgrave (2013), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Frossard (2018), Caldart Pereira, Alentejano, Frigotto (2012), Brandão (2007),

² O grupo Focal B envolveu seis participantes (estudantes da EFAJ) e foi realizado por videochamada.

³ Foi realizada uma entrevista com estudante da EFAJ.

⁴ Este Grupo Focal envolveu três pessoas da Regional AECOFABA e foi realizado por videochamada.

Ribeiro (1995), AECOFABA (2019), UNEFAB (2019), Freire (1967, 1987 e 2011), Santos (2020) e Granereau (2020), Neste contexto, o presente estudo debruçou-se sobre o aparato legal e conquistas da Pedagogia da Alternância, bem como, as limitações do Estado Brasileiro em cumprir as prerrogativas previstas no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, no que tange a garantia de uma educação que atenda às necessidades dos povos do campo, a partir da EFA de Jaboticaba.

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. Na parte introdutória, são apresentados os caminhos da pesquisa para o leitor, evidenciando os autores que dialogam e embasam o presente estudo, bem como, o recorte metodológico, os dispositivos utilizados e como os dados foram analisados. No primeiro capítulo, se debruça sobre os conceitos de educação rural e de Educação do Campo, como fruto da luta dos movimentos sociais, conforme afirma Caldart (2008, p. 72): “nasceu [...] como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo”.

No segundo capítulo, o destaque é dado para a Pedagogia da Alternância, como um método articulado e dialógico para com a realidade dos camponeses e camponesas. Nesta perspectiva, os CEFFAs-Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância apresentam-se como escolas pensadas a partir do contexto, que objetivam promover as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais na realidade do campo, a partir da educação.

O capítulo terceiro, se aborda sobre a experiência da Escola Família Agrícola de Jaboticaba-Quixabeira-Bahia, de modo que se evidencia como esta tem demandado a agenda pública de financiamento e como tem se articulado enquanto escola do campo por meio da Pedagogia da Alternância. Nesta perspectiva, aborda-se sobre a materialização da ação pública na instituição de modo que se faz uma análise da EFA de Jaboticaba a partir do custeio de suas ações, dos instrumentos legais e a ressonância de suas ações para a comunidade.

Este estudo foi motivado pelo fato de o autor ser do contexto rural e também a partir de duas experiências vividas por este na EFA de Jaboticaba em momentos distintos. O primeiro, enquanto estudante do Ensino Fundamental Integrado da instituição, de modo que provocou grandes transformações na vida do pesquisador e de sua família, através do despertar de diversas possibilidades no que toca a geração de trabalho e renda no campo. O segundo momento ocorre dada a experiência enquanto monitor/educador da EFA. Sendo um animador da formação por Alternância, conhecendo a luta da EFAJ, as atividades desenvolvidas em favor do povo camponês e a maneira que os CEFFAs se organizam em torno da defesa de uma

educação do/no campo, face às estruturas arcaicas, que nos fizeram acreditar que o campo é um lugar sem oportunidade, sem progresso e sem cultura. Sendo estas as motivações e inspirações principais para a realização deste trabalho.

CAPÍTULO I

O grande latifundiário, egoísta e usurário, da terra toda se apossa causando crises fatais, porém nas leis naturais sabemos que a terra é nossa.

Patativa do Assaré

1.1 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E ESTIGMAS

Neste primeiro capítulo são apresentados alguns aspectos da Educação Rural, seu cunho ideológico e subliminar direcionado aos povos do campo como uma extensão mal feita da educação pública ofertada na cidade, que não dialoga com a realidade, o território e as vicissitudes do campo. Discute a Educação do Campo enquanto resultado das lutas e conquistas sociais e que responde às necessidades de seus povos.

Para tanto, aborda-se a história, luta e conquistas dos movimentos sociais na construção de uma outra escola, que enxergue o sujeito do campo como ser individual e parte de um coletivo, possuidor do direito de acesso a uma educação emancipatória que responda às demandas dos camponeses e camponesas. Essa escola tem o sabor e o cheiro da terra, do território e, conseqüentemente, está desvinculada do modelo urbano-importado, que não responde às expectativas dos povos do campo brasileiro.

As discussões suscitadas sobre a Educação do Campo objetivam promover reflexões acerca do direito de acesso dos povos do campo a uma educação que os vejam em plenitude, ou seja, que considere as especificidades presentes no espaço em que vivem e, para isso, aborda-se os reflexos e estigmas deixados por um modelo pensado a partir do urbano e imposto a tais sujeitos.

Nesta perspectiva, vem à tona o preconceito histórico construído em relação ao campo e aos seus sujeitos. O território rural sempre foi visto como espaço de exploração (de mão-de-obra e de produtos) e, posteriormente, como local de pobreza (por abandono do Estado), de trabalho braçal e de “ausência de educação”. Tais estigmas foram somatizados e reforçados pelo infeliz capítulo dos 300 anos de servidão de negros e índios submetidos aos caprichos da classe rica brasileira e à lógica do mundo urbano. Nesse cenário, Nascimento (2009) esclarece que:

a questão da educação destinada aos camponeses no Brasil, historicamente, foi um grande problema. Até os anos de 1930, a temática da educação rural não se destacava nas ações governamentais. O Brasil, mesmo considerado um país eminentemente

agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e de 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública, a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo (NASCIMENTO, 2009, P. 160).

A história brasileira dá conta de que a educação não surgiu pública. Inicialmente, no seio da Igreja Católica com fins catequéticos e, posteriormente, com o estabelecimento do império, concentrou-se entre os ricos, excluindo os demais membros da sociedade. Assim, se pode dizer que, genuinamente, a educação não foi encarada como imprescindível para a formação do ser humano, na perspectiva da liberdade e da autonomia⁵ conforme aponta-nos Paulo Freire. Contrariamente, foi utilizada para segregar, produzir desigualdades na sociedade e acúmulo de riquezas para alguns.

Corroborando neste sentido, Brandão demonstra que:

os escravos e os filhos dos deserdados da fortuna - lavradores livres, artistas pobres, artesãos - aprendiam “no ofício”. Rara vez um deles alisava com o traseiro magro o banco de madeira de alguma escola, razão por que o país tinha [...], um dos maiores índices de analfabetismo em todo o mundo (BRANDÃO, 2007, p. 86).

Ainda nesta perspectiva SANTOS (2020) aponta que “nos documentos oficiais sobre educação no Brasil, a população rural aparece apenas como dado. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades”. Assim, fica elucidado que a educação brasileira passou a ser pensada na ótica da política muito tardiamente, ou seja, não foi tratada ao longo da história como prioridade, permanecendo centralizada nas classes mais ricas. Quando esta adentrou no rol das políticas públicas, não alcançou a todos e, para segmentos como os povos do campo, chegou carregada de objetivos escusos, numa lógica urbana, capitalista e massificadora.

As Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (CNE, 2001) fundamenta e reconhece que no Brasil:

[...] a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (CNE, 2001, p. 04).

⁵ A educação na perspectiva da liberdade e da autonomia proposta por Paulo Freire versa por um tipo de prática educativa resultante da efetiva participação, livre e crítica dos sujeitos em formação, logo, é o oposto de uma escola autoritária, acrítica, alheia à vida destes e seus territórios. (FREIRE, 1999).

A partir do pensamento sobre educação implantado e as formas de acesso a esta no país, Brandão (2007) revela que

As crianças filhas de pais “das boas famílias” iam às escolas, mesmo que por poucos anos. As escolas eram particulares, “abertas” por professores avulsos ou pelas ordens religiosas. Eram pagas, algumas custavam caro e as poucas crianças pobres que aprendiam “de graça” aprendiam nos orfanatos ou nos anexos dos colégios religiosos. (BRANDÃO, 2007, p. 86)

A educação pública tal como conhecemos atualmente é fruto de reivindicações das camadas mais pobres da sociedade e, conseqüentemente, da luta pela democratização do ensino, que, segundo Brandão (2007) “garantiu o reconhecimento político do direito de estudar para todas as pessoas [...] de forma gratuita e financiada pelo Estado brasileiro” (p. 87 e 88).

É necessário elucidar que, mesmo após a conquista do direito de acesso à educação no Brasil, diversas limitações precisaram e precisam ainda ser enfrentadas, visto que estas impactam a educação, a vida dos cidadãos e, conseqüentemente, a sociedade como um todo. Brandão destaca que:

por uma porta os filhos dos pobres começam a entrar nas escolas públicas. Por outra o país ingressa enfim em tempos de transferência do capital da agricultura para a indústria, e de poder e pessoas do campo para a cidade. Então políticos e educadores começam a chamar a atenção para a evidência de que, mesmo nas escolas públicas, o ensino escolar era inadequado. Não servia para preparar o cidadão para a vida nem para preparar o trabalhador para o trabalho, em qualquer um dos seus níveis. (BRANDÃO, 2007, p. 90)

Aqui se faz necessário distinguir os conceitos e diferenças entre a Educação Rural e a Educação do Campo. A primeira compreende o tipo de educação a que o Estado Brasileiro submeteu e submete os camponeses, sem considerar as características e formas de produção da vida no contexto rural. Nesta perspectiva, não se considerava as realidades e especificidades do público do campo a quem a educação se apresentava. De pano de fundo, o Estado vislumbrava erroneamente o campo como espaço rude, sem cultura, desprovido de progresso, de tecnologia e com poucas possibilidades de desenvolvimento e, assim, motivou a migração do campo para a cidade, reforçando estigmas, ao passo que a educação ofertada não respondia às expectativas e necessidades do país.

A Educação Rural, por não considerar as especificidades locais, acaba por aplicar no campo o mesmo modelo escolar dos centros urbanos, ou seja, constitui-se em um “puxadinho da escola da cidade” como tentativa de corrigir “o mal do analfabetismo”, resultante do esquecimento do próprio Estado, de modo que é “ofertada” sem considerar a cultura e a vida

dos povos da terra. Transforma-se então em uma educação alheia, que faz pouco sentido e não se relaciona com a vida, pois não reflete e não parte da e para a realidade, visto que é imposta.

Nesta perspectiva Brandão expõe que o Brasil pós 1964:

inventa e faz a sua educação ou as suas educações, nos sistemas mais oficiais, mais organizados em projetos e programas pedagógicos, são pensados a partir das ideias fundamentais de todos os tipos de pessoas? As mesmas escolas servem ao operário, ao engenheiro e ao capitalista imobiliário do mesmo modo (como as leis brasileiras de ensino garantem que sim e os professores críticos garantem que não)? Uma educação ensina o saber da “comunidade nacional” a todos, para os mesmos usos sociais, e segundo os mesmos direitos individuais de todas as categorias de seus “adultos educados”? (BRANDÃO, 2007, p. 77 e 78)

A negação do território, da cultura e dos saberes do campo pela Educação Rural pode ser constatada nos livros didáticos disponibilizados pelo Estado para as escolas do campo, que apresentam uma proposta não apropriada para a realidade à qual se destinam, pois, a história contada nestes livros não é “a minha história ou dos meus”. Neste modelo, os indivíduos são conduzidos a negar a própria história e o seu lugar, ficando predispostos a tornarem-se massa de manobra. Neste sentido, Brandão expõe que:

onde um tipo de educação pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los todos sujeitos livres que por igual repartem uma mesma vida comunitária; um outro tipo de educação pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem, dentro das mesmas ideias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros, como escravos. (BRANDÃO, 2007, p.34).

A Educação Rural tornou-se instrumento de dominação, de modo que se criou um ambiente escolar pensado a partir do ideário do homem branco e do mundo urbano, assim, o campo tornou-se o “não lugar” ou o lugar dos invisíveis e dos analfabetos. Santos (2020) identifica o camponês na percepção da escola rural como “o fora do lugar da educação rural revela o não lugar dos trabalhadores dos campos nas estruturas do poder, de classe. Quando esses aparecem na mídia ou no livro didático é de maneira caricaturada, como sujeitos, mal vestidos e pisando no chão rachado. Tal conjectura “expulsa” e motiva as pessoas a deixarem seu território e a colocarem-se em marcha na perspectiva de uma “vida melhor” no meio urbano, deixando, desse modo, de ter o contato com a terra e isso afeta a sua própria identidade. A escola rural “ensinou” os povos do campo a negar a terra, de modo que ser do campo tornou-se motivo de desonra, inferioridade, fazendo o camponês sentir vergonha do seu território, dos seus e da sua identidade.

As Diretrizes Operacionais para Educação do Campo fazem alusão ao primeiro Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado no ano de 1923, apontando para o

poderio e influência dos patronatos do campo. Estes eram altamente segregativos e carregados de segundas intenções, de modo que, o acesso à escola estava condicionado à capacidade produtiva da região, ou mesmo dos sujeitos tornarem-se “cidadãos prestimosos” (CNE, 2001, p. 04). Assim, verifica-se que:

tais instituições, (**as escolas**) segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos. (CNE, 2001, p. 04. *Grifos do autor*).

Como se pode ver, a Educação Rural em si é niveladora, não garante o lugar de fala dos sujeitos, os diferentes saberes, pois esta foi e é posta de forma verticalizada, a partir do modelo urbano-explorador que não dialoga com os povos da terra. É uma educação assentada nos pilares da colonização, que torna invisível os sujeitos e conforma desigualdades no território do campo, conforme aponta Brandão:

por toda a parte onde ela (**educação**) deixa de ser totalmente livre e comunitária (não escrita) e é presa na escola, entre as mãos de educadores a serviço de senhores, ela tende a inverter as utilizações dos seus frutos: o saber e a repartição do saber. [...] começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades naturais, começa desde quando aos poucos usa a escola, os sistemas pedagógicos e as “leis do ensino” para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos (BRANDÃO 2007, p. 34, *grifo do autor*).

Ressalta-se que, mesmo a Educação Rural com todas as suas limitações, só começa a ser pautada a partir da década de 1920, partindo de uma visão de exploração do trabalhador do campo. Logo encontrava-se centrada nas mãos do patronato e reforçava as desigualdades e preconceitos.

Note-se que, desde a década de 1980 - tempos de ditadura militar⁶ - a escola, enquanto instituição, também não respondia às expectativas e necessidades dos povos da terra, de modo que vislumbrava aquele como o único espaço de educação e civilização. Assim, as iniciativas educacionais que não fossem forjadas no bojo estatal, encontravam grandes dificuldades de serem reconhecidas ou mesmo apoiadas pelo estado. Neste aspecto, se presencia a instituição escolar a serviço do estado e não do contexto, da cultura e da vida dos camponeses. Brandão

⁶ O golpe militar foi resultado de uma articulação política ditatorial e golpista, constituída principalmente por militares, sendo instalado em 1964 e se estendendo até 1985. Nesse período, o exercício da liberdade foi cerceado de modo que ocorreu a perseguição, a prisão e o silenciamento de diversos líderes políticos e sindicais. Intelectuais, artistas e personalidades influentes foram exiladas, torturadas e mortas na tentativa de conter e calar aqueles que divergiam dos ideais daquele governo (ARAÚJO. et al 2013).

(2007) aponta a escola como uma agência local do poder do capital, “um mundo sem problemas numa nação sem injustiças, esta é a fração essencial do imaginário oficial que a escola absorve e distribui em momentos do “ensino oficial”, lugar terminal da educação escolar” (p. 156).

Conforme apresentado, nota-se uma escola como representante do Estado junto ao povo, contudo uma escola que não enxerga e tampouco dialoga com o contexto dos estudantes. Apresenta-se, deste modo, como egoísta, fechada em si mesma e como o único espaço educativo e formador.

1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Ao tratar de Educação do Campo é preciso, primeiramente, garantir o lugar de fala dos sujeitos do campo face às realidades que esse território comporta, é imprescindível considerar as diversidades dos povos do campo, ou seja, a “poesia” e a vitalidade nele existentes.

Entende-se que a promoção da educação do campo se dá a partir da autonomia dos sujeitos, ou seja, se estes vivem relações sociais específicas da vida no e do campo e tem o direito de se formar enquanto ser para que “se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, 2008, p. 151). Por outro lado, retomando a relação campo-cidade, não se pode analisar tendo-a em oposição à educação da cidade, sem relacioná-la com essa problemática.

Para a Educação do Campo, os elementos que compõem a tríade território-luta-educação, necessariamente devem caminhar juntos. Contrariamente, no Brasil, há um grande abismo neste aspecto, visto que a terra se encontra concentrada e é difícil promover Educação do Campo desvinculada do território. Assim, a Educação do Campo é resultado de lutas travadas pelos movimentos sociais com o poder público ao longo da história, lutas pelo direito de acesso à terra e à educação.

Esta educação enfrenta diversos problemas que precisam ser considerados e devem ser levados como bandeira de luta, sendo um deles o não reconhecimento da carreira de educador(a) do campo atrelada à presença de educadores(as) que não são provenientes do campo e, na maioria das vezes, não pensam a partir do território. Nesta lógica já na década de 1980, Brandão aponta com preocupação os desdobramentos de tal situação, pois

o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação - nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa - interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita e esta é a sua fraqueza. (BRANDÃO, 2007, p. 11).

O autor elucida que a educação com o seu discurso de que faremos “cidadãos prestimosos” (CNE, 2001, p. 04) pode, na prática, causar grande prejuízo, fazendo o contrário do que se propõe a fazer. Isso ocorreu ao longo da história do Brasil quando as forças hegemônicas e o próprio Estado impuseram a Educação Rural aos povos do campo, apoiada em um discurso progressista e alienador.

A Emenda Constitucional de nº 95/2016, que estabelece um teto para os gastos públicos, ameaça gravemente diversas conquistas dos povos do campo no tocante à educação, a exemplo do PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária⁷ e cursos universitários voltados para os camponeses e camponesas. Nota-se que há um grande abismo entre o direito à educação previsto na CF de 1988, especialmente nos artigos 3º e 205º, e em diversos outros instrumentos legais e a realidade.

Há uma grande contradição entre o notável avanço dos instrumentos legais, motivados pela Constituição de 1988, resultado das lutas dos(as) camponeses(as) e seus movimentos, e a efetivação destes na prática, visto que anualmente no Brasil se fecha um enorme quantitativo de escolas no meio rural. Chama-se a atenção para o Estado da Bahia, que é um dos que mais estingue escolas, mesmo em governos ditos democráticos. Um levantamento feito pelo INEP (2000) revela que, entre os anos de 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro. Destas, 12.815 mil estavam localizadas em nosso estado.

O PRONERA foi a primeira política pública a considerar o campo em sua plenitude e diversidade, ou seja, a primeira a capacitar os sujeitos para se estabelecerem no campo. É uma política revolucionária, que está ameaçada pela redução dos investimentos em educação e extinção de diversas secretarias do Governo Federal.

A licenciatura em Educação do Campo é fruto de uma contradição que compreende a luta “pelo direito a ter direito” pois, como sabemos, historicamente a educação superior deixou de fora os(as) camponeses(as), a partir da prerrogativa de que para lidar com a terra não era necessário o conhecimento das ciências produzidas pela humanidade. Assim, a licenciatura é fruto da luta dos povos do campo, como classe trabalhadora, com múltiplos saberes e uma rica história. O povo historicamente alijado adentra a universidade e essa passa a perceber os(as) camponeses(as) em sua condição real e enquanto classe.

⁷ O PRONERA foi criado pela portaria de nº 10 de 1998 no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (INCRA, 2020). Foi ampliado pelo Decreto Federal de nº 7.352 de 2010, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como resposta às lutas dos movimentos sociais do campo pelo acesso à educação pública da alfabetização de jovens e adultos até a pós-graduação por meio da gestão compartilhada entre o estado, universidades e movimentos sociais do campo. Adjunto a isso, vieram um conjunto de outras políticas estruturantes e necessárias para o contexto rural (BRASIL, 2010).

Neste contexto, a universidade passou a dialogar com os sujeitos e seus territórios, ou seja, garantiu a estes, lugar de fala enquanto seres que vivem individual e coletivamente, partindo das necessidades e expectativas articuladas com o mundo e a vida do campo. Assim, se pode dizer que, considerar ou defender uma Educação do Campo, é considerar que o campo existe, que ele é rico e plural e que os direitos constitucionais precisam ser garantidos. Nesta perspectiva, Brandão (2007, p. 22) propõe que se algo “é importante para a comunidade e existe como algum tipo de saber, existe também como algum modo de ensinar formas vivas e comunitárias de ensinar-e-aprender”. A partir disso, pode-se dizer que estar no campo não significa que não aconteça educação. De igual modo não se pode considerar que o ensino e a aprendizagem se dão única e exclusivamente em sala de aula.

A Educação do Campo constitui-se como movimento político, de afirmação dos sujeitos concretos e de resgate do orgulho de viver do e no campo. Aponta que o território rural não se constitui na caricatura pintada ao longo da história, ao contrário, inspira e valoriza a matriz da formação, a terra e estabelece outra realidade possível, sendo o próprio campo a referência dos seus sujeitos.

Em se tratando da Educação do Campo como um ato coletivo que parte da matriz terra, Gadotti defende que:

nossa Mãe Terra é um organismo vivo e em evolução. O que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos. Ela requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, o reconhecimento de que somos parte da Terra e de que podemos perecer com a sua destruição ou podemos viver com ela em harmonia, participando do seu devir (GADOTTI, 2001, p. 124)

Sendo a Educação do Campo tecida a partir da pedagogia da terra e partindo da premissa de que é possível garantir o bem viver dos povos do campo e da cidade, não é possível promovê-la estando distante da luta e da terra.

Os movimentos sociais que defenderam e defendem a Educação do Campo no Brasil tornaram-se “educadores(as)/formadores(as)”, pois rompem barreiras e abrem novos horizontes perante a educação ofertada pelo Estado. Esse rompimento produz uma dicotomia: como pode o Estado aprender com aqueles que “são” invisíveis, analfabetos, pobres, desprovidos de educação e de cultura? Como pensar uma escola mais ampla e trazer para o currículo as lutas sociais, os conhecimentos, os fazeres e saberes dos sujeitos coletivos, dos povos do campo? Talvez por estes aspectos o Estado tenha dificuldade de garantir e/ou custear uma educação pensada numa lógica diferente da habitualmente ofertada.

Os direitos coletivos dos povos do campo perpassam pelo direito de acessar uma educação que respeite a identidade camponesa, assim a educação urbana aplicada no espaço

rural precisa ser repensada, visto que esse modelo de educação, historicamente não produziu bons resultados, pelo contrário, motivou a migração de muitos camponeses(as) como se a cidade fosse o único lugar de progresso e desenvolvimento.

Se faz necessário descolonizar alguns conceitos, a exemplo o que percebe a escola como o único espaço de produção do conhecimento, visto que se aprende também com o trabalho, com as experiências e com a vida. Basta-nos pensar que a vida é muito mais do que a carga horária de um ano letivo e que uma gama de aprendizados e conhecimentos são produzidos fora da sala de aula. Portanto, nem sempre os percursos regulares, a sala de aula, a escola, envolta em muros, se convertem em aprendizado. Logo, a maneira de pensar a escola por parte do Estado enfrenta grande dificuldade de compreender e custear outras possibilidades e/ou modelos de educação, como o da PA, por exemplo. Nesta perspectiva, Brandão (2007, p. 14) afirma que o ser humano que, por meio do trabalho e da consciência transforma “[...] partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar [...] no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação”

É necessário superar o conceito e o preconceito sobre o(a) camponês(a) que não frequentou a escola, tido pela sociedade e pelo Estado como analfabeto, pois esse sujeito carrega experiências, cultura e, muitas vezes, é especialista no que faz. Não superar tal conceito é negar o trabalho como princípio formativo, visto que há muitos ditos analfabetos que muito faz pelo seu contexto e para a sociedade.

Neste sentido Brandão discute que:

não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. BRANDÃO (2007, p. 9).

É importante expor que a escola, enquanto instituição, deve proporcionar uma educação que faça sentido, de modo que esta não esteja apenas a serviço do Estado, mas que considere o contexto e a identidade local. Isso significa dizer que é fundamental respeitar os tempos, as realidades do campo e seus trabalhadores(as).

A CF de 1988, em seus artigos 205 e 206, estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...], liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...], pluralismo de ideias e de

concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino[...]. (CF, 1988, Artigos 205 e 206).

Ao observar o arcabouço legal pode-se dizer que a Educação do Campo e, conseqüentemente a PA - na perspectiva do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” - parecem estar plenamente asseguradas. Contudo, na prática e na literatura se presencia que o aparato estatal possui dificuldade de reconhecer algum tipo de educação que não tenha sido forjada a partir dele próprio.

Acredita-se que o Estado tenha essa limitação de compreensão, pelo fato desta não ter sido gestada nas universidades, mas construída a partir da vida e das experiências dos sujeitos do campo em seus territórios, constituindo-se em movimento político e em pedagogias de afirmação, ou seja, políticas de educação construídas por sujeitos em movimento de modo que a terra para estes significa humanidade e esta é negada quando o chão lhes é tirado.

Quase uma década após a promulgação da CF de 1988, com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), a Educação do Campo passou a ser reconhecida, amparada e pensada a partir das características que lhe são próprias, conforme se pode observar no artigo 28 da mesma Lei:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996)

É importante destacar que a Educação do Campo foi forjada a partir da terra, na perspectiva de defendê-la como matriz e garantir o bem viver de seus povos e os da própria cidade, ou seja, é resultante da luta pela defesa das formas de vida do território rural. Contudo, na atualidade, se pode dizer que entre a lei e o acesso à terra possui um assombroso abismo.

Não é o fato de ser do campo que coloca um indivíduo em posição de desigualdade, mas o de o Estado garantir ou não políticas adequadas, de acordo com as necessidades. Neste contexto, os camponeses foram taxados como rudes, desprovidos de civilidade e este mesmo Estado muito tardou em escutar, ou mesmo aprender com aqueles tidos como “jecas”, que no fundo foram deixados à margem e explorados pelo próprio sistema.

Nesta lógica, Brandão reforça que a educação pode existir “imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a

desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos”. (BRANDÃO, 2007, p. 10)

O desafio da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância em nossos dias é fazer com que o Estado Brasileiro reconheça um tipo de educação que considera as lutas sociais, os conhecimentos, os fazeres dos sujeitos e coletivos, ou seja, se faz necessário enfrentar a anti-pedagogia que vislumbra o lucro/mercadoria da vida e da educação. Assim, ainda é necessário travar lutas contra a opressão e para que os sujeitos de direitos assumam o seu lugar na luta pela construção de uma educação libertadora, que perpassa o direito de acesso à própria educação, à terra e respeito à identidade camponesa.

A anti-pedagogia encontra-se impregnada nas estruturas do Estado, pois a educação, historicamente, resumiu-se ao espaço escolar de modo que não se concebia uma educação que transcendesse tal espaço e que carregasse consigo os diversos aprendizados e conhecimentos que se dão fora dele: no trabalho, na vida, na cultura, ou seja, fora dos tempos regulares e pré-determinados.

O modelo de educação ofertada no Brasil nem sempre considera a diversidade cultural e territorial de seus povos. Uma educação que assim age, nega o princípio do trabalho como educativo e não respeita os tempos e a cultura do trabalhador do campo. Brandão identifica que:

a escola não representa [...] o horizonte da sociedade civil [...] mas o pensar do poder do estado e da ordem de trocas que fala em seu nome, a educação é o lugar do ensino da civilidade [...] o saber da escola fala de uma comunidade sem vida, cuja existências habita apenas os livros (BRANDÃO, 2007, p. 156 e 157).

O Brasil, ao longo da história, ofereceu uma educação baseada em superar o analfabetismo, mesmo sem refletir as diferenças e necessidades do povo e sem dialogar com a vida, favorecendo a esvaziamento do campo e contribuindo para o surgimento de outros problemas sociais, como ocorre nos grandes centros urbanos. Neste aspecto, Brandão (2007, p. 239) já denunciava que “a educação flutua entre nuvens, tem a pureza das crianças com que lida e, quando desce à terra, é uma virgem descalça de pés brancos e vestido alvo. Não profaná-la”.

É preciso ressaltar que a educação do campo, enquanto direito, está imbricada ao direito de ter direitos, ou seja, a um ideal do Estado Brasileiro que concretiza os direitos sociais. Nesta perspectiva, Molina (2012, p. 588 e 589) afirma que

o processo geral de reconfiguração da lógica do capital, com a perda de direitos sociais que haviam sido historicamente conquistados em intensos processos de lutas empreendidos pelas classes trabalhadoras, exprime parte da importância que se tem

dado, no movimento histórico da Educação do Campo, às lutas pelas políticas públicas, pois esse movimento maior de reação da sociedade civil, de homens e mulheres que se recusam a aceitar o modo de vida imposto pela sociabilidade do capital, que tudo mercantiliza, e exigem do estado, na luta por seus direitos, a institucionalização das políticas sociais (MOLINA, 2012, p. 588 e 589).

Motivados pelos dispositivos constitucionais, sobretudo pelo artigo 205 da CF de 1988, os movimentos sociais do campo passaram a reivindicar, construir e defender junto ao Estado uma educação com intencionalidade, com a cara dos povos do campo. Era preciso dar um basta em outras intencionalidades educacionais que não respondiam às expectativas destes povos. Nesta perspectiva, não bastava e não basta aspirar uma educação, pois era e é necessário o Estado garantir as condições de vida para os povos desse território, condições estas que foram exauridas ao longo do tempo, por meio da exploração de riquezas e mão de obra para enriquecimento da cidade, ao passo que se produziu ampla desigualdade e pobreza no espaço rural.

É evidente que a CF de 1988 possibilitou aos movimentos sociais trilhar outro caminho, de modo que passaram a demandar a agenda pública estatal para que esta atendesse às necessidades do povo. Neste aspecto, os movimentos sociais iniciaram uma jornada de lutas, dentre elas a luta pelo direito a uma educação do campo.

A tabela a seguir apresenta marcos legais importantes que fortaleceram as lutas por /pela educação do campo, no contexto pós promulgação da CF de 1988:

Tabela 02 - Marcos Legais / Educação do Campo-Pós 1988

ANO	MARCOS LEGAIS
1996	Aprovação da Lei 9.394/96 que consta das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 2006)
1998	Realização da Primeira Conferência por uma Educação Pública do Campo em Luziânia, Goiás.
2001	Lançamento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo através do parecer 36/2001 (BRASIL, 2001)
2008	Divulgação das Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo através da Resolução 02 de 2008 (BRASIL, 2001)
2010	Sanção da Lei 7.352/2010 que confirma as Diretrizes para a Educação do Campo e PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010)
2012	Edição do Decreto 7.690/2012 - Criação da SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão no Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de assegurar o direito à educação com equidade e extinta em 2017. (BRASIL, 2012).

Fonte: Elaborado pelo autor

Com a luta dos movimentos sociais a Educação do Campo passou a ser pautada como luta social para vencer os estigmas da escola “cai não cai”, a do professor castigado pela Secretaria de Educação Municipal quando direcionado para a escola rural, dos móveis velhos, que já não serviam para as escolas da sede e dos conteúdos descontextualizados. Assim, a luta por terra, sem uma educação que atenda às necessidades reais do(a) camponês(a) não vale a pena. Foram essas motivações que fizeram os movimentos sociais realizarem a primeira Conferência de Educação Campo, na cidade de Luziânia, Goiás, ainda em 1988.

Neste aspecto, inaugura-se um tempo em que a educação passa a ser tratada não como algo apenas da elite. O povo camponês passou a ser dono de seu próprio destino e os elementos terra, política e educação passam a ser pauta constante de luta. O campo passa a ser visto como espaço de produção da vida, cultura e conhecimento.

Ao observarmos a história da educação no Brasil, é possível notar que esta teve sempre uma tendência a copiar modelos de outro países e isso reverbera até nossos dias e não é diferente nos setores produtivos, de modo que, as corporações multinacionais determinam o que produzir na reorganização do espaço geográfico brasileiro, ou seja, sobre o uso e ocupação do solo ao sabor dos interesses do capital internacional.

Analisando o aparato legal e a educação no campo na atualidade se faz necessário persistir para assegurar algumas garantias junto ao estado, como um projeto popular para a agricultura familiar, atrelado a uma educação robusta e outras políticas públicas estruturantes, atualmente inexistentes no território camponês.

Sendo a educação do campo resultante da luta pelo direito de estudar, não basta oferecer um caderno e um livro, precisa-se ultrapassar os resquícios assistencialistas da escola rural, de modo que os sujeitos sejam protagonistas da própria história. Por isso, é necessário substituir a educação da submissão e da subjugação pela educação da autonomia e este caminho deve ser trilhado pelas lutas dos movimentos sociais.

Na Educação do Campo o trabalho é compreendido como algo fundamental e valoroso, uma vez que é visto como edificador, princípio educativo, gerador de vida. Este encontra-se nas dimensões da cultura, moradia, família, entre outros e por isso, não se pode conceber a exploração do trabalho do outro. Assim, a Educação se constitui em instrumento de libertação coletiva dos sujeitos e por meio dela são realizadas as re-leituras do contexto, da sociedade e da história. Freire pondera que:

somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim,

sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p. 33).

Desse modo, a Educação do Campo busca formar os sujeitos não apenas para o mercado de trabalho, mas para transcender e articular as mudanças necessárias ao meio, as diversas dimensões da vida humana e construir possibilidades para o bem viver.

A Educação do Campo não é opositora do saber científico, apenas é adepta aos saberes do campo, mas reconhece que ambos são igualmente importantes, logo precisam ser considerados e caminhar em uma perspectiva dialógica. Portanto o pomar do livro didático não necessariamente tem que ser o que contém pera, cereja ou pêssego, mas pode ser o que contém pinha, manga, licuri e umbu, ou seja, o pomar da “minha” realidade

É preciso descolonizar a concepção de escola. Na Educação do Campo, acredita-se na capacidade auto organizativa dos estudantes, em uma gestão compartilhada, de “uma outra escola”, a que prepara para a vida, de modo que se compreenda que profissão boa é aquela que serve bem à humanidade.

É preciso vencer os estigmas de nosso passado colonial, escravocrata e de uma elite preconceituosa, que fez o camponês se sentir inferior, sem profissão, sentir vergonha de ser quem é. É preciso ultrapassar o desprezo ao trabalhador e o que por ele é produzido, muitas vezes provocado pelo livro didático, que por muito tempo mostrou e ainda mostra um outro mundo, o da lógica do capital.

Ainda nesta perspectiva, não é raro presenciarmos situações em que um filho de agricultor prefira um refrigerante a um copo de suco de fruta, colhida do próprio quintal ou ainda vender o frango caipira para comprar frango industrializado. Tais questões precisam ser refletidas pela Educação do Campo, numa perspectiva de dar-se conta de onde chegamos e o quanto é necessário descolonizar a nossa percepção acerca do território rural.

Aprofundando a percepção exploratória da mão de obra humana, pode-se dizer que ela é histórica, foi imposta aos brasileiros e permeou as ações dos Portugueses, inclusive através dos tardios programas de educação. Nesta perspectiva, quem não se enquadrasse na concepção de trabalho prevista, era rotulado como vadio. Ribeiro (1995) erica que:

aos olhos dos recém-chegados, aquela indiada louçã, de encher os olhos só pelo prazer de vê-los, aos homens e às mulheres, com seus corpos em flor, tinha um defeito capital: eram vadios, vivendo uma vida inútil e sem prestança. Que é que produziam? Nada. Que é que amalhavam? Nada. Viviam suas fúteis vidas fartas, como se neste mundo só lhes coubesse viver (RIBEIRO, 1995, p.45).

Fazendo uma análise do fragmento acima, se observa que o Português percebe o índio como mão de obra a ser explorada. Logo, se coloca em posição de superioridade e quem não se enquadra neste ideal, é taxado de vadio, ou seja, inferior. É possível que a raiz da desigualdade no Brasil tenha sido plantada neste contexto.

Avançando na história do país, no período da escravidão, os trabalhadores livres ou forros que resistiam e não se submetiam às formas e condições de trabalho eram estigmatizados e tidos como foras da lei. Segundo Kowarick (1994) o “[...] crescente segmento de livres não só teve participação acessória e intermitente no processo produtivo, como também eles eram encarados pelos potentados do café como vadios, carga inútil, desclassificados para o trabalho (p. 13).

Observando tal contexto, o trabalho sempre foi visto e apresentado pelas forças hegemônicas a partir da ótica da exploração do trabalhador, da concentração de riqueza e da produção de desigualdades e pouco se construiu sobre o trabalho enquanto produtor de humanidade e dignificador. Na atualidade essa voz ainda tem ecoado, impondo que é necessário enquadrar-se por grande parte dos representantes eleitos e pelo próprio Estado, e assim, quem não se curva é gíde do capital, é repreendido como fora da lei, baderneiro e terrorista.

A Educação do Campo precisa enfrentar a ofensiva do capital e continuar na luta por uma *práxis* que responda à realidade do campo, com base nos princípios agroecológicos e buscar alternativas para as competências e habilidades a fim de não responder apenas ao modelo da elite e voltarmos à educação rural, visto que na retaguarda da Base Nacional Comum Curricular (2018)⁸ existem empresas privadas que têm controlado o processo formativo. Mais do que nunca é necessário ficar atento para que novamente o discurso do opressor não seja posto na boca do oprimido como outrora.

É importante trazer presente que formar para as competências e habilidades, é preparar para o mercado, ou seja, para exploração de mão de obra. Um dos desafios da Educação do Campo e seus movimentos, é trabalhar uma outra proposta de educação, a partir do currículo e debruçar sobre as leis para nortear a agenda de lutas. É preciso perceber os objetivos do capital,

⁸ A Base Nacional Comum Curricular adota a “pedagogia das competências”, ou seja, a “aprender a aprender”, nela “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” [...] indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências [...] a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas”. (BNCC, 2018, p.9). Nesta perspectiva, há uma mensagem subliminar perigosa visto que as desigualdades históricas da sociedade, provocadas pelo próprio estado, passam a ser trabalhadas de maneira individualizada, ou seja, os estudantes precisam ser enquadrados, munidos de competências e habilidade para atender ao “novo” contexto mundial.

como este se organiza e o que está embutido no currículo, quais modos de vida se deseja (re)produzir.

É urgente vencer a concentração escandalosa de terra, fruto das capitânicas hereditárias que se fundamentou na exploração da terra e do trabalho e produziu o modelo político hegemônico, a concentração fundiária e que sustenta o grande patronato rural da atualidade. É necessário fortalecer a agricultura familiar, modelo que produz alimentos com diversidade e qualidade para o mercado interno e, mesmo sendo em sua maioria tocada por pessoas com baixa escolaridade e que não tem acesso facilitado ao crédito e tecnologia de ponta, garante 70% dos alimentos na mesa dos brasileiros (KAFRUNI e MEDEIROS, 2020). Aqui se presencia dois campos diferentes, um da pequena e outro da grande propriedade e é fundante atentar-se, pois a ideologia dos que concentram a terra é a mesma dos que concentram a educação e seu acesso.

Como sabemos, a educação chega muito tarde no campo, somente na década de 1930 e, quando chega, é controlada pelo patronato e elites do campo. Faltou um projeto adequado de educação pública do campo e mesmo com a chegada da educação rural, os meios de acesso a uma escola emancipatória não foram garantidos, visto que não respondia às necessidades do campo e ainda menosprezava os(as) camponeses(as), fazendo-os(as) negar seu território, sua cultura e forçando-os a entrar na lógica do capital e entregar-se ao modelo hegemônico. Assim, é preciso modificar a lógica de se pensar a educação do campo no Brasil. Não cabe mais ser esta gestada no interior de um gabinete.

Voltando à CF, pela importância que esta teve e tem para a Educação e para a promoção da pessoa humana, destacamos o artigo 3º “Dos objetivos fundamentais do Brasil”:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF, 1988).

Atualmente, presenciamos a normatização - e por que não dizer imposição - de uma educação homogeneizadora, que desconsidera a diversidade existente no Brasil, ferindo, desse modo, os dispositivos constitucionais, que vislumbram um projeto de nação, na perspectiva da redução das desigualdades e firmado na inclusão em seus mais variados aspectos. Por isso, defender a Educação do Campo é lutar contra o modelo hegemônico de educação e consequentemente de sociedade.

Nesta perspectiva, apropriar-se da CF de 1988 é imprescindível, pois esta sustenta um conjunto de outras leis, como a própria LDB (1996) e as Diretrizes da Educação do Campo (2021), que alargam as políticas de direito à educação para os camponeses. Assim, quando

partes fundamentais destas normas são ignoradas - como tem ocorrido nos últimos anos - provoca-se a fragilização das leis e políticas que nelas se apoiam e por isso, o direito, o acesso e a permanência na escola do campo são constantemente ameaçados.

No artigo 3º da LDB (1996) são apresentados os treze princípios e objetivos da educação brasileira e quando estes são confrontados com a BNCC (2020) e seu tom normativo-homogeneizador, estes são arruinados e, conseqüentemente, os marcos legais da Educação do Campo:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Artigo 3º da LDB -1996)

O mesmo ocorre com o artigo 3º da CF de 1998 que é atacado pela BNCC (2020) quando homogeneiza a educação e impõe seus artifícios indutivos para que sua aplicação ocorra em todas as unidades da Federação. Isso soma-se ao congelamento dos investimentos em educação. Observe-se que nos objetivos fundamentais do Brasil, apresenta-se uma sociedade livre das desigualdades e que prima pela inclusão e respeito à diversidade, ou seja, baseada na liberdade e na educação que esteja além do aprender a ler e escrever. Neste sentido,

a tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais (FRIGOTTO, 2012, p. 272 e 273).

A padronização presente na BNCC (2017)⁹ serve de insumo para a expansão do neoliberalismo, pois tudo que excede o “padrão” e a norma será invisibilizado e inviabilizado

⁹ A BNCC apresenta-se em um contexto de congelamento de investimentos em educação pública no país, em que grandes conglomerados empresariais privados passaram a incidir no documento que normatiza a educação nacional. Também “espera-se que a BNCC [...] seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BNCC, 2018, p. 10). Entende-se que a padronização/nivelamento de conteúdo sem considerar as desigualdades sociais - que influencia diretamente no acesso e permanência -, a diversidade e especificidades presentes no país, é reprodução de modelos histórico-alienadores.

como outrora. Se pode dizer então, que tal documento enfraquece a diversidade, a autonomia, ao passo que reforça e conforma um modelo de educação distante do chão e da vida dos sujeitos a que se destina e conformando a desigualdade social. Nesta perspectiva, a ascensão do conservadorismo e da mão pesada do Estado tem trilhado caminhos contrários à da materialização de políticas educacionais, capazes de construir um Brasil livre e soberano.

Por detrás das competências e habilidades há um negar da ciência, da filosofia, da arte e por conseguinte do desenvolvimento das capacidades plenas do sujeito, que não ajudará os estudantes a transpor a realidade e realizar a transformação do meio, mas estes serão moldados a “adaptarem-se às exigências do mundo moderno”. (BNCC, 2027)

Como já foi dito, a Educação do Campo precisa ser pensada e articulada a partir da vida, tendo a participação dos sujeitos como princípio fundante. Logo, não pode e não deve ser romantizada ou folclorizada, visto que esta precisa reconhecer a autonomia, as dificuldades e a diversidade do território. Assim, tais elementos se fazem representar no currículo, conforme previsto no artigo 3º da LDB (1996).

Torna-se perigoso trocar a ciência, a filosofia e a arte do desenvolvimento das capacidades plenas dos sujeitos por uma educação praticista, pouco profunda e voltada para o mercado, esvaziando o sentido e o valor da escola. Em outras palavras, é desconsiderar os conhecimentos adquiridos ao longo da história da humanidade, cercear a diversidade, a autonomia do professor e fortalecer sua dispensabilidade.

Com a BNCC corre-se o perigo de os conhecimentos não formais não terem espaço na escola, pois as avaliações externas cobrarão a homogeneização, o que resultará em uma escola cada vez mais distante da realidade, do contexto e da prática. Entende-se que a padronização faz calar e suprimir o lugar de fala dos sujeitos, sublima os conflitos, com um discurso brando que parece conformar a diversidade, mas nega a desigualdade histórica, a diversidade e autonomia da escola e dos educadores.

Como se sabe, o currículo não é neutro, nele contém dispositivos que trazem implicações no projeto de sociedade que se objetiva construir. Assim, a sociedade é processo e construção histórica. É necessário que os(as) camponeses(as), coletivamente, se apropriem dos marcos legais e de como a Educação do Campo tem sido pautada e concretizada, a fim de não fragilizar o processo educativo e o estado democrático de direito.

Promover Educação do Campo é resistir à padronização do currículo, do ensino, da aprendizagem, dos processos pedagógicos, do pensamento e da autonomia. É necessário defender uma Educação que dialogue com a diversidade, uma escola que acolha a todos e que seja afastada da sombra e fisionomia empresarial, que tem proposto uma educação metrificada,

passiva, amordaçada que propõe metas fora da realidade, que conforma desigualdades e incentiva a competitividade. É preciso defender uma escola viva, de gente e para a sua gente.

Os marcos legais que sustentam a Educação do Campo são fortemente minados e enfraquecidos com a norma verticalizada imposta pela BNCC. Assim, a Educação do Campo entra em embate direto com a mesma, pois os projetos de educação por uma e por outra são dessemelhantes. Uma reforça o capital e a outra reforça a classe trabalhadora, historicamente negada e privada do direito à educação. Nessa medida, a Educação do Campo constitui-se em denúncia constante da desumanidade praticada com os povos do campo ao longo da história, ao tempo que lança o olhar no horizonte para uma outra proposta de educação que está para além da submissão e servidão ao capital.

É preciso que se interrompa a atenuação de que as coisas sempre foram do jeito que são, pois o projeto de sociedade é articulado, logo, a concentração de renda e dos meios de produção não é algo natural, por isso a escola do campo é lugar para decidir sobre política, coletividade e de posicionar-se enquanto classe. Para tanto, a luta precisa estar articulada por meio da apropriação dos marcos legais e do direito subjetivo, haja vista que o conhecimento garante o combustível para tal enfrentamento.

Nesta perspectiva é necessário abraçar a luta constante por meio do ordenamento da pauta de luta, demandando uma agenda pública nas esferas municipal, estadual e federal. Reforça-se a necessidade de estreitar as relações na esfera municipal, visto que esta constitui-se a base da execução das políticas públicas e da implementação dos Planos Municipais de Educação e Conselhos Municipais de Educação. Ademais é necessário vencer a fragilização planejada dos movimentos sociais.

Assim se pode dizer que a BNCC (2017), com seu tom impositivo, se constitui em uma ameaça para a educação do campo, pois não defende a soberania alimentar, a agricultura familiar e a diversidade. Na retaguarda defende o grande patronato rural, aquele que cresce às custas da fome, do transgênico, da morte das sementes crioulas, do veneno, da concentração de terra e da monocultura. Por isso, é necessária uma educação que forme para as múltiplas dimensões, pautada na ciência, no trabalho, na ética e na cultura e, para isso, é preciso uma escola que esteja para além das habilidades e competências, ou seja, que promova a libertação do ser e assim, os povos do campo possam vencer a opressão e a negação de direitos.

Percebe-se que a política educacional atual, caminha na contramão dos interesses dos trabalhadores do campo, de modo que se reforça os estigmas históricos, de modo que, raramente, um governante ousa enfrentar a lógica do capital e promover políticas de educação

emancipatórias. Logo, se faz necessário construir frente ampla e democrática no Congresso Nacional, com vistas a fortalecer a luta pela Educação do Campo.

Entender que a Educação do Campo e o Estado de Direito encontram-se em recessão é imprescindível, pois é preciso resistir e encontrar as formas para tal, como por exemplo fazendo o protagonismo a partir da participação, da valorização da origem e do lugar, considerando o conhecimento que a humanidade acumulou ao longo da história. Por isso, defender uma educação que considera o ser individual-coletivo, pautada na vida e que forma para além da sala de aula, é urgente.

Freire (1987, p. 26 e 27) aponta que sem uma educação libertadora não é possível alcançar as condições necessárias para o combate, por isso, é necessário estudar, formar, apropriar-se da vida e dos conhecimentos para construir a mudança com os instrumentos de luta que a história já tem mostrado.

CAPÍTULO II

Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida com a gente, querida e organizada e conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo que não enxerga apenas equações, que tenha como chave mestra o trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo, que não tenha cercas que não tenha muros onde iremos aprender a sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado, que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo onde esteja o símbolo da nossa semente, que seja como a nossa casa que não seja como a casa alheia.

(GILVAN SANTOS)

2.1 A PEDAGOGIA DOS CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA: UM MÉTODO ARTICULADO-DIALÓGICO COM A VIDA DOS CAMPONESES E CAMPONESAS

Nesta abertura de capítulo parte-se do pressuposto de que a Pedagogia da Alternância (PA) significa andar na contramão da educação proposta pelo Estado e dos ideais do capitalismo e do mercado. Ela se estabelece no movimento da classe trabalhadora do campo, pois vislumbra uma escola que emerge da terra, pelas e para as pessoas que vivem da terra (GIMONET, 2007, p. 22). Logo é um movimento de afirmação e de construção social camponesa. Por isso, o presente capítulo se debruça sobre o histórico do contexto do surgimento da PA no mundo e no Brasil, como um movimento social entre a vida e a escola, que possibilita uma educação integral e integradora do ser, na perspectiva de transformação do meio.

Neste, aborda-se as formas encontradas para demandar a agenda pública por parte da PA, atrelada à percepção desse movimento por parte do aparato do próprio Estado, de modo que se faz a análise da legislação a fim de verificar até que ponto o Estado garante financiamento para a PA. Para isso, se analisará a Lei de nº 12.695 de 2012, que contempla com “recursos do FUNDEB¹⁰ as instituições comunitárias que atuam na educação do campo”. Tal análise se dá a partir da experiência vivenciada na EFA de Jaboticaba-Quixabeira-BA, que se estabeleceu há 27 anos e tem oferecido soluções educacionais contextualizadas e de convivência com o

¹⁰ O FUNDEB - Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação constitui-se na política pública de financiamento da Educação Básica no Brasil. Foi regulamentado pela Lei nº 11.494 de 2007 no governo do presidente Lula e se estendeu até o ano 2020, sendo atualizado pela Lei nº 14.113 de 2020. As instituições da Pedagogia da Alternância foram incluídas nesta política através do censo escolar a partir da lei 12.695 de 2012, permitindo que as ações destas fossem subsidiadas com recursos públicos do fundo em questão.

território semiárido por meio da PA, ao passo que se aborda sobre a consolidação da ação pública no recorte temporal de 2009-2019.

A PA quando foi introduzida no Brasil, no fim dos anos 60, período de negação do campo em detrimento da super afirmação do desenvolvimento/modernização urbano-industrial. No território do campo se expandia a educação rural: aprender a ler, escrever e contar, que preparava mão de obra barata em função da baixa qualificação. Na contramão, a PA e também outros movimentos procuravam fugir das armadilhas do currículo tradicional. Assim é imprescindível atentar-se

aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado (CALDART, 2004, p. 16 e 17).

A ausência de políticas públicas de educação para os camponeses é visivelmente verificável no Parecer 36/2001 do MEC/CEB, que versa sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, bem como, em diversas obras dos autores que se debruçam sobre a temática como Arroyo, Caldart, Molina (2012) que evidencia o silenciamento e esquecimento dos povos do campo por parte do poder público. Tal omissão, produziu um Estado preconceituoso e um campo desassistido no que toca a um projeto de educação para o campesinato. Tais elementos são fundantes para a compreensão das contradições e falta de reconhecimento das práticas, princípios e concepções da PA por parte dos entes públicos.

O estereótipo do campo como lugar atrasado motivou, ao longo da história, muitos jovens a evadir de seu meio para estudar ou mesmo trabalhar nas cidades, tidas como lugares de oportunidades e de desenvolvimento, gerando muitas ilusões e enganos, visto que muitos destes jovens eram submetidos a subempregos e a condições precárias de moradias, tornando distante o sonho de uma vida melhor.

O espaço rural, historicamente, foi visto no Brasil como território de exploração de riquezas, de mão de obra barata, quando não escrava, de sobreposição da cultura urbano-colonizadora e de invisibilização dos camponeses. Como um país que possui raízes tão profundas no campo e no agrário, passou a negar isso de forma tão intensa, a ponto de fazer os seus sujeitos negarem sua cultura e o seu território? Assim, a PA se constitui como uma ferramenta-possibilidade de oferta, ou mesmo articulação da educação e da vida do e no campo. Enquanto movimento, a PA procura superar os resquícios e estigmas deixados pelo processo histórico brasileiro de uma educação verticalizada, sem garantia do lugar de fala dos povos do campo e seus territórios, por isso, estabelece-se como movimento social de educação que

contribui “com os processos de desenvolvimento sustentável do campo” (MEC/SECADI, 2018, p. 2).

No Brasil chama-se PA o método que permite a articulação dos tempos-espacos e das atividades educacionais desenvolvidas pelos CEFFAs-Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância. Assim, se pode dizer que tais instituições são as pioneiras nesta metodologia e detentoras dos seus princípios, desde a chegada no país, embora muitas instituições - públicas e privadas - se utilizem da terminologia ou mesmo de instrumentos da PA. A proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância que está no MEC identifica a PA como a:

[...] forma de organização do processo de formação regido por princípios que ratificam uma concepção de educação como direito a ser garantido a todos e que reúne diversos instrumentos pedagógicos que integram o conhecimento prático, o conhecimento científico, as diversas epistemologias coexistentes no mundo, as identidades e as territorialidades dos sujeitos, no âmbito da escola e de outras instituições educacionais (BRASIL/MEC, 2020).

Desde sua criação na França final dos anos 1930, se procurava responder às necessidades de educação/formação para os povos do campo, próximo da realidade destes e que, de modo articulado-dialógico, fosse capaz de inferir e promover as mudanças necessárias no meio familiar-comunitário e político. Desde então, é notável a dificuldade de o Estado promover uma educação inclusiva aos camponeses e camponesas em seu território, o que fica evidenciado quando expõe a negação da terra, da cultura e do ser camponês e a opção por outro tipo de educação e espaço que se porta de maneira preconceituosa em relação ao campo.

O Estado, por seus educadores primários, salvo algumas exceções, não sabe o que dizer aos camponeses, a não ser: “Teu filho é inteligente; é preciso não deixá-lo atrás das vacas... é preciso pô-lo para estudar... será melhor que tu... Ele terá um belo futuro.” E, sempre crentes, os pais confirmam: “Nosso filho é inteligente e faremos dele um sábio.” Em outras palavras, ele aprenderá tudo, exceto a ciência da terra. (GRANEREAU, 2020, p. 35)

No contexto francês de surgimento da PA, Granereau (2020, p. 36) denuncia que quando o estudante se desvincilhava da vida no campo para estudar fora, este passava a não se reconhecer, adotando uma postura de negação de sua própria história, bem como, das vicissitudes do campo. Essa conjuntura estimulava o êxodo para a cidade e a usurpação-negação de todo o conhecimento, riqueza, cultura, saberes e fazeres produzidos no território rural.

O jovem camponês tornava-se frequentemente orgulhoso de si próprio e rapidamente passava a olhar de cima para baixo aqueles que continuavam muito “bestas” permanecendo no campo. Quantas vezes, ele próprio envergonhou-se de sua origem [...] O mundo rural foi usurpado do que tinha de melhor em inteligência e de suas potenciais lideranças (GRANEREAU, 2020, p. 36)

No Brasil, a PA chega 30 anos depois de seu estabelecimento na França, em um contexto de ditadura militar, no final da década de 60. Procurava responder aos mesmos dilemas que no contexto francês e assim é até na atualidade: apresentar uma possibilidade educativa-dialógica-contextualizada para os povos do campo, ou seja, respondendo a um questionamento do contexto camponês nos primórdios da PA “um povo não pode ser instruído e educado apenas pela escola primária - como pode prosperar?” (GRANEREAU, 2020, p. 36). Assim, para viver do e no campo é necessário, técnica, conhecimento e tecnologia, sem perder de vista a vida e o contexto. Nesta perspectiva, o movimento chega a Anchieta, estado do Espírito Santo, no ano de 1969, sob a articulação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES, há pouco mais de 50 anos pelo Pe. Jesuíta Humberto Pietrogrande, sendo o primeiro da América Latina (NOSELA 2012, p. 29 e BENISO, 2019 p. 295 e 296).

O Documento produzido pelo Grupo de Trabalho da Rede CEFFAs aponta que o público atendido por estes Centros no Brasil constitui-se de adolescentes, jovens e adultos do campo, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental “com pré-qualificação profissional e qualificação ou habilitação profissional em agropecuária, aquicultura, agrofloresta, agroextrativismo e serviços, integrada ao Ensino Médio” (UNEFAB/GT Rede CEFFAs, 2015, p. 01).

A PA está articulada entre duas grandes organizações que, juntas, formam a rede CEFFAs no Brasil. A primeira é a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB¹¹ presente em 16 unidades da Federação e, por sua vez, é composta por dois tipos de filiadas, a saber: Escolas Famílias Agrícolas - EFAs e Escolas Comunitárias Rurais - ECORs. A segunda, diz respeito a Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR¹², que atua em 05 estados brasileiros e possui como filiadas as Casas Familiares Rurais - CFRs (BENISIO, 2019, p. 295 e 296).

As CFRs seguem a matriz francesa e estão mais presentes no Norte e no Sul do Brasil. “Sem descuidar da formação escolar, dirigem seu foco para o trabalho agrícola”, ao passo que as EFAs “sem abrir mão do trabalho agrícola, estão mais direcionadas à escolarização formal” (RIBEIRO, 2008, p. 37). Estas últimas estão presentes em várias regiões do país e encontram terreno fértil na Bahia e Espírito Santo. Note-se que, embora haja diferenciação na base

¹¹ A UNEFAB possui 11 (onze) Associações Regionais e 155 (cento e cinquenta e cinco) unidades formativas EFAs e ECORs. Benisio (2019) apud SEAD (2018).

¹² A ARCAFAR possui 06 (seis) Associações Regionais e 75 (setenta e cinco) CFRs. Benisio (2019) apud SEAD (2018).

formativa de ambas, não perdem os princípios e objetivo principal da PA, de promover uma educação adequada-contextualizada-engendradora com a transformação do meio por meio da participação e organização social. A seguir, apresenta-se o panorama das EFAs e CFRs no Brasil.

Tabela 03: UNEFAB - Panorama das EFAs e ECORs no Brasil

REGIÃO	UF	REGIONAL	Nº DE EFAs
SUDESTE	Espírito Santo	MEPES ¹³	17
	Espírito Santo	RACEFFAES ¹⁴	19
	Minas Gerais	AMEFA ¹⁵	21
	Rio de Janeiro	IBELGA ¹⁶	03
SUBTOTAL 01			60
NORDESTE	Bahia	AECOFABA ¹⁷	17
	Bahia	REFAISA ¹⁸	11
	Sergipe	REFAISA	01
	Ceará	-	04
	Maranhão	UAEFAMA ¹⁹	19
	Piauí	AEFAPI ²⁰	17
SUBTOTAL 02			69
NORTE	Amapá	RAEFAP ²¹	06
	Pará	EFA de Marabá	01
	Rondônia	AEFARO ²²	05
	Rondônia	EFA de Cacoal	01
	Acre	EFA Jean Pierre Mingan	01
SUBTOTAL 03			14
CENTRO OESTE	Goiás	-	03
	Mato Grosso do Sul	-	03
	Tocantins	-	02
SUBTOTAL 04			08
SUL	Rio Grande do Sul	AGEFA ²³	04
SUBTOTAL 05			04
TOTAL GERAL EFAs			155

Fonte: Benisio (2019) *apud* SEAD (2018).

Tabela 04: ARCAFAR-Panorama dos CFRs no Brasil

REGIÃO	UF	REGIONAL	Nº DE CFRs
NORDESTE	Maranhão	ARCAFAR – MA	14
	Maranhão	IRCOA	04
SUBTOTAL 01			18

¹³ Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.

¹⁴ Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo.

¹⁵ Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas.

¹⁶ Instituto Bélgica-Nova Friburgo.

¹⁷ Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia.

¹⁸ Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido Baiano.

¹⁹ União das Associações das Escolas Família Agrícola do Maranhão.

²⁰ Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí.

²¹ Rede de Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá.

²² Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia.

²³ Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas.

NORTE	Pará	ARCAFAR – PA	12
	Amazonas	-	03
SUBTOTAL 02			15
SUL	Paraná	ARCAFAR – PR	20
	Santa Catarina	ARCAFAR – SC	16
	Rio Grande do Sul	ARCAFAR – RS	06
SUBTOTAL 03			42
TOTAL GERAL CFRs			75

Fonte: Benisio (2019) *apud* SEAD (2018).

Na tabela a seguir encontram-se dispostos dados sobre o movimento CEFA's entre os anos de 2015 e 2016 no Brasil, compilados a partir do Grupo de Trabalho da Rede CEFFAs

Tabela 05: CEFFAs em números no Brasil

Descritores da PA	Quantidade
Instituições da PA em funcionamento no Brasil	268
Unidades da federação	21
Jovens em formação	19.000
Monitores (as) envolvidos (as)	1.862
Famílias beneficiárias diretamente	71.888
Pessoas beneficiárias diretamente	359.440
Pessoas beneficiárias indiretamente	1,78 mi
Municípios incididos pela PA	1.382
Jovens egressos	Aprox. 100.000 (aproximadamente)

Fonte: UNEFAB/ GT REDE CEFFAs (2015, p.1)

Embora o mencionado estudo indique que 65% dos egressos das CEFFAs encontravam-se no campo ou mesmo vinculados às atividades da agricultura e da pecuária, se confrontarmos as tabelas 02 e 03, do ano 2019, com a tabela 04 dos anos 2015 e 2016, verifica-se um encolhimento da PA e isso se deve muito em função da dificuldade de financiamento estatal e de políticas efetivas de apoio a educação do e povos do campo.

A PA se organiza também através do intercâmbio das redes que atuam no Brasil e de outros países por meio da AIMFR - *Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural*. Em 2011, a referida entidade contava com mais de 5 mil escolas, presentes em 40 países e em 05 continentes, sendo: África, América, Ásia, Europa e Oceania. (ANTUNES, 2014, p. 4-5 *apud* BEGNAMI, 2011)

Desde a chegada ao Brasil, a PA vem se deparando com diversas barreiras no que se refere ao Estado, que tem negligenciado o financiamento de um modelo educação ou pedagogia em que a escola é extensão da casa do estudante, gerida coletivamente, e que não foi construída a partir de grandes matrizes pedagógicas ou mesmo na universidade, todavia que nasce no chão da vida.

Segundo Arroyo (2014), o Estado Brasileiro nunca foi sensível em conceber e afirmar outras pedagogias, pelo fato destas desestabilizarem as teorias pedagógicas já consolidadas. Tal afirmação gera tensões que perpassam por toda a história do Brasil, que sempre foi marcada pela concentração de renda, exploração dos menos favorecidos, desigualdades e, conseqüentemente, por diversas tentativas de “impor processos educativos, destruindo os seus processos históricos” (ARROYO, 2014, p. 28 e 29). Assim, os CEFFAs constituem-se Brasil em importante movimento de educação do campo através da Pedagogia da Alternância.

Estes são classificados pela legislação como de caráter privado, embora na prática sejam instituições públicas não estatais, motivo pelo qual se encontrou grande dificuldade para o financiamento público do ensino ofertado por estes centros ao longo da história do movimento. No artigo 19, a LDB (1996) classifica as instituições privadas em “particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas” ao passo que o artigo 77 da mesma lei prevê que: “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (p. 49). Semelhante redação é encontrada no artigo 213 da CF de 1988 (p.169).

Um passo importante na luta dos CEFFAs pelo reconhecimento trata-se do artigo nº 23 da LDB (1996) quando evidencia que “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos [...]” (p. 18). O supramencionado artigo, apesar de não tratar da PA com especificidade, reconhece o modo de articulação dos tempos escolares.

A partir de uma análise na literatura, nota-se um apagão histórico do povo camponês. Somente nas últimas décadas a educação campesina passa a ser mencionada no arcabouço legal. Apesar disso, os camponeses têm resistido, adentrado as universidades e se capacitado para registrar, protagonizar e contar a própria história.

[...] no caso do Brasil, [...] foi sendo desenhado como sendo a “cultura brasileira”, se restringiu às clausuras da estética de uma elite localizada nos centros urbanos das províncias da colônia - e depois do império e da república -, em geral com as costas viradas para o restante do país e os olhos fixos nas luzes das metrópoles européias, localizadas do outro lado do Atlântico. Neste caso ainda, este pedantismo fez com que virássemos as costas também para os nossos irmãos de dores e destino, os outros países e povos latino-americanos. Tais contradições não apenas fundam o Brasil, mas constroem suas narrativas oficiais (MARTINS, 2004, p. 03).

O Dossiê da Educação do Campo: Documentos 1998-2018, registra a luta de diversos movimentos sociais pela educação do e no campo. A obra dá conta de marcar as resistências por parte do aparato estatal, bem como, os enfrentamentos travados pelos movimentos sociais pelo direito de acesso a uma educação libertadora e libertária nas últimas décadas. Destaca

ainda a fundamentalidade de registro da própria história e memória a partir do lugar de fala, de modo que não é mais necessário esperar somente pelo registro oficial, a partir de uma lógica urbana, que historicamente desfigurou, excluiu, desumanizou e segregou os povos do campo. Neste contexto, é preciso garantir a voz e a vez, pois não é mais concebível que a sociedade continue “a produção de Outros como inexistentes” (ARROYO, 2014, p. 49).

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional (MARTÍN, 2000, p. 55).

Uma outra discussão que precisa ser levantada diz respeito à disseminação perversa de motivações em torno do que se chama empreendedorismo, sem as devidas condições para tal. É comum os jargões “é preciso empreender” ou “vou empreender e me dar bem”. Mas, em muitos casos, como empreender em situação de fome e de falta de acesso à educação? Através da PA apresenta-se uma escola articulada, que prevê a formação da identidade coletiva, partindo da própria realidade, com vistas a produzir as mudanças inerentes ao contexto. Nesta perspectiva, se faz necessário fortalecer a identidade coletiva camponesa, fundamentada nos saberes e fazeres do campo, na contra-lógica do que a grande mídia apresenta como liberdade e inclusão.

Na PA defende-se que a educação-formação não acontece apenas na escola, pois o ser humano também aprende na luta, no trabalho, no movimento, na terra e na vida. Arroyo (2018). Todas essas vicissitudes e experiências se tornam matéria de reflexão-ação e que incidem na transformação do contexto social. Por isso, o jovem da PA desenvolve o pensamento crítico e passa a fazer a leitura do mundo e do contexto.

Existe um canto camponês antigo que faz uma (re)leitura da sociedade a partir do contexto político e social da época “só tenho enxada e o título de eleitor para votar em seu fulano educado, que nada faz pelo pobre agricultor que não tem terra para fazer o seu roçado” (LIMA, 1982). Se pode dizer, neste caso, que possuir apenas o instrumento de trabalho e o título de eleitor significa diminuí-lo, invisibilizá-lo enquanto camponês e ser humano. O contexto deste canto-denúncia tem sido modificado lentamente através da luta para criação de instrumentos legais, acesso dos povos do campo às universidades e financiamento público das atividades da Pedagogia da Alternância, bem como, por meio das ações educativas dos CEFFA.

Ainda tendo esta cantiga como referência, afirmamos que muito pode ser feito no que toca ao financiamento público e pleno da PA, pois tendo esta emergido a partir da realidade do campo, apresenta as melhores condições de responder às necessidades educativas e contextuais.

Nesta lógica, os CEFFAs são um modelo revolucionário e libertador em três aspectos: o reconhecer-se, o conhecer o contexto e o incidir politicamente. O primeiro trata do reconhecer-se enquanto pessoa, de modo que o estudante seja instigado a refletir sobre quem é, sua origem e onde pode chegar, ou seja, este percebe-se enquanto cidadão do mundo. O segundo, diz respeito ao encharcar-se da realidade familiar e comunitária, a partir dos instrumentos pedagógicos e, por isso, o alternante é levado a ampliar os vínculos e afinidade com o lugar, ou seja, reeduca o seu olhar sobre o seu contexto vivencial, passando a observar as formas de vida, como e o que produzem, as organizações presentes, bem como, as dificuldades e potencialidades. O jovem tem a oportunidade de desenvolver suas capacidades e de tornar-se uma liderança, passando a fazer análises, posicionar-se e a promover a transformação do meio social. No terceiro aspecto, escola, família, estudantes e outros movimentos se unem em luta para demandar, junto ao poder público, a promoção de políticas necessárias e adequadas à realidade.

Mais do que nunca se faz necessária uma educação afinada com o meio familiar-comunitário, que fuja de um currículo alheio e incapaz de tecer diálogo com o território, com a vida e seus povos, porque na atualidade se intensificam outras expropriações, não somente a da terra, mas também da saúde, da educação, da liberdade e da segurança alimentar. Contudo, diferente de outros tempos, a classe trabalhadora camponesa se encontra melhor preparada para lutar e resistir aos retrocessos.

Em se tratando de retrocessos, é necessário enfrentar o obscurantismo manifestado através dos ideais neofascistas, visto que lutar pelo direito de acesso à terra, trabalho e educação tem se tornado crime e terror, na tentativa de invisibilizar os sujeitos, descaracterizar e desmobilizar a luta. Tal situação não é novidade, pois ocorreu diversas vezes ao longo da história do Brasil, de modo que a “figura estatal” sempre se colocou no centro, excluindo pobres, camponeses(as), indígenas, negros(as) dos acontecimentos. Por isso, lutar por terra e educação é recuperar o que lhes fora negado: a humanidade.

A partir da literatura sobre a PA, nota-se o tamanho da luta travada pelo povo camponês por uma educação que responda aos seus anseios, visto que a PA foi invisibilizada pelo poder público por quase 40 anos, em função de uma visão-estrutura rígida e unilateral da educação, sendo considerada como “desenquadrada”, “irregular” pelo fato de considerar e articular os tempos e os espaços educativos-formativos, tanto na escola quanto fora dela, por trazer a família-comunidade e movimentos sociais como espaços de formação e educação.

Nesta perspectiva a PA é revolucionária e, por que não, subversiva. Esta inverte a lógica e a compreensão estabelecida por séculos, em torno do que se entendia por escola e

currículo; ela traz para a ciranda da formação os tempos, os diferentes espaços, a família, as organizações, a cultura e o compartilhamento da gestão educativa; nuances não reconhecidas e consideradas anteriormente pela estrutura estatal. E por isso, desde seu início, tanto no Brasil quanto no resto do mundo, até nossos dias, continua a lutar por regulamentação própria, que garanta o esperado reconhecimento e financiamento por parte das autoridades educacionais e políticas.

A partir dos estudos e análises realizadas confirmam-se as contradições de uma sociedade segregada por classes e a PA apresenta-se como alternativa promissora, uma ferramenta-metodologia-possibilidade, criada a partir da realidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e, por isso, cabe ao Estado se despir dos estigmas criados ao longo da história, história esta que tem mostrado que a PA é capaz de promover uma educação encharcada de sentido e produzir as mudanças necessárias para os camponeses e seus territórios. Assim, é urgente descolonizar os conceitos e concepções que atribui ao camponês e ao seu território “um quê” de inferioridade, em detrimento do contexto urbano.

A PA, ao longo de sua história, tem se constituído em sólida alternativa de educação para o campo e, por isso, precisa ser reconhecida e valorizada. Partindo deste ponto, é necessário trabalhar os entraves que fazem com que o aparato estatal ainda a perceba com desconfiança. Avançar nesta perspectiva é imprescindível pela capacidade de orquestração dos diversos saberes, de modo que todos os envolvidos no processo educativo-formativo (monitor, estudante, comunidade, família e instituições sociais) possam partilhar dos saberes e fazeres uns dos outros.

A PA articula as ações de educação para os povos do campo como nenhuma outra pedagogia ou modelo conseguiu fazer, ela rompe e cria alternativas que superam um modelo que não respondeu, por séculos, às vicissitudes do campo. Rocha (2003, p. 26) ilustra que a “Educação do Campo constrói-se na luta pela superação do modelo de educação rural”.

No estado da Bahia, a PA tem se organizado e dado passos importantes para o movimento, a partir de duas redes: a AECOFABA - Associação das Escolas e das Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia, com 17 escolas e a REFAISA - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido, com 12 EFAs. Estas também orientam a luta, o fazer técnico, pedagógico e administrativo das escolas filiadas, a fim de garantir a fidelidade aos princípios da PA.

Através da literatura consultada e da coleta de dados foi possível confirmar que, tanto na esfera nacional, mas sobretudo no estado da Bahia, tem ocorrido maior dialogicidade entre

os CEFFAs e o Estado. Havia um abismo entre os dois entes, o que desfavorecia o diálogo, com vistas à construção de políticas públicas de educação e garantia de direitos.

2.2 A ESCOLA FAMÍLIA E AGRÍCOLA DE JABOTICABA E A ARTICULAÇÃO DA LUTA NA BAHIA: O OLHAR DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para fins de compreensão dos resultados deste estudo, evidencia-se que foram envolvidas 32 pessoas, sendo: 07 estudantes, 04 monitores/as, 02 representantes da coordenação e da gestão, 03 das famílias, 03 egressos, 03 representantes do poder público municipal, 04 do poder público estadual, 03 da regional AECOFABA e 03 da Comunidade. Para identificar os entrevistados, os participantes do grupo focal e os respondentes dos questionários se utilizou letras do alfabeto.

Retomando os conceitos retromencionados, os entrevistados e participantes dos grupos focais, apontaram para um avanço nas construções de políticas e instrumentos de financiamento das atividades das EFAs, conforme se pode verificar na exposição de um/a membro/a da gestão/coordenação da EFAJ.

“A gente avançou muito a partir de 2008, com a implantação dos territórios [...] o governo que vem com uma perspectiva de maior atendimento ao homem do campo. A gente avançou, porque antes era assim: a escola, a sociedade civil, eram inimigos do poder público. [...] Sociedade civil e poder público eram inimigos, não eram nem adversários, eram inimigos porque adversário é uma coisa com que você convive, você discorda e vai, mas eram inimigos, então essa cultura foi mudando de 2003 pra cá. A construção da territorialidade, entender o que é o território na perspectiva de Milton Santos, na perspectiva da governança, isso foi mudando e a partir daí nós passamos a dialogar e a ter um espaço maior com a esfera pública, seja no nível estadual, seja no nível Federal”²⁴(ENTREVISTADA A-GESTÃO/COORDENAÇÃO, 2021)

Outro aspecto que merece destaque é o diálogo estabelecido entre as EFAs da Bahia e as universidades, permitindo a pactuação de parcerias como a realização de cursos, experiências e estudos científicos, os quais têm apontado caminhos e fortalecido o movimento. As universidades também têm bebido dos princípios da PA para articular seus processos formativos, atenuando as distâncias deixadas pela história entre a educação da universidade/da cidade e a educação do campo/da roça, de modo que o camponês pode chegar à universidade com maior facilidade e a universidade passa a interessar-se pelo território camponês.

A PA recentemente, através das duas redes de EFAs da Bahia, demandaram, junto ao

²⁴ Entrevista A. Realizada em 20 de março de 2021.

Conselho Estadual de Educação do estado, uma normativa capaz de assegurar o acesso às políticas públicas da educação para o Campo, bem como, o reconhecimento da PA como prática pedagógica que resultou no parecer do CEE/BA (nº 130 de 2021) e que culminou na construção de uma resolução que institui as Diretrizes para a PA no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

A supracitada resolução reconhece as escolas da PA como instituições de ordem comunitária, de fins não econômicos “de natureza pública não estatal e gratuita, de educação do campo, são equiparadas às Escolas da Rede Pública, tendo acesso às políticas públicas e aos programas governamentais, respeitando suas especificidades” (CEE/BA, 2021, p. 8), constituindo em importante conquista para o movimento.

As conquistas decorrentes das lutas da PA nesses 50 anos são fruto das próprias ações transformadoras desta. A partir da formação de lideranças, se tem ocupado espaços estratégicos: na produção do conhecimento, na gestão pública e nos diversos conselhos (nas esferas municipal e estadual). Confirma-se, deste modo, a quão profícua é a participação ativa dos jovens no meio social e nos espaços de poder, bem como a eficiência da PA em promover uma educação mais libertadora²⁵.

Outra conquista do movimento, no estado da Bahia, foi a aprovação da Lei nº 13.907, de 2018, que garantiu igualdade de acesso nas universidades públicas aos jovens egressos das EFAs, conforme se pode conferir em seu primeiro artigo “Fica assegurado aos alunos e egressos das Escolas Família Agrícola-EFAs e das Escolas Familiares Rurais-EFRs, tratamento igualitário àquele dispensado aos alunos e egressos da Educação Estadual”. Contudo, a luta precisa continuar, a fim de garantir este acesso nas Universidades Federais. A inexistência de resolução específica que reconheça a PA nacionalmente tem dificultado tal acesso e, por isso, a decisão de acolher ou não, tem ficado a cargo das Universidades.

Em se tratando da formação de lideranças, a ocupação de espaços estratégicos é fundamental para o fortalecimento do movimento do campo, face às dificuldades postas na esfera nacional. Ficou evidenciado neste estudo que nos 50 anos de presença da PA no Brasil, apenas três vezes na história, lideranças do movimento ocuparam cadeiras nos conselhos estaduais de educação, sendo o último do Estado da Bahia.

Embora a PA esteja há meio século presente no Brasil, os principais avanços no que toca às conquistas de direitos, ocorreram nos últimos 20 anos. Evidencia-se um reconhecimento

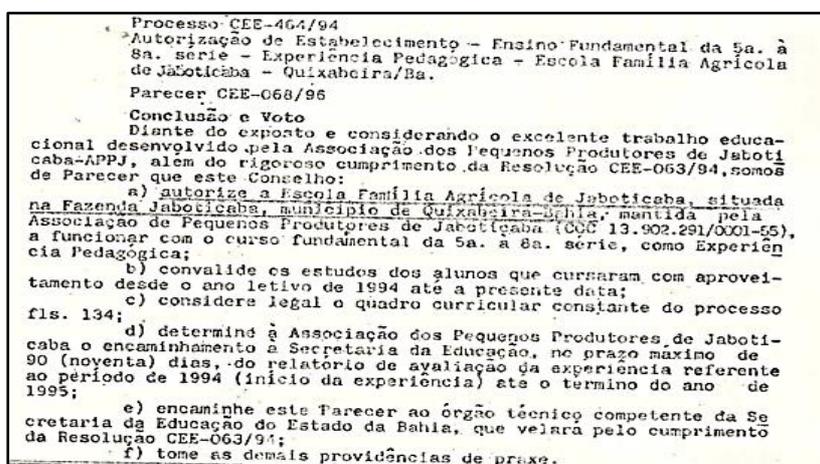
²⁵ O conceito foi desenvolvido pelo educador brasileiro (FREIRE 1967). Para este, a educação precisa ser encarada como meio de libertação, pautada pelo diálogo e pela ação. Através da educação as pessoas seriam agentes que operam e transformam o mundo, ou seja, ao despertar o desejo de transformar a sociedade por meio da luta e da justiça.

tardio por parte do Estado Brasileiro, mesmo as atividades desenvolvidas pelas EFAs, mostrando ser uma potencial alternativa em educação para os povos do campo. Até pouco tempo as renovações de autorização de funcionamento do CEE/BA tratavam as EFAs como “experiência pedagógica”, conforme se pode averiguar nos dados do grupo focal A, realizado com a Regional AECOFABA (Assessoria técnica e pedagógica) em que uma das participantes expõe

*No próprio Conselho Estadual de Educação [...] quantos anos de experiência pedagógica? Dávamos entrada nos processos das Escolas Famílias para renovar autorização: experiência pedagógica! Mais de 40 anos, nunca acaba essa experiência pedagógica, não? Que negócio é esse que não tem reconhecimento efetivo? Era assim que era visto a Escola Família [...]*²⁶ (GRUPO FOCAL A, 2020)

As informações supracitadas são confirmadas em 03 autorizações e em resolução do CEE-BA, acessadas no arquivo da EFAJ. Nestes documentos se reforça a concepção “experiência pedagógica” conforme se pode verificar na autorização selecionada e em uma resolução da época.

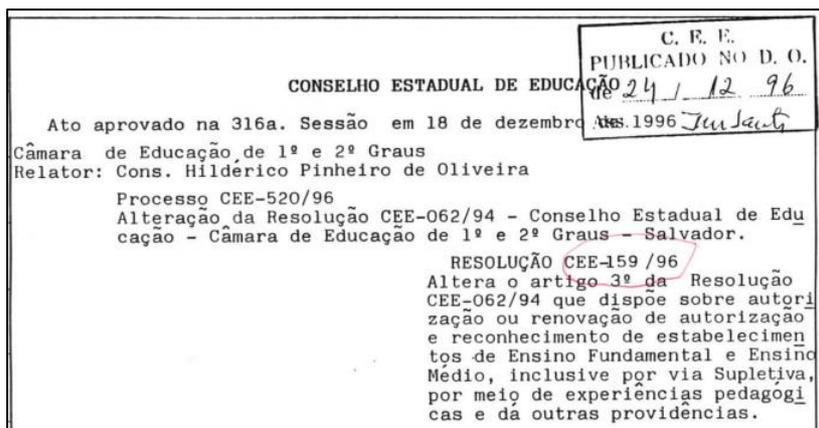
Figura 01: Autorização da EFA de Jaboticaba 1994.



Fonte: Arquivo particular da EFA, 1994.

Figura 02: Resolução 159/96

²⁶ Grupo Focal A. Realizado em 24 de novembro de 2020.



Fonte: Arquivo particular da EFA, 1996.

O estereótipo criado ao longo da história de que as oportunidades e o desenvolvimento encontram-se na cidade motivou muitos jovens a evadir de seu meio para estudar ou mesmo trabalhar, gerando muitas ilusões e enganos no tocante ao “ocupar posições de trabalho no mundo urbano”. Muitas vezes, os evadidos do campo são submetidos a subempregos e a condições precárias de moradia, tornando-se distante o sonho de uma vida melhor. Neste sentido, a EFAJ tem lutado e evidenciado, através de suas ações, que viver no e do campo também pode ser uma excelente possibilidade.

As dificuldades de diálogo entre o campo e a cidade, no tocante à educação, impulsionou o surgimento das EFAs na França, em 1935, quando o sistema de ensino estava voltado apenas para as cidades, tornando-se deste modo,

[...] incompatível com a realidade dos jovens do campo [...]. Os jovens tinham que deixar as famílias para prosseguir os estudos. A partir destas deficiências, numa iniciativa que contou com a participação de agricultores, líderes sindicais e igreja na qual formularam uma proposta pautada na preocupação de oferecer aos jovens uma formação alternativa e que estivesse de acordo com a sua realidade, possibilitando um aprendizado teórico/prático que não fosse necessário abandonar as atividades da propriedade (ESTEVAM, 2012, p. 21).

A luta por uma educação do campo constitui-se em um movimento do povo do campo, com vistas a políticas educacionais que sejam voltadas para o campo - no lugar em que vive - e do campo - pensadas a partir do que identifica a educação, conforme previsto em no arcabouço legal (CALDART, 2011, p. 149 e 150).

Contraditoriamente, Pires (2012) aponta para a expansão da economia agropecuária capitalista, estimulando os latifúndios para a produção agroexportadora. Tal fator desencadeia um “conflito” territorial entre o pequeno agricultor e o agronegócio. Neste aspecto, as EFAs se mostram como possibilidade de construção de uma outra lógica, a que defende a terra, a sementes crioulas, a cultura, o bem viver e como movimento EFA como uma alternativa de

educação para o (a) pequeno agricultor.

Ao longo da história e, principalmente nas últimas décadas, a educação tem sido um espaço de disputa. Segundo Brandão,

a educação vale como um bem de mercado, e por isso é paga e às vezes custa caro. Vale como um instrumento cujos segredos se programam nos gabinetes onde estão os emissários dos intermediários dos interesses políticos [...] sobre a educação [...]. Mas sequer as pessoas a quem a educação serve, em princípio, são de algum modo consultadas sobre como ela deveria ser. A educação que chega à favela, chega pronta na escola, no livro e na lição. Os pais favelados dos alunos são convocados a matricular os seus filhos, como se aquilo fosse um posto de recrutamento (BRANDÃO, 2007, p. 93 e 94).

Nos CEFFAs, o ponto de partida da formação é a própria realidade. Estes Centros lutam, democraticamente, na contramão de um modelo de educação submetido aos povos do campo ao longo da história, procurando responder à necessidade de se ter acesso a uma escola que tenha “o cheiro”, “a cor”, “a cara” dos camponeses, ou seja, uma escola que parta e dialogue com a vida. Apoiadas no viés pedagógico-formativo, sua proximidade com o contexto sempre vai implicar em sua práxis, bem como a lógica da ação-reflexão-ação, a fim de que os envolvidos sejam capazes de suscitar e promover as mudanças políticas, sociais, técnicas e econômicas no e do meio.

Mesmo diante das conquistas dos últimos tempos e os CEFFAs respondendo às especificidades dos povos do campo, é preciso não perder de vista que estas são constantemente ameaçadas a fecharem por falta de políticas adequadas de financiamento e de reconhecimento, por parte dos representantes políticos ou mesmo pela supressão de direitos. Assim, é preciso ter sempre em vista que promover educação emancipadora é colocar-se em constante luta contra as forças do Estado.

Constituindo-se genuinamente espaços de resistência e defesa do bem viver, os CEFFAs precisam fortalecer a luta afirmando cotidianamente que são instituições que defendem uma educação integral-contextualizada, “pautada nos valores sociais, culturais e humanos e para isso, apoiam-se nos princípios da educação do campo, da agroecologia, da sustentabilidade, da cultura camponesa e da Pedagogia da Alternância” (EFAJ, 2020, p. 21). Por isso, diferente da escola convencional pública, trazem presente as formas de produção, de reprodução da vida, através das sementes crioulas ou mesmo da vida do homem e da mulher do/no campo, visto que, estimulam o sentimento de pertença, ao passo que se contrapõem ao grande patronato rural, ao monocultivo, ao uso de agrotóxicos, degradação do ambiente e a uma educação indiferente.

CAPÍTULO III

3.1 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JABOTICABA-QUIXABEIRA-BA E A MATERIALIZAÇÃO DA AÇÃO PÚBLICA NO DECÊNIO 2009-2019

A Escola Família Agrícola de Jaboticaba - EFA está sediada na Zona Rural de Quixabeira, município do Centro Norte do estado da Bahia que possui IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,578. Localiza-se na região semiárida do Brasil, de baixa precipitação pluviométrica, que varia entre 500 a 800 mm anuais. Tal município faz parte do Território de Identidade de número 15 - Ipirá - BA, denominado Bacia do Jacuípe e dista 300 quilômetros da capital da Unidade Federativa, Salvador. (IBGE, 2010)

Figura 03-Vista panorâmica da EFA de Jaboticaba.



Fonte: arquivo particular digital da EFA de Jaboticaba, 2020.

No início dos anos de 1990, na microrregião de Quixabeira, eram urgentes alternativas para enfrentar ou mesmo minimizar o êxodo rural e as dificuldades encontradas no campo, principalmente entre a população jovem. Assim, uniram-se esforços para investir na Educação do Campo, de modo que em 08 de dezembro de 1993, as Comunidades de Base da Igreja Católica, protagonizaram o nascer de uma esperança: a escolarização formal e contextualizada no município de Quixabeira (EFA, 1998).

A EFA de Jaboticaba é então criada, como uma importante oportunidade, resultante

da organização popular, de acesso à educação embebida da realidade local, visando formar homens e mulheres capazes de relacionar-se com outro e com seu meio, a fim de promover as transformações necessárias. Nesta perspectiva o Projeto Político Pedagógico da EFA (2020) traz que em 25 anos de funcionamento, a instituição perseguiu o objetivo de

Oferecer aos filhos (as) de pequenos agricultores familiares uma educação integral e contextualizada, pautada em valores sociais, culturais e humanos de modo que os estudantes se tornassem capazes de refletir e promover o desenvolvimento sustentável do meio em que vivem. (PPP da EFA, 2020, p. 21)

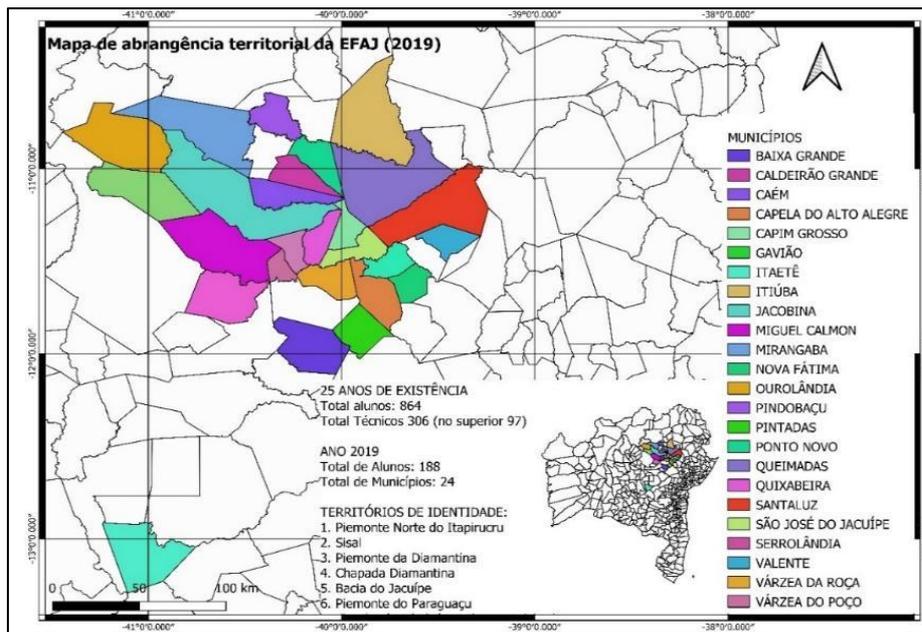
A EFA de Jaboticaba é uma escola pública não estatal de gestão coletivo-democrática, composta por agricultores e agricultoras, estudantes, monitores, instituições das comunidades, parceiros que unidos promovem o desenvolvimento do/no campo, através da educação articulada pela Pedagogia da Alternância. Assim, todos estão incluídos na ciranda da formação “adolescentes, jovens, adultos, agricultores e agricultoras familiares” (AECOFABA, 2004, p. 21), parceiros e comunidade.

É imperativo trazer à tona que o surgimento da EFA de Jaboticaba se deu em resposta aos problemas sociais enfrentados pelos camponeses dessa microrregião e a partir da incapacidade do aparato estatal em respondê-los. Inexistia uma escola com a cara do homem e da mulher do campo, com o cheiro da caatinga e alicerces fincados na realidade das terras semiáridas. Então ela é criada como resposta à ausência do Estado em oferecer uma educação contextualizada e que respondesse às dificuldades sociais encontradas, em especial de trabalho e renda, confirmando o que a literatura sobre o tema em questão discorre

Com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais (partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre outros) comprometidos com a educação popular (ARROYO; CALDART e MOLINA, 2004 p.48).

A EFAJ atendeu no ano de 2019 a um total de 188 estudantes, de 24 municípios e de 06 Territórios de Identidade do Estado da Bahia, a saber: Piemonte da Diamantina, Piemonte do Paraguaçu, Piemonte Norte do Itapicuru, Sisal, Bacia do Jacuípe, Chapada da Diamantina que estudaram nos cursos do Ensino Fundamental e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. (Relatório 2019 da EFA 2019, p. 25).

Figura 04 - Mapa da abrangência das atividades da EFAJ de Jaboticaba.

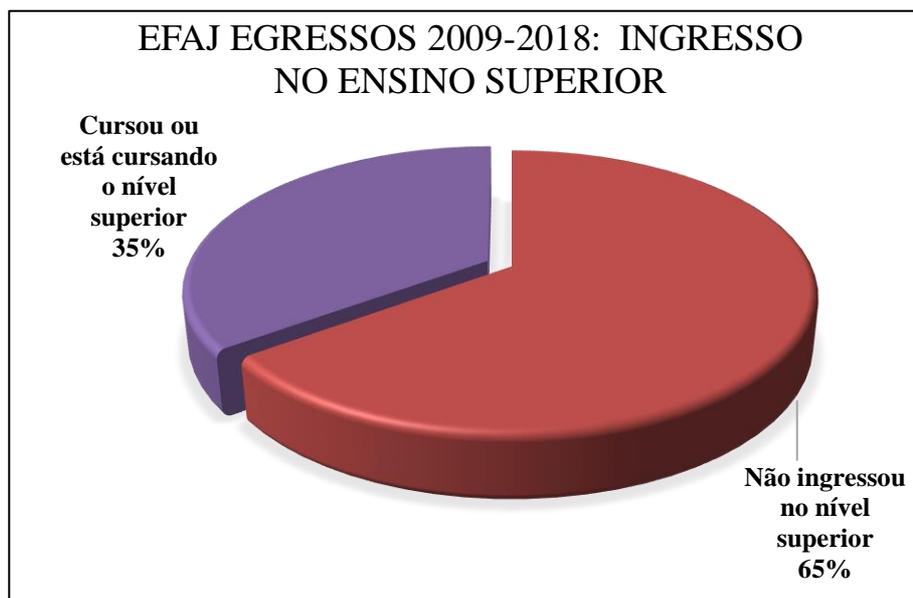


Fonte: EFAJ/PPP (2020)

Desde o ano de 1994, início das atividades com estudantes, até o ano de 2019, a instituição atendeu a 864 jovens, do Ensino Fundamental e Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária. Até 2019 formou 306 Técnicos em Agropecuária. Na maior parte do tempo, admitiu jovens de 05 Territórios de Identidade, a saber: Baía do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Sisal, Piemonte Norte do Itapicuru, Piemonte do Paraguaçu. (Dossiê da EFA, 1998 e Relatório da EFA, 2019).

Em 2019 a EFAJ realizou um estudo compreendendo o período de 2009 e 2018, que mapeou a situação de 272 egressos, que concluíram a formação Técnica de nível Médio em Agropecuária, em relação a continuidade dos estudos no nível superior e em relação a área de atuação profissional. O gráfico abaixo mostra que, naquele período, grande parte dos egressos da EFAJ não continuaram os estudos de nível superior, cabendo, deste modo, um estudo para verificar os motivos dessa não continuidade dos estudos.

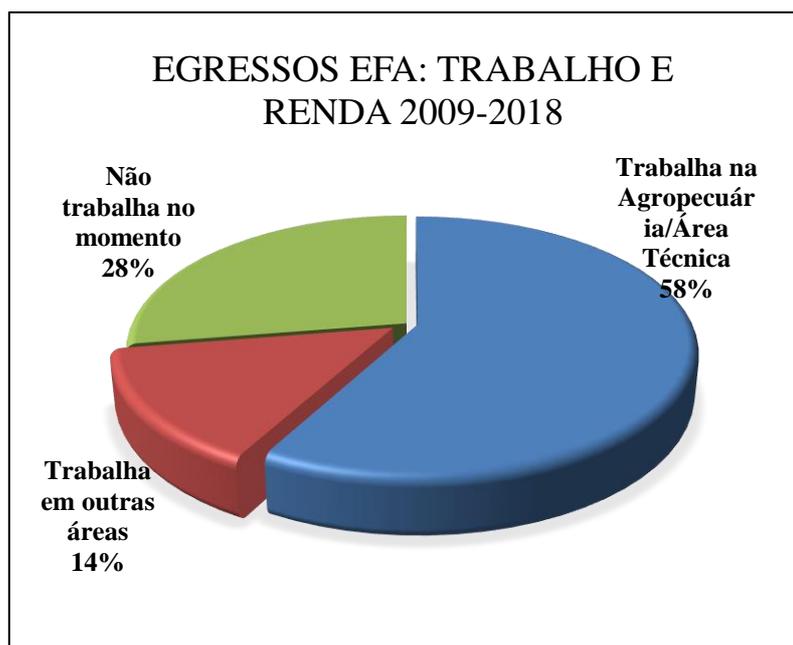
Gráfico 01 - Ingresso no Ensino Superior



Fonte: EFAJ, 2018.

O estudo mostrou que, no período de 2009 a 2018, aproximadamente 60% dos egressos desempenhava as atividades profissionais ligadas à agropecuária. Possivelmente este percentual seria maior, caso houvesse uma política de financiamento do Projeto Profissional Jovem-PPJ, conforme se pode verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 02 - Trabalho e renda dos egressos



Fonte: EFAJ, 2018.

Somando os/as egressos/as que atuavam em outras áreas com os que não desenvolviam atividades profissionais na agropecuária, se obtém uma percentagem de 42%, se constituindo em um considerável índice de jovens que concluíram e podem não promover a transformação social previstas em seus contextos por falta de políticas de financiamento para PPJ, de estruturação do campo ou mesmo por não possuir terra em quantidade suficiente para garantir os meios de sobrevivência. Também parte daqueles que trabalhavam na agropecuária constituíam-se de contratados por Associações, Cooperativas e empresas do setor agropecuário, logo, o vínculo de trabalho nem sempre convergia com o tema trabalhado no projeto profissional. A EFA de Jaboticaba tem como proposta levar ao jovem uma educação que parta da realidade sócio familiar e regional²⁷ o que difere da ofertada convencionalmente. O (a) estudante é levado a amadurecer a convivência social, a autonomia em relação ao seu processo formativo e o posicionamento diante da vida e do mundo. A Escola desenvolve com os estudantes experiências e relações que extrapolam a sala de aula, tornando-os sujeitos de suas histórias (EFA/PPP 2020, p. 33).

Nesta perspectiva, o estudante é impelido a desenvolver o pensamento crítico, o posicionamento social, o autoconhecimento e o reconhecimento da importância do jovem, do homem e da mulher rurais. Nessa proposta a intenção é que este estudante passe a valorizar os conhecimentos tradicionais e a transformar o meio inovando em técnicas agrícolas, com vistas a melhorar a vida dos agricultores e fortalecer uma agricultura mais justa e sustentável, que crie oportunidades de geração de trabalho e renda no campo.

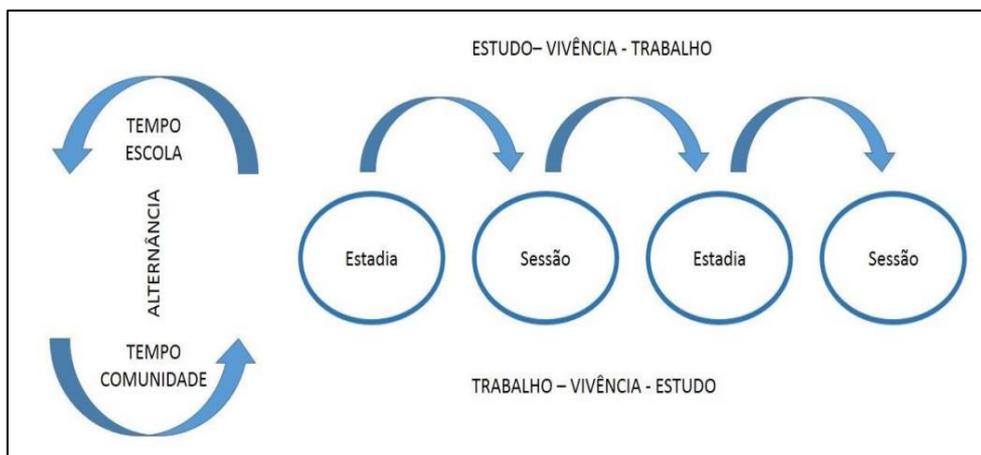
A EFA de Jaboticaba tem contribuído com o desenvolvimento da região através da educação no e do campo e a partir da Pedagogia da Alternância que é utilizada como porta de aproximação da escola-família-comunidade e vice e versa e que proporciona o aprofundamento do trabalho como princípio educativo, unificando assim, a teoria com a prática e a escola com a vida (EFAJ/PPP, 2020).

As ações da EFAJ sempre se articulam entre dois tempos (a alternância) por onde circula o “terreno” e “a escola” e que, por sua vez, se desdobram em três momentos: o primeiro, configura-se no terreno da vida e se debruça sobre a experiência, as observações e o saber empírico; o segundo, trata da escola como espaço de formalização-conceitualização, de modo que a realidade é trazida para ser confrontada à luz dos saberes teóricos/científicos; no terceiro momento, volta-se para a realidade (terreno) onde ocorre a aplicação, experimentação-ação,

²⁷ Projeto Político Pedagógico (EFAJ, 2020, p. 19).

que possibilita a transformação da realidade familiar e do contexto comunitário (GIMONET, 1998, p. 07).

Figura 05 - A alternância.



Fonte: Benísio (2018).

Segundo Benísio (2018), o jovem se encontra no meio socioprofissional, volta-se para o trabalho, para a pesquisa e para a avaliação. Na escola, ele é motivado a refletir, aprofundar, trocar experiência, problematizar e organizar os conhecimentos oriundos de sua própria realidade. Novamente com os pés na realidade, o alternante com o olhar ressignificado traz novas ideias, experiências, novas técnicas de produção ou até novas interrogações, que o provoca a promover a transformação da sua realidade. Este caminho acima descrito, que o alternante faz, foi inspirado no método utilizado pela Igreja Católica “Ver, Julgar e Agir”²⁸ do sacerdote Francês Joseph Cardijn.

Os instrumentos pedagógicos utilizados pela EFA de Jaboticaba são articulados entre os tempos familiar-comunitário e a escola. De acordo com a figura apresentada anteriormente, o início do processo de aprendizagem tem como ponto de partida e de chegada a realidade do estudante. No estágio inicial - tempo família-comunidade - o estudante lança o olhar sobre a sua realidade concreta. Em seguida, no tempo-escola, a realidade observada é refletida e apreciada à luz dos conhecimentos científicos, com os monitores e professores. As reflexões produzidas na escola são maturadas e levadas de volta para o meio para que o estudante exerça

²⁸ O Método Ver, jogar e Agir, foi criado na França pelo Padre Joseph Cardijn, na tentativa de responder ao contexto dos operários de seu contexto e aproximar Igreja destes. No Brasil, o método ganhou força por meio da Teologia da Libertação a partir dos anos 1960 e pelo fato de a Pedagogia da Alternância ter chegado no país através de padres da Igreja Católica e muitas EFAs, terem sido fundadas por sacerdote, o método foi incorporado no arcabouço formativo dos CEFFAs.

o fazer e o experimentar, ou seja, coloque em prática as aprendizagens, transformando, deste modo, o seu próprio meio. Assim, o ciclo é reiniciado. EFA/ PPP (2020).

Através da PA, a EFA de Jaboticaba articula os saberes e fazeres populares, que são refletidos à luz do conhecimento científico ou mesmo acumulados pela humanidade, ao passo que exercita o direito de estudar a realidade onde se vive, possibilitando ao estudante criar seus próprios métodos de estudo e de trabalho, conforme as necessidades inerentes ao seu contexto. Deste modo, a EFAJ trabalha por meio da transdisciplinaridade quando faz uso dos temas geradores que organizam o trabalho através do instrumento de medição pedagógica: o Plano de Estudo. “O tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens” Freire (2011). Assim, o segundo artigo da Carta da Transdisciplinaridade (1994) aponta que

O reconhecimento da existência de diferentes Níveis de Realidade, regido por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a realidade a um só nível, regido por uma lógica única, não se situa no campo da transdisciplinaridade. (CETRANS, 1994).

A EFAJ se fundamenta em dois pilares que, em um processo de troca, articulam-se entre si. Os “fins” debruçam-se sobre a formação do homem e da mulher e do desenvolvimento do meio, considerando-os seres histórico-holísticos e do campo. Para tanto, são observados os aspectos sociais, ambientais, econômicos e políticos. Os “meios” através da associação local constituída das famílias, da comunidade e outras instituições que, através dos instrumentos da PA, são articulados os tempos, de modo a propor soluções e metodologias para os problemas da realidade onde as formas de vida são produzidas e reproduzidas (UNEFAB, 2005, p. 6).

O Plano de Formação (PF) coloca-se como o guarda-chuva maior de todo o processo formativo. Na EFA de Jaboticaba, este é compreendido como um projeto de educação destinado aos jovens, filhos(as) de agricultores (as), ou seja, consiste numa política de educação coletiva, organizada em ciclos e períodos formativos. O PF, por meio dos instrumentos da PA, promove uma “dança” que permite transpor a escola para a vida e a vida para a escola, numa ciranda criativa.

A formação na EFA de Jaboticaba se articula a partir de diversos instrumentos da PA (EFA, 2020, p. 15, 16, 17 e 18), que são trabalhados pelo conjunto educativo da escola (monitores, famílias, comunidade e estudantes). Estes asseguram uma educação apropriada ao contexto do campo e possibilitam a identidade e uniformidade da PA com a Regional AECOFABA e com a Nacional UNEFAB e também a articulação dos tempos-espacos do(a) jovem alternante, propiciando o diálogo entre família-escola-comunidade.

O Plano de Estudo (PE) é um instrumento da maior importância, que articula e engloba outros instrumentos pedagógicos ou pode desdobrar-se em diversas ações e intervenções. Possui caráter pedagógico transdisciplinar, comunitário, social e transformador, visto que, através dele, o jovem é chamado a ressignificar-se perante a família, a comunidade e sobre si mesmo. Assim, constitui-se em um instrumento de aproximação e de diálogo família-comunidade-escola.

Sendo um instrumento essencialmente coletivo, deve ser construído de forma não linear e desenvolvido nos diferentes contextos escola-família-comunidade. É imprescindível o adequado acompanhamento escolar-familiar e familiar-escolar, no que toca ao desenvolvimento da autonomia do jovem, pois este corrobora com a construção da identidade e, também, para a redescoberta de outros valores na perspectiva da formação integral visto que,

a educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento (CETRANS, 1994, Art. 11).

A Colocação em Comum (CC) constitui momento de conexões entre espaços-tempos oportunizados pelo PE. O jovem é estimulado a partilhar as descobertas-redescobertas, saberes-vivências e experiências presentes no contexto sociofamiliar, favorecendo, deste modo, a discussão de ideias a partir de reflexões e sínteses encontradas no contexto do e pelo jovem. A CC parte de dois elementos básicos que se interrelacionam: o educativo e o cognitivo. O alternante assume uma posição de educador, de modo que traz à tona sua realidade e ao (a) monitor (a) e demais colegas cabe saber escutar as vicissitudes trazidas pelo estudante, de modo que todos aprendam com as experiências e vivências uns dos outros. Trata-se da sistematização da prática cotidiana e da aproximação científica (UNEFAB, 2005).

Outra proposição é o Caderno da Realidade (CR). *Se* constitui num registro articulado e sistematizado do contexto, bem como das experiências vividas pelo estudante na família, escola e no meio social e, por isso, é intrinsecamente ligado ao PE e a CC, colocando-se como extensão destes dois primeiros. No CR estão dispostas as observações, sistematizações das pesquisas realizadas, tornando-se o portfólio da vida e da realidade do estudante.

Na EFAJ o acompanhamento sistemático do processo formativo acontece por meio das Visitas de acompanhamento às famílias, para que as aprendizagens sejam valorizadas e despertadas também no contexto sociofamiliar. Esta exige proximidade e o estabelecimento de conexões entre o contexto familiar e as atividades desenvolvidas na escola.

Nesta perspectiva, Frossard (2017) aponta que a Alternância favorece dois aspectos: o pedagógico e o técnico. O primeiro, favorece o diálogo entre família e escola sobre o desenvolvimento do estudante. O segundo, diz respeito às intervenções que os monitores podem realizar, a partir das dificuldades ou necessidades ligadas à agropecuária em nível familiar ou comunitário. Se pode dizer que a Visita de acompanhamento se constitui num momento de estreitamento das relações e de proximidade entre estes espaços formativos, de modo que garanta ao estudante, à escola e à família o aprender de forma colaborativa.

O Projeto Profissional Jovem (PPJ), de caráter formativo e profissional, é desenvolvido no último ano da formação. Vivenciadas diversas experiências na família e comunidade, nas diferentes unidades pedagógicas de produção da EFAJ, nos estágios, na tutoria, dentre tantas outras experiências e o jovem tendo recebido a formação técnica necessária, este é motivado a escrever sobre uma dada área/temática, que é definida ao longo do processo formativo. O projeto traz também o objetivo de profissionalizar a atividade rural, elevar a renda e a qualidade de vida da família. Ademais, pode facilitar o ingresso no mercado de trabalho e promover o desenvolvimento econômico e social para o campo.

As temáticas de elaboração dos PPJs são inspiradas a partir do território e visam ao fortalecimento do associativismo, o cooperativismo e dos princípios agroecológicos, constituindo-se em uma ferramenta-possibilidade de que é possível trabalhar e gerar renda no campo de forma sustentável, desconstruindo a imagem do campo pobre, sem tecnologia, educação e desenvolvimento. Assim, o PPJ deve se constituir instrumento de luta para que ocorra o financiamento dos projetos e se torne uma das possibilidades de permanência dos jovens no campo. A partir dos dados das entrevistas e grupos focais ficou evidenciada ficou evidenciada inexistência de políticas de financiamento público no país, o que tem dificultado e, em muitos casos, inviabilizado colocá-los em prática, conforme se pode conferir em duas manifestações do grupo focal.

*Eu desconheço política pública para PPJs. Especificamente, não tem [...]. É uma discussão de nível nacional mesmo, nós vimos no ano passado (2019), na conferência dos 50 anos da Pedagogia da Alternância, nos encontros da UNEFAB isso tem sido para gente ponto de discussão, mas até o momento a gente não tem diretamente para o jovem egresso financiamento para seu PPJ [...]*²⁹ (GRUPO FOCAL A, 2020)

O grupo focal A se manifestou apontando que,

Política mesmo, direcionada que atenda os jovens, não tem. Você vê que tem tantos projetos [...] elaborados nas escolas e se tivesse uma linha de crédito, tivesse uma

²⁹ Grupo Focal A com a regional AECOFABA em 24 de novembro de 2020.

*política voltada para isso, com certeza já teríamos tido uma transformação em nossa região [...]. Até tentam colocar em prática em sua propriedade, mas acabam não conseguindo.*³⁰ (GRUPO FOCAL A, 2020)

Nesse percurso, um importante instrumento de registro é o Caderno de Acompanhamento (CA). Trata-se de um caderno de bordo, que acompanha a alternância do jovem nos tempos e espaços, ou seja, nele são registradas as atividades e aprendizagens desenvolvidas, tanto no tempo-escola como no tempo família-comunidade. O CA fortalece o processo formativo, pois permite à família acompanhar as atividades desenvolvidas durante a estadia na escola e por sua vez a escola pode tomar conhecimento do percurso do estudante durante a estadia no meio sociofamiliar (FROSSARD, 2017).

Ressalta-se duas dimensões do CA, sendo a primeira: o acompanhamento sistematizado do processo educativo-formativo, indicando que a responsabilidade de formar e acompanhar esse jovem não é somente da escola, mas também da família e do próprio jovem. A segunda diz respeito ao fortalecimento da teoria, visto que o animador pedagógico/tutor, acessa o CA e valida as experiências e caminhos percorridos pelo tutorando.

A Tutoria consiste no acompanhamento personalizado por parte do tutor(a)/monitor(a), que dedica um tempo para conversar com o estudante sobre a formação, dificuldades encontradas, projeto profissional, sobre a vida. Para isso, é necessário desenvolver laços de afinidade/afetividade, visto que o(a) tutor(a) torna-se referência no relacionamento com a escola, ou seja, torna-se importante canal de comunicação entre família-estudante-escola, na perspectiva de amparar o estudante e animá-lo no processo formativo (FROSSARD, 2017).

É perceptível que o conjunto de instrumentos da PA funciona como um guarda-chuva que abriga e anima o alternante a experimentar e a desenvolver suas habilidades. Nesse processo, o estudante torna-se protagonista de seu processo de aprendizagem, conhece e experimenta diversas realidades, relaciona-se e contrapõe visões de mundo e se autoafirma como sujeito histórico, situado num tempo-espaço. O/a estudante forma-se integralmente, sendo chamado a refletir sobre si mesmo, sobre a realidade e o mundo porque tornou-se capaz de promover e solucionar os problemas presentes no meio em que vive.

Conforme o Projeto Político Pedagógico, a Escola Família Agrícola de Jaboticaba-EFAJ (2020) é defensora do bem viver e da formação integral do ser e por isso, organiza a luta pela educação do e no campo em três níveis, a saber: local, regional e nacional. Em âmbito local se organiza a partir das famílias, estudantes e da associação mantenedora, ao passo que na esfera

³⁰ Grupo Focal A com a regional AECOFABA em 24 de novembro de 2020.

regional, se articula com a AECOFABA a representa juntamente com as demais 18 EFAs, as quais pertencem à rede regional. Em nível nacional, se organiza por meio da UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Ademais, a EFAJ dialoga com outras organizações nestes três níveis, como associações, cooperativas, prefeituras, grupos organizados, universidades e fóruns que corroboram para consecução dos objetivos educacionais em seu Projeto Político Pedagógico (EFA/PPP, 2020).

O Projeto Político Pedagógico da EFA de Jaboticaba (2020), converge com o disposto no artigo primeiro da LDB de 1996, quando revela que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2020, p. 8). Assim, fundamentada nos princípios associativos, da PA, nas orientações da Regional AECOFABA e da Nacional UNEFAB, a mantenedora articula a participação e corresponsabilidade da família no processo formativo do jovem alternante.

Para a EFAJ a PA é utilizada como estratégia de formação que propicia a articulação com o contexto dos estudantes e das famílias, fazendo com que as formas de ser e fazer sejam encaradas como insumos pedagógicos, não somente o conteúdo da Base Comum.

A Escola Família Agrícola de Jaboticaba possui algumas características que a distingue das demais instituições do sistema público. Esta favorece e estimula a formação do(a) jovem camponês, sendo: o caráter associativo, a pedagogia da alternância, a estrutura de acolhida e a animação da formação dos jovens. Em se tratando do caráter associativo, a EFA foi constituída a partir da iniciativa de algumas famílias desejosas de transformar o campo através da educação, mas uma educação que fosse embebida da realidade e que respondesse aos problemas sociais como: o êxodo rural, a falta de acesso à uma educação apropriada, a falta de eletricidade, as tecnologias sociais de captação e armazenamento de água e outras diversas políticas às necessidades do contexto.

Conscientes do real papel da educação, as famílias, APPJ e Igreja Católica, protagonizaram o nascer da EFA, de modo que “assumem responsabilidades no plano legal, financeiro e moral” (UNEFAB 2005, p. 42 *apud* ROUILLIER, 1980). Ao escolherem a EFA para o(a) filho(a), a família torna-se sócia-membro e passa a participar ativamente do processo formativo. Neste processo, a família encontra seu lugar e a responsabilidade primeira de núcleo formador e, por isso, passa a estabelecer estreito diálogo com o(a) monitor(a). Logo, não é admissível uma educação passiva e descolada da vida.

A família, em sua responsabilidade educativa-formadora, cria um ambiente para a conversa-ação para o despertar profissional e para o trabalho. Também contribui para o engajamento do(a) jovem nas atividades do campo e o auxilia nas tomadas de iniciativas, guiando-o(a) em seu processo formativo nos mais diversos aspectos. Assim, através do diálogo, da relação com o meio socioprofissional, com a colaboração e apoio nas pesquisas realizadas pelo jovem, a família se torna elo indispensável para que ocorra o intercâmbio, acréscimos de saberes e experiências à vida do estudante.

Por conseguinte, se ressalta a responsabilidade educativo-pedagógica da família incluir o alternante nas instituições comunitárias - cooperativa, associações, igrejas, grupos organizados e afins - porque na educação para a convivência coletiva é imprescindível a interação entre o jovem e o meio.

Diferente de outros modelos de educação que, raras as vezes, se preocupa com a realidade dos estudantes, na EFA de Jaboticaba a educação integral e libertadora encontra terreno fértil a partir dos instrumentos pedagógicos apropriados que propiciam o diálogo entre a realidade para a escola e da escola para a realidade do jovem, promovendo, deste modo, a formação integral dos estudantes, conforme afirma Santos:

Aqui de fato se trabalha a educação integral. O homem aqui é pensado como um todo. Aqui nós temos o homem, sociológico, filosófico, religioso, antropológico, as relações, os conceitos, as teorias, a prática, a vida [...] A Pedagogia da Alternância [...] é mais que o tempo e o espaço. Tem essa alternância que ele (o jovem) está dentro de uma prática vivenciada. Ele vem para cá (escola) e coloca o saber comum em confronto com os saberes científicos e devolve isso de novo para sua comunidade, para sua família e para sua vida. (MARIA DOS SANTOS, 2018³¹. Grifos do autor)

Fazendo contraponto com o que está disposto na BNCC, normatizada no fim de 2017 pela resolução CNE/CP nº de 22 de dezembro de 2017, que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”, a proposta pedagógica da EFAJ é apropriada-contextualizada, de modo que respeita o sujeito e o território em sua diversidade.

Ao passo que na BNCC a educação se fundamenta a partir das habilidades e competências unificadas, desprezando a diversidade territorial e contextual, bem como, os seus habitantes, para as EFAs o acato à cultura, à diversidade, ao trabalho, às formas de produção e reprodução da vida são insumos que norteiam a prática formativa.

Na EFAJ a educação transcende as paredes da escola, pois os tempos e espaços são formativos e objetos de estudo, ou seja, constituindo-se numa formação que dialoga com a vida

³¹ Transcrição de depoimento do vídeo Educar para florescer. Canal Futura, 2018.

e estimula o jovem a refletir sobre seu contexto, viver em comunidade e propor as mudanças necessárias em seu contexto. Nesta perspectiva, uma egressa expõe que na EFA “[...] não é só [...] sala de aula, é muito além disso: a convivência com os outros colegas que [...] você passa a conviver [...] no mesmo espaço, com o mesmo objetivo. Isso forma você para vida. [...] É o grande diferencial da escola”.³² (ARAÚJO, Livia, 2018. Vídeo do Canal Futura).

A partir da análise dos dados, foi possível verificar que a EFA de Jaboticaba muito tem contribuído para a promoção e o desenvolvimento sustentável do campo em seu contexto social e geográfico. Assim, a escola tem promovido uma educação articulada a partir da vida e da escola, de forma holística³³ e tem contribuído para a melhoria da vida do homem e da mulher do campo a partir da própria realidade.

Yus (2002) esclarece que a educação integral não está pautada no ensino de “habilidades básicas”, mas na criação de um contexto de aprendizagem que anime o “crescimento do envolvimento criativo e interrogativo da pessoa com o mundo”. O(a) estudante da EFAJ, tanto na sessão escola exercita o trabalho coletivo, a camaradagem, a convivência, as tarefas, as aulas teórico-práticas, quanto no meio sociofamiliar com a participação social e o convívio familiar e comunitário. Na alternância entre os tempos e espaços propicia as mediações e interações com o saber científico e o saber tradicional presentes na escola e na realidade em que o/a jovem se encontra. O egresso indica como se dá o processo formativo na perspectiva holística.

Viver o período de alternância, os estágios, [...] toda vivência, pelas reflexões diárias na capela, pelas noites culturais, pelas refeições, pelo compartilhamento do dormitório [...], por todas as amizades, pelas viagens à eventos tão importantes... pelas aulas práticas e teóricas [...]. (JOSEFA DE JESUS, 2019)³⁴

A capacidade dialógica da EFA, por meio dos instrumentos da PA, tem sido de fundamental importância pois, por meio da articulação dos tempos e espaços, a intencionalidade e os objetivos previstos no PPP se concretizam à medida que os jovens são projetados para a vida e passam a se posicionar, decidir consciente e politicamente diante da realidade que lhe é apresentada.

O estudo mostrou que a EFA de Jaboticaba busca aproximar-se das experiências de trabalho da família do estudante e das teorias trabalhadas no tempo-escola, compreendendo o trabalho como princípio educativo, de modo que “unimos a prática com a teoria, vida e escola”.

³² Extraído do vídeo Educar para Florescer no Canal Futura, Youtube, 2018.

³⁴ Depoimento colhido do livro denominado “Depoimentos” (2019) do arquivo da EFAJ.

(EFA, 2020, p. 6). Segundo esse mesmo documento, visando promover a emancipação, a EFA tem procurado desenvolver no estudante o compromisso com a terra, a água, o ar, as plantas e os animais, assim como, sua família, a juventude camponesa para a construção de uma sociedade melhor, construída coletivamente.

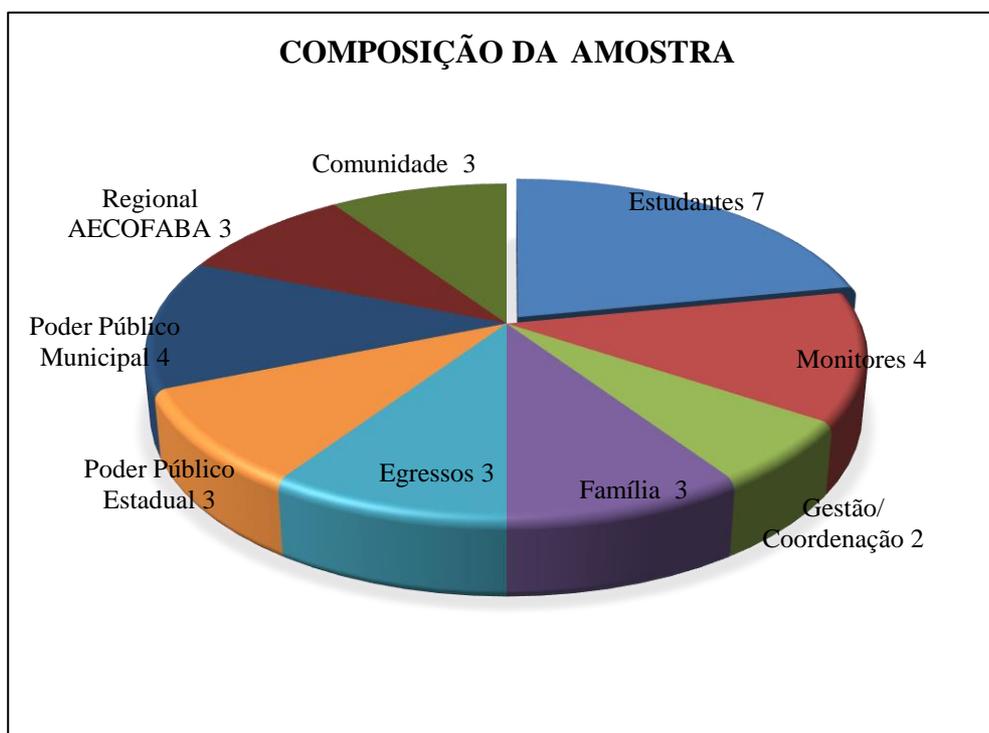
CAPÍTULO IV

A mística do Agricultor: numa mão a enxada, na outra mão, o computador, na mente e no coração o Deus, Senhor da vida! Saiam da miséria” (Pe. XAVIER NICHELE)

4.1 ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DE JABOTICABA: FINANCIAMENTO, INSTRUMENTOS LEGAIS E RESSONÂNCIA DAS AÇÕES

Neste capítulo são apresentadas as reflexões acerca dos resultados obtidos com a coleta de dados, que se deu a partir de entrevistas semi-estruturadas, grupo focal, aplicação de questionários e consulta a documentos da EFAJ, sempre procurando fazer um confronto com o problema de pesquisa e objetivos apresentados inicialmente. Para tanto, a amostra foi composta da seguinte forma: 03 entrevistados da família, 03 da comunidade, 02 da gestão/coordenação e 04 monitores da EFAJ. Ademais se realizou dois grupos focais, o primeiro com a Regional AECOFABA (A) e o segundo, com estudantes (B) e responderam aos questionários com perguntas abertas, 07 representantes do poder público da esfera estadual e municipal. O gráfico a seguir, melhor expõe a amostra da pesquisa.

Gráfico 03: Amostra da Pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dos dados coletados, ficou evidenciado que a EFAJ possui várias fontes de financiamento para manutenção das atividades educativas, a saber: produção da propriedade, contribuição das famílias, doação financeira por organizações filantrópicas nacionais e internacionais e recursos do FUNDEB.

A produção da propriedade da EFAJ, segundo informações coletadas no seu plano de ação (2021), se refere ao resultado oriundo dos laboratórios vivos, também chamados de Unidades Pedagógicas de Produção que são: apicultura, avicultura, suinocultura, bovinocultura, caprinocultura, ovinocultura, pomares, horta, viveiro de mudas, reserva estratégica de forragens, jardinagem, plantio de culturas anuais (feijão, milho, melancia e mandioca). A produção (carne bovina, suína e aves, frutas, verduras, mel e frutas) é registrada e destinada a alimentação dos estudantes e quando há excedente, é feito o escoamento no mercado local. Tais laboratórios são utilizados como espaços pedagógicos de experimentação prática e inspiração, tanto pelos estudantes quanto pela comunidade.

A EFAJ conta com doações financeiras de duas instituições filantrópicas, sendo a primeira nacional que se trata do INCRUZ - Instituto das Irmãs da Santa Cruz com doações destinadas para a aquisição de combustíveis (EFAJ, 2020). Também ocorrem doações esporádicas de amigos/as italianos/as do Pe. Xavier com fins de promover melhorias ou construções de laboratórios vivos na Escola (EFAJ, 2012).

A EFAJ se constitui numa educadora da família e da comunidade, a partir de suas práticas, laboratórios e experiências, de modo que esta provoca um processo educativo-político “silencioso”, a partir do momento que estes/as jovens adentram o espaço educativo da EFA. O senhor João de Deus Martins³⁵, avô de jovens egressos aponta que

Quando começou essa Escola Agrícola, eu já me entendia por gente e não tinha bem a aproximação do que era uma escola agrícola. Depois eu tive que acompanhar meus netos que começaram a estudar aqui [...]. Eu sinto que os meus netos que estuda aqui [...] pegaram um comportamento muito bom, aprendeu estudar [...] e trabalhar ao mesmo tempo. [...] (Meu neto) - hoje com 15 anos, faz tudo que a gente faz na roça [...]. Depois que começou a estudar aqui, ele já me dá instruções da vida agrícola, né? A gente fazia um silo antigamente? Não existia, não fazia! Depois dessa Escola e com o vínculo, a gente aprendeu a aproveitar tudo o que a gente tira da roça, aproveita da folha a raiz. Inclusive a mandioca [...] que a gente jogava fora [...], juntava as manaíba, os troços e lá queimava. Hoje a gente aprendeu moço, através dessa escola [...] a não queimar, a gente aproveita, faz a silagem, faz também o feno com as folhas. Hoje a gente tá sentindo que nós estamos aprendendo a lidar com a estiagem.³⁶ (TV BACIA DO JACUÍPE, 2016). Grifo do autor.

35 Os nomes utilizados são fictícios, com vistas a proteger a identidade dos envolvidos.

36 Vídeo do Canal TV Bacia do Jacuípe, 2016. Transcrição em 25 de janeiro de 2021.

A contrapartida da família para a manutenção das atividades educacionais da EFAJ ocorre de diversas formas e conforme a possibilidade da família, sendo: contribuição com valores em moeda corrente, doação de produção da propriedade familiar e através da prestação de serviços ou mutirões na propriedade da escola. O teto da contribuição da sessão-escola é definido em assembleia geral com os envolvidos no processo educativo. Assim, para as famílias que optam por contribuir com produtos da agricultura familiar ou serviços, são realizados cálculos, a partir de valores praticados na região, para que se chegue ao patamar aprovado.

As doações financeiras por organizações filantrópicas nacionais e internacionais eram mais abundantes até meados dos anos 2000, sendo uma das principais fontes de recursos, de modo que a EFAJ era financiada, quase que em sua totalidade, por organismos internacionais e nacionais, benfeitores e amigos de seu supervisor-fundador, Pe Xavier Nichelle³⁷. Com a diminuição dos investimentos de ONGS, a escola e todo o movimento de EFAs precisou buscar outras fontes de financiamento, por exemplo, o subsídio público. Atualmente, a instituição conta com dois convênios, sendo um nacional e outro internacional, ambos de pequeno porte, quando comparados com a necessidade de recursos e o orçamento anual da instituição.

Segundo a consulta de documentos da EFAJ e dos termos de colaboração já firmados, os recursos oriundos do FUNDEB, constituem-se na atualidade a principal fonte financiadora das atividades da EFA de Jaboticaba, resultante da luta da PA no Brasil, a partir do registro dos estudantes no censo escolar nacional por meio do MEC - Ministério da Educação Básica Nacional / INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

4.1.1 Escola Família Agrícola de Jaboticaba: financiamento público e instrumentos legais

O aparato legal que legitima as atividades da EFA de Jaboticaba é resultado da luta e construção da classe trabalhadora do campo. Apropriar-se desses instrumentos é de fundamental importância para a construção e ampliação de políticas cada vez mais assertivas e de acordo com as necessidades do contexto camponês.

³⁷ Pe. Xavier é um religioso jesuíta, brasileiro naturalizado, da Paróquia de São Cristóvão em Capim Grosso-Bahia. Iniciou sua missão no Sertão no início dos anos de 1990. Tocado pelas dificuldades encontradas na época (êxodo rural, fome, mortalidade infantil, seca, contexto da educação rural) e motivado pelo bispo da Dom Jairo Rui Matos da Silva, aproximou-se dos fiéis da Comunidade de Jaboticaba-Quixabeira-BA, animando-os a buscarem uma vida melhor “Coragem! Saiam da miséria!” Assim, incentivou a fundação da EFAJ e atua até os dias atuais como orientador espiritual e benfeitor das ações por esta desenvolvidas. Desde que chegou no Sertão articulou a abertura de diversas rádios comunitárias, projeto vaca mecânica, ações de promoção da juventude e proteção ambiental, entre outros (EFA, 1998).

Os principais marcos legais que tratam da Alternância e seu funcionamento e amparam as atividades da EFAJ encontram-se dispostos a seguir.

A CF de 1988, em seu Artigo 3, trata dos objetivos da República apontando para a construção de uma sociedade “livre, justa e solidária” sem pobreza e desigualdade, através da promoção do bem de todos e todas sem preconceitos. O artigo 205 parte do pressuposto de que a educação é direito de todo cidadão e “dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 213 da Carta Magna evidencia a possibilidade da destinação de recursos públicos para “a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”.

A Lei 9.394 de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, em seu artigo 23 aponta a possibilidade da organização dos tempos de formação por alternância. No artigo 28 se constata a possibilidade de adequar as ações à vida do campo e o artigo 22 delibera a respeito da formação escolar e trabalho, indicando que a educação tem o propósito de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A resolução nº 01 de 2002, do Conselho Nacional Educação e Conselho de Educação Básica organizou as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas instituições de ensino do campo. Este documento aponta que a

identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

O Parecer nº 01 de 2006 da CEB - Câmara de Educação Básica e do CNE do MEC se constitui na primeira norma que reconheceu algumas especificidades em relação aos dias letivos e a PA passou a ser tratada como proposta educativa de formação integral do ser, que alterna período formativos integrados entre o meio socioprofissional e a escola mediados por instrumentos por seus pedagógicos.

O Decreto nº 7.352/2010 versa sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA. Este procurou responder às lutas sociais por uma educação do campo, de acordo com a realidade do campo. O artigo 7, inciso II desta normativa, apontam que, para o desenvolvimento e manutenção da política de Educação do Campo, os estados poderão garantir a “oferta de

educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância”

A Lei Federal complementar nº 12.695 de 2012 alterou a lei do FUNDEB (Lei nº 11.494 de 2007), incluindo as instituições comunitárias conveniadas com o Poder Público que atuam na Educação do Campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por Alternância, de modo que o Censo Educacional passou a ser utilizado como base para a destinação de recursos financeiros para os CEFAs.

A nota técnica da SECADI/MEC, de número 32/2013 legitimou as atividades dos CEFFAs, dos movimentos sociais e entidades que atuam em atividades educativas, reforçando, deste modo, o que se apresenta no artigo primeiro da LDB de 1996:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB de 1996)

4.1.2 Escola Família Agrícola de Jaboticaba: a organização da luta por uma educação do/no campo e a incidência na agenda pública

Sendo essencialmente uma escola que nasce da coletividade e da realidade, a organização da luta inicia-se no contexto local com a família, com os estudantes, com a mantenedora, com a comunidade e entidades parceiras. Nesta perspectiva, a EFAJ soma as forças com Sindicatos dos(as) Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, MPA - Movimento de Pequenos Agricultores, CPT - Comissão Pastoral da Terra ligada à Diocese de Bonfim, Prefeituras e outros organismos que lutam e defendem um campo com o acesso aos direitos sociais básicos, previstos no Artigo 6º da CF (1988, p. 15) que são “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”.

Na esfera territorial, regional e estadual, a EFAJ se junta a outras instituições, a fim de fortalecer a PA enquanto movimento, mas também incidir na agenda pública de educação e de outras políticas para os camponeses e camponesas. As principais instituições com as quais a EFAJ tece um estreito diálogo são: CODETER - Colegiado de Desenvolvimento Territorial da Bacia do Jacuípe, CAECDT - Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire do Campus XIV da UNEB, FEEBA - Fórum Estadual de Educação da Bahia, FEEC - Fórum de Educação do Campo da Bahia, RESAB - Rede de Educação do

Semiárido Brasileiro e UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Com esta IES, a PA tem construído parcerias importantes como: abertura de cursos de nível superior nos moldes da PA em Conceição do Coité, Irecê e em Riacho de Santana, bem como a realização de cursos de curta duração para trabalhadores da PA.

Ainda em nível regional/estadual, a EFAJ encontra-se filiada à AECOFABA e esta junta-se à REFAISA e outras organizações nacionais, como por exemplo, a UNEFAB - União Nacional das Famílias Agrícolas do Brasil em defesa da Pedagogia da Alternância e ao FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo.

Os/as 12 entrevistados/as (03 familiares, 04 professores/as, 02 representantes da gestão/coordenação, e 03 líderes da comunidade), quando questionados da ocorrência de financiamento governamental (municipal, estadual, federal) para a EFAJ no decênio 2009 a 2019, recorte temporal desta pesquisa, apontaram que a instituição possui boa reputação, de modo que tem se articulado com diversos organismos para o fortalecimento da luta por um campo melhor para viver. Contudo, foi evidenciado por todos os/as entrevistados/as e no PPP (2020), que a articulação junto ao poder público estadual promoveu avanços, ao passo que os municípios de onde vem os estudantes apresentou grande fragilidade no tocante à inexistência de parcerias e quando há, não tem passado da garantia de transporte para os estudantes ou de algum apoio esporádico. “Secretarias Municipais de Educação que garantem o transporte escolar dos estudantes a cada quinzena” PPP (2020). Os entrevistados do quadro de monitores/as apresentaram que:

na esfera municipal, eu acho que tem uma dívida [...] muito grande. A gente observa o papel, os serviços prestados para o município pela escola durante esses 25 anos [...]. Então acho que há uma dívida do município para com a EFA³⁸ (ENTREVISTADO C, 2020)

Outro acrescenta que

[...] a contribuição dos poderes públicos municipais eu não quero parecer injusto, mas eu sinto ser irrisório. A contribuição de alguns municípios quando fazem, é basicamente o transporte para os estudantes [...]. Em outras oportunidades, [...] tiveram algumas prefeituras circunvizinhas que contribuíram, por exemplo, com algum profissional horista, isso já aconteceu. Mas para atuação dos estudantes, permanência de estudantes e para melhoria do desempenho das atividades na escola, a contribuição chega a ser irrisória³⁹[...] (ENTREVISTADO B, 2021).

38 Entrevista realizada em 01 de dezembro de 2020.

39 Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2021.

No grupo focal B, realizado com 06 estudantes da EFAJ, todas as respostas convergiram no mesmo sentido, confirmando o pouco apoio dos municípios

O município não contribui. Dos quatro anos que estudei na EFA, apenas duas vezes a prefeitura disponibilizou o carro, é horrível! O restante, é tudo por minha conta.⁴⁰ (GRUPO FOCAL B, 2021).

A EFAJ tem incidido na agenda pública do Estado da Bahia junto com outras que representam o movimento EFA e a esfera pública estadual tem demonstrado receptividade e tem garantido o repasse dos recursos oriundos do FUNDEB, por meio da celebração de termo de colaboração, através da SEC, embora, os dados coletados pelos gestores apontam a necessidade de expandir o diálogo e a construção de políticas e alternativas para a educação do e no contexto camponês. Um/a membro/a do grupo gestor da EFAJ faz

[...] um destaque para o Governo do Estado da Bahia atualmente e, principalmente com o último secretário de educação, [...] a gente tem avançado muito nas políticas públicas porque nós não estamos só recebendo o convênio, nós também estamos participando de quase todas as políticas públicas, a exemplo do Cartão Presença, do cartão bolsa alimentação, do Mais Estudo, é [...] do SAGA. Então nós temos várias outras políticas públicas que a gente está tendo acesso que não ficou apenas no recurso [...] (ENTREVISTADA A-GESTÃO/COORDENAÇÃO, 2021).

O termo de colaboração tem sido muito importante, contudo, os/as entrevistados/as apontam que os recursos não dão conta das necessidades e a expansão territorial das atividades da EFAJ. Em 2021 são 08 as rubricas contempladas no Plano de trabalho que engloba o pagamento de recursos humanos e encargos sociais, prestação de serviços de manutenção e pequenos reparos, prestação de serviços especializados, compra de material didático-pedagógico, esportivo, de consumo e utensílios, gêneros alimentícios, ferramentas agrícolas e higiene e limpeza. O termo de colaboração firmado com a SEC, não contempla, por exemplo, construções e aquisição de bens permanentes⁴¹ (PLANO DE TRABALHO 2021, p. 13).

Considerando o contexto da formação integral oferecida pela EFAJ, os recursos do Termo de Colaboração não são suficientes em função das especificidades da escola e da própria PA. No contexto da PA, outras aquisições de cunho pedagógico-formativo são necessárias, o que não se aplica à lógica da educação pública convencional em que o estudante permanece no ambiente escolar apenas parte do dia. Assim, a EFAJ - uma escola-casa-campo - apresenta

⁴⁰ Transcrição do grupo focal B. Realizado em 07 de março de 2021.

⁴¹ Informações baseadas no termo de colaboração 28/2020 firmado entre a APPJ e SEC.

outras demandas como camas, colchões, cercas, animais, melhoria e construção de laboratórios vivos, mobiliário estudantil, computadores, liquidificador, freezers, fogão, instrumentos para atividades práticas dos componentes curriculares da parte diversificada-técnica e outros que não garantidos pelo poder público. Os itens aqui mencionados não são cobertos pelo Termo de Colaboração e são extremamente importantes para que todo o ciclo da PA ocorra em plenitude.

Nesta perspectiva, quando um(a) dos(as) entrevistados(as) da gestão foi questionado a respeito dos recursos da esfera pública, afirmou que

os recursos, oriundos só da esfera pública, digamos assim, do estatal não dão conta de garantir a manutenção da escola porque como a escola tem um raio de abrangência maior, grande; nós estamos em 25 municípios e para você realizar visitas, você precisa de combustível [...]. Os laboratórios vivos que se tem dentro da escola, que é uma escola rica de laboratórios vivos, aí você tem pocilga, você tem caprinocultura, você tem ovinocultura, você tem granja, você tem apicultura, então são muitos espaços que o recurso que vem, o per capita de cada estudante não consegue dar conta⁴². (ENTREVISTADA A-GESTÃO/COORDENAÇÃO, 2021)

Outro entrevistado do mesmo grupo aponta na mesma direção:

[...] Não é suficiente, porque a demanda de uma escola em tempo integral, é diferente de uma escola que digamos você passa com jovem 04 horas dia, 05 horas estourando. Na nossa escola, é internato. Então nós temos remuneração de pessoal, nós temos os nossos laboratórios vivos. Nós temos toda a manutenção de uma infraestrutura. Então esse recurso não é suficiente. Precisaria de outras formas e meios e talvez uma demanda específica para as EFAs no sentido de atender com suficiência [...]. (ENTREVISTADO C, 2021)⁴³.

Os/as estudantes, quando questionados/as sobre o apoio governamental para o custeio das atividades da EFAJ, além do que fora apresentado a respeito da insuficiência, esses/as apontaram outras demandas que precisam ser incluídas na pauta de luta, questões importantes, conforme se pode verificar abaixo.

*[...] A EFA não forma pessoas só para viverem no campo, mas para a vida. [...]Então, falta investimento em coisa que é básica: a internet da EFA é de má qualidade, [...] quando precisamos para fazer algum trabalho, quando a turma sai toda a gente acaba ficando sem internet, poucos conseguem pesquisar. O governo poderia dar esse suporte para a gente. Os computadores são muito limitados (**quantidade**), muitos alunos têm que fazer grande esforço para poder ter um PC ou notebook para poder levar para escola, porque não tem. Não tem quadra poliesportiva [...] era para ter também na EFA com o auxílio do governo⁴⁴. (ENTREVISTADO D, 2020 -. Grifo do autor).*

⁴² Entrevista A. Realizada em 20 de março de 2021

⁴³ Entrevista C. Realizada em 20 de dezembro de 2020.

⁴⁴ Entrevista D. Realizada em 06 de dezembro de 2020

Uma situação detectada foi em relação à pouca ou nenhuma disponibilidade de internet no contexto sociofamiliar. A situação se agrava em função do acesso de má qualidade e em diversos casos do não acesso a rede mundial de computadores.

Se faz necessário por parte do governo um olhar mais atento para a juventude camponesa. O campo também é lugar de produção e fruição da cultura, dos saberes, do esporte, das tecnologias da informação. É preciso que o campo seja visto como lugar que precisa ser incluído no arcabouço das políticas públicas, levando em conta as suas especificidades. Note-se que a lei 12.695 de 25 de julho de 2012 que alterou a lei do FUNDEB, permitiu a inserção da matrícula dos CEFFAs no Educacenso e sabe-se que o censo escolar é utilizado como base para repartição dos recursos e para a promoção de diversos direitos que a lei proporciona. Na prática, esses direitos não têm se efetivado plenamente, conforme se pode observar a partir da EFAJ, cabendo adequação das parcerias para garantia destes direitos. Assim,

Em 2017, a rede dos CEFFA's demandou o apoio do Ministério da Educação – MEC para a realização de pesquisa sobre o custo aluno da Educação do Campo com a Pedagogia da Alternância. Essa demanda foi acolhida pela SECADI/MEC, no debate da Educação do Campo com a Pedagogia da Alternância e as políticas públicas, na perspectiva de garantia do financiamento público diferenciado (BENISIO, 2019, P. 299)

As entrevistas realizadas com monitores/as e gestão da EFAJ e o grupo focal com a regional AEFOFABA apontaram que o avanço na garantia das políticas públicas em nível estadual, ocorreram, em sua maioria, por meio da Secretaria da Educação, de modo que as outras secretarias não conseguiram abraçar e compreender o movimento na mesma proporção. Isso pode ser verificado nas dificuldades que aparecem nas falas dos/as entrevistados/as:

[...] fazer uma articulação melhor porque nessa própria lei de cooperação técnica de 2008, ela abre para que a gente possa fazer convênio com cinco secretarias e nós temos resumido em uma praticamente. Às vezes chegamos em duas [...] e não conseguimos ainda realizar convênios. Então seria também uma pauta/luta para fazer com que a gente consiga parcerias com essas Secretarias. (GRUPO FOCAL A, 2020).

Desde 2012 a EFAJ, através de sua mantenedora, a APPJ - Associação de Pequenos Produtores de Jaboticaba, tem firmado parcerias (convênio e termo de colaboração), considerando as informações do censo escolar com o Governo do Estado da Bahia. Tais parcerias são regulamentadas pelo MROSC - Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil de 2014 e pela Lei Estadual nº 11.352 de 2008 ampara o estabelecimento de parcerias com instituições como a EFAJ.

De acordo com a lei 12.695 que para fins de financiamento público das ações da EFA de Jaboticaba, são consideradas as matrículas informadas no censo escolar e para estas destinam-se o mesmo valor-estudante anual das demais instituições da rede pública de ensino. Em portaria interministerial MEC/ME - Ministério da Economia são definidos os parâmetros referenciais anuais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

A Portaria Federal do MEC/ME nº 01 de 2021 aponta que foi destinado um total de R\$ 4.808,68 por estudante, o que se constitui como insuficiente para o contexto para realização plena das atividades da referida escola, conforme os entrevistados (monitores, direção e da Regional AECOFABA), apontam que,

Partindo do pressuposto da atuação que a escola tem, da proposta pedagógica, eu acredito que não seja suficiente, porque os estudantes que permanecem na escola durante o período de 15 dias, [...] desenvolve uma gama de atividades de ordem pedagógica e muitas atividades que outras instituições - não desmerecendo a atuação destas-, mas que outras instituições não fazem (ENTREVISTADO B, 2021)⁴⁵.

Ademais as entrevistas apontam que há fragilidade na forma de subsidiar as ações educacionais. É consensual o avanço na política de financiamento por meio do FUNDEB, mas a burocracia não corresponde à realidade da EFAJ e se contemplar outras rubricas para atender as especificidades da educação ofertada pela EFAJ, conforme apresentam

Então, esse é um risco. É por isso que eu digo que não é o melhor caminho. A escola, a rede devem demandar uma política pública bastante específica para isso, para garantir a sustentabilidade das EFAs. A gente sabe das leis que foi um avanço tremendo porque antes era pior. A partir daí teve essa garantia, devido a lei, no entanto, não é o melhor caminho ainda.⁴⁶ (ENTREVISTADO C, 2020)

Outro entrevistado corrobora na mesma direção que “pelo modelo de educação que se propõe, eu acredito que o modelo de financiamento, seja ele de qualquer esfera seria necessário ser proposto outro modelo, específico, dentro da atuação da escola”⁴⁷. (ENTREVISTADO B, 2021)

Considerando o valor do FUNDEB repassado para a EFAJ em 2021 - o maior valor repassado no recorte temporal de pesquisa e a rubrica de alimentação nota-se a carência de recursos financeiros para as atividades da instituição. Cada estudante tem o direito a 05 refeições diárias, 60 por sessão-escola e 600 anualmente. Multiplicando esse número por R\$

⁴⁵ Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2021.

⁴⁶ Entrevista realizada em 20 dezembro de 2020.

⁴⁷ Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2021.

10,00 (dez reais), valor médio praticado na região por uma refeição básica, ter-se-ia um total de R\$ 6.000,00 (seis mil reais) anualmente por estudante, ultrapassando facilmente o valor total em reais destinado pelo FUNDEB neste ano.

Considerando ainda a contribuição financeira voluntária da família, acordada em assembleia geral no valor de R\$ 80,00 e o total de 60 refeições que o jovem faz ao longo de uma sessão-escola, se chega ao valor-refeição de R\$ 1,33 (EFAJ, 2017)⁴⁸. Note-se que não se está levando em consideração aqui as demais despesas e necessidades orçamentárias da instituição.

Em 2019 foi realizado um “estudo sobre o custo aluno das escolas do campo com a Pedagogia por Alternância no Brasil” (BENISIO, 2019). Levando em conta a estrutura básica para funcionamento das atividades das EFAs, chegou-se no valor de R\$ 6.082,38 por ano, apontando também precarização em torno do financiamento adotado no momento. Neste sentido, faz-se necessária uma política pública de financiamento com as características e necessidades da EFAJ, ou seja, que considere os seus instrumentos, laboratórios vivos, estrutura física, maneira de se organizar enquanto movimento social do campo e uma escola-casa/tempo integral.

Uma ameaça ao trabalho desenvolvido pela EFAJ é o fechamento ou a nucleação das escolas do campo nos municípios. Tais situações provocam o desenraizamento do estudante de sua realidade, fazendo com que este receba uma formação descolada da vida. Portanto, é necessário trabalhar junto às autoridades municipais para que seja dada a devida importância às atividades das escolas do campo para o território camponês e apontando-as como espaço de contraposição ao ideário neoliberal capitalista, um espaço de reconhecimento e valorização dos sujeitos da terra. Assim, promover educação do/no campo é colocar-se em posição de

denúncia política radical de que as políticas de educação rural, ao longo de nossa história, foram pensadas na cultura política segregadora para separar os trabalhadores dos campos como o reduto da ignorância, do não saber, do não pensar, a serem remediados se letrados. As escolas rurais foram pensadas por séculos como escolas das primeiras (SANTOS, 2020, p.15)

A tabela abaixo aponta que, mesmo com os avanços e conquistas da PA e o movimento da Educação do Campo em nível estadual, a Bahia lidera o ranking nacional quando se trata do fechamento de escolas nos últimos 20 anos, mesmo em governos populares. Se por um lado o diálogo e a garantia de políticas públicas têm se estreitado e avançado para as atividades da PA,

⁴⁸Informação extraída da ata da assembleia de pais, mães, líderes, educadores, realizada em 2017 na EFA.

contrariamente, tem ocorrido a extinção de escolas do campo e reforçando todos os problemas sociais e territoriais já citados neste estudo.

Tabela 06: Extinção de escolas entre os anos 2000 e 2021

UF	ESCOLAS EXTINTAS 2020		ESCOLAS EXTINTAS ENTRE 2000 E 2020		
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	TOTAL
Acre	-	15	154	1.203	1.357
Alagoas	12	23	400	1.658	2.058
Amapá	-	3	156	368	524
Amazonas	6	26	406	2.165	2.571
Bahia	267	1.769	3.478	15.363	18.841
Ceará	255	440	2.760	8.758	11.518
Distrito Federal	13	-	229	8	237
Espírito Santo	10	22	741	2.231	2.972
Goiás	47	28	1.124	2.062	3.186
Maranhão	57	199	1.424	7.063	8.487
Mato Grosso	12	32	1.489	3.824	5.313
Mato Grosso do Sul	11	3	509	151	660
Minas Gerais	85	122	6.264	10.039	16.303
Pará	41	281	1.430	6.752	8.182
Paraíba	33	193	1.329	3.526	4.855
Paraná	70	18	1.870	4.365	6.235
Pernambuco	349	225	1.746	3.736	5.482
Piauí	16	122	1.313	4.023	5.336
Rio de Janeiro	265	15	4.334	804	5.138
Rio Grande do Norte	25	64	664	1.843	2.507
Rio Grande do Sul	87	127	1.221	7.249	8.470
Rondônia	5	18	245	1.944	2.189
Roraima	-	-	456	1.642	2.098
Santa Catarina	44	72	1.455	4.916	6.371
São Paulo	325	35	6.916	1.926	8.842
Sergipe	8	30	2.851	1.251	4.102
Tocantins	15	172	307	2.091	2.398
TOTAL	2.058	4.054	45.271	100.961	146.232

Fonte: GEPERUAZ - ICED/UFPA INEP/ C.E. 2020 (grifo do autor)

Na Bahia foram fechadas 1.769 de escolas no espaço rural em 2020. Ao repartir este montante pelos 417 municípios do estado se chega à média de 04 escolas extintas por município no território rural no mencionado ano. Assim, no contexto da EFAJ, é necessário travar um diálogo com o poder público dos territórios de origem dos/as estudantes para que seja destacada a importância de as crianças e adolescentes acessem uma escola que considere os saberes e fazeres do campo, bem como, as formas de produção da vida e da sustentabilidade das comunidades onde estes se encontram.

Considerando que a Pedagogia da Alternância tem construído nos últimos anos instrumentos de financiamento das ações junto ao poder público em nível estadual, nota-se um

grande desserviço quando se trata da manutenção das escolas no território camponês. Se por um lado ocorre o custeio das atividades das EFAs, por outro, o estado baiano tem ocupado o primeiro lugar no *ranking* nacional quando se trata do fechamento de escolas, mesmo se encontrando no poder governos petistas e de caráter popular. O fechamento de escolas no campo se constitui na negação deste território e também se constitui em uma grande ameaça para as mais de 30 instituições da PA distribuídas no território baiano, visto que estas acolhem estudantes tendo concluído pelo menos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que ocorre em geral no sistema público de ensino.

Tokarnia (2020) aponta que o Brasil possui cerca de 11 milhões de analfabetos/as, com idade superior a 15 anos. Considerando este dado e ainda os altos índices de analfabetismo funcional existentes no Brasil. O fechamento de escolas precisa ser amplamente discutido. Essa realidade evidencia que as velhas práticas da educação rural ainda resistem e estas precisam ser combatidas, pois a extinção de escolas do campo no território rural ameaça as atividades da EFAJ.

O tema financiamento tem sido um desafio para a EFA de Jaboticaba, levando em conta a natureza pública-comunitária de suas atividades, que perpassam pela educação formal e informal. Mesmo com instrumentos legais garantindo o repasse dos recursos do FUNDEB, estes não contemplam todas as ações e especificidades, cabendo continuar na pauta de luta a ampliação das formas de financiamento, sem perda da autonomia político-pedagógica e administrativa.

A autonomia referida anteriormente perpassa pela manutenção dos pilares que são o diferencial nas atividades da EFAJ: a gestão associativa, a PA como ferramenta-metodologia de diálogo entre família-escola, a formação integral-emancipadora do ser e o desenvolvimento sustentável a partir do coletivo do território. Esses diferenciais são apontados tanto pelos entrevistados quanto pela literatura. Assim, as políticas de financiamento precisam considerar tais singularidades, contudo, ficou posto que a maneira como vem sendo construídas as parcerias pode colocar em risco “o fazer” e em algumas situações pode apoderar-se interferir no processo formativo.

É da máxima importância fortalecer, junto à estrutura pública, que a EFAJ se constitui parceira do Estado no que se refere à garantia do acesso à educação conforme previsto na Constituição do Brasil e, para além disso, oferece uma educação que corresponde às necessidades dos agricultores e agricultoras por atribuir elementos da vida e do contexto rural. Portanto, o desafio é garantir o financiamento público efetivo, sem renunciar ao compartilhamento do poder e da gestão coletiva local da formação, logo esta característica

jamais deve distorcer o serviço educacional de cunho público, desenvolvido pela instituição, fazendo-se necessária regulamentação específica para o custeio das atividades educacionais.

O reconhecimento público no âmbito pedagógico da EFAJ tem andado a passos mais largos a partir do CEE, quando este autoriza o funcionamento e por parte da SEC pelo acesso dos recursos do FUNDEB e lançamento dos estudantes da EFAJ no Educacenso.

A EFAJ - escola, família, comunidade e parceiros - através de seu diálogo de construção de políticas públicas e busca por instrumentos legais que viabilizem o financiamento, acaba por formar e politizar a estrutura do próprio aparato público, de modo que não se admite “um Estado de um lado só [...]. De fato, ele precisa desses sujeitos para problematizarem determinadas coisas e ajudá-lo a construir projetos e construir o próprio estado” conforme afirmou, um/a entrevistado da gestão/coordenação da EFAJ (ENTREVISTA A-GESTÃO/COORDENAÇÃO, 2021).

Quando questionados/as se valeria a pena o Estado investir em atividades como as da EFAJ, todos apontaram que é necessário e muito importante:

Vale muito a pena. Eu não sei se o Estado entende que vale a pena. Investir na educação é formar sujeitos pensantes, protagonistas e agentes de transformação [...]. A gente se pergunta se o Estado quer esses sujeitos, se a gente olhar o que está acontecendo hoje no Brasil, com BNCC, com todos os descritores, as competências e habilidades. Está investindo para formar mão de obra precarizada e que possa ser manipulada. Para mim vale muito a pena, serão esses sujeitos que poderão fermentar [...]. O fermento é pouquinho, um pouquinho de nada, quando coloca na massa você nem vê, mas ele incha o bolo, ele transforma, então eu penso que vale muito a pena porque se não, nós teríamos muito mais mão de obra, só mão de obra. O papel dessa escola é formar sujeitos que transforme essa realidade, que interfira na sua comunidade, que sejam agentes políticos, não um político de partido ABC, mas o político do bem comum, político da construção coletiva, o político que faz a incidência na vida da sua comunidade, do povo, do Estado e do país. Então entendemos que vale a pena o Estado investir nesse fermento. (ENTREVISTA A-GESTÃO/COORDENAÇÃO 2021)⁴⁹

Os dados coletados dão conta que os/as envolvidos/as na amostra de pesquisa são dotados/as de senso crítico, uma vez que demonstram saber qual o campo, a educação e a sociedade que desejam construir. Ademais, reconhecem a necessidade de uma política de financiamento público que garanta o desenvolvimento pleno das atividades da instituição. Logo, os/as entrevistados/as demonstraram reconhecer a necessidade de um projeto de país para pequeno agricultor/a que favoreça a permanência e os meios de sobrevivência e que o campo não seja mais visto como o lugar de mão de obra barata e de reprodução da dominação.

⁴⁹ Entrevista A. Realizada em 20 de março de 2021

A EFA forma o jovem para a vida, pois nos envolve no meio social, faz-nos pensar grande. Apresenta-nos possibilidades de sair da miséria ensinando-nos a pescar e acreditar em nosso potencial para viver no e do campo. Em meio as impossibilidades tive uma educação de qualidade. Me incentivaram sempre para o exercício da liberdade por meio do conhecimento (MARILENE SOUSA, 2018)⁵⁰

4.1.3 A Escola Família Agrícola de Jaboticaba: uma escola encarnada

A dialogicidade estabelecida entre os saberes e fazeres empíricos (na família) e científicos (na escola), desperta no/a jovem o sentimento de pertença pelo lugar em que vive, enfraquecendo o êxodo rural à medida em que a EFAJ se torna importante para o desenvolvimento local sustentável. Por isso, a instituição se tornou, ao longo dos anos, referência e espaço de re-afirmação e reconhecimento da identidade camponesa. Muitos/as egressos/as comprovam tal feito quando dizem “sou do campo”, sem preconceito e carregado de afeto pelo seu contexto e pela matriz terra. Essa presença e intimidade com a escola fazem a diferença em relação a outras instituições convencionais, pois suas ações são carregadas de sentido e “toca a vida do jovem alternante⁵¹” (Registros da Reunião da Equipe, Jaboticaba, 24 de setembro de 2021).

Nesta circunstância, a egressa Josefa de Jesus revela que

Eu quero difundir muito o que eu vi aqui [...] não quero sair do meu contexto, não preciso ir para São Paulo para ser alguém na vida. Quero continuar no semiárido, [...] desenvolvendo as técnicas que a gente aprendeu aqui, [...] na minha propriedade com meus pais produzindo, vivendo disso e não ter que ir embora para poder ser alguém, para poder conseguir ou ganhar alguma coisa. Minha maior vontade é permanecer aqui.⁵² (JOSEFA DE JESUS, 2019).

Através do monitor militante-profissional que dá vida aos instrumentos da PA, o/a jovem se encontra como ser humano, livre e dotado de autonomia. Os/as monitores/as colaboram para construção do bem viver que perpassa pela terra, política, pela cultura, pelos saberes enfim, pela vida.

Considera como fundamental os conteúdos da base comum nacional, mas esses saberes não se apresentam como desvinculados da realidade no âmbito local, nacional e global. A prática da educação contextualizada concretiza-se à medida que a realidade socioprofissional dos(as) educando(as) é conteúdo sistematizado e discutido à luz dos referenciais teóricos nos planos de estudos e nas colocações em comum. Os temas que integram os planos de formação dos(as) monitores(as) e dos(as) educandos(as): interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; polidisciplinaridade;

⁵⁰ Depoimento colhido do livro denominado “Depoimentos” (2019) do arquivo da EFAJ.

⁵¹ Pe. Xavier Nichelle. Fundador e Supervisor da EFA de Jaboticaba.

⁵² Transcrição de depoimento do vídeo Educar para florescer. Canal Futura, 2018.

multidisciplinaridade; formação técnico-profissional; juventudes rurais; agroecologia; sustentabilidade; economia solidária; dentre outros; evidenciam a preocupação com o processo formativo como construção de um projeto de vida para os jovens. (BEGNAMI e BURGHGRAVE, 2013, p. 24)

O parecer número 01, de 2006, foi marco decisivo para a EFAJ e todo o movimento CEFFAs do Brasil. A partir deste foram reconhecidas algumas especificidades da Pedagogia da Alternância, principalmente quando se trata da aprovação do tempo socioprofissional e familiar como letivo, ou seja, o conjunto de atividades prático-pedagógicas (fora da sala de aula) passaram a ser consideradas. Esse entrave impossibilitava os CEFFAs de certificar seus estudantes. Para fins de financiamento público considerava-se que as EFAs não cumpriam com os 200 dias letivos previstos e com as 800 horas exigidas na LDB. A partir do referido parecer fica evidenciado que estas extrapolam a carga horária mínima prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No artigo 257 da Constituição do Estado Bahia está previsto o financiamento das atividades educacionais de instituições como a EFAJ, o que corrobora com o previsto na LDB quanto aponta que “os recursos públicos serão [...] também destinados, na forma da lei, às comunitárias, confessionais ou filantrópicas”.

A LDB de 1996 serviu de base para a articulação da luta da Educação do Campo. Vários artigos da referida Lei dão tratativa sobre a educação no contexto do campo e o Artigo 28 versa sobre uma “educação básica para a população rural”, devendo os sistemas de ensino articular o ensino, e os tempos formativos de acordo com as especificidades do contexto rural, podendo adequar os

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Embora a partir da LDB (1996), a EFAJ tenha encontrado o respaldo legal para fortalecer as suas atividades, considerando em seu arcabouço metodológico os conteúdos e necessidades inerentes ao contexto, a literatura aponta que as EFAs, desde que chegaram no Brasil, já colocavam em prática as prerrogativas dispostas no mencionado artigo.

Os artigos 205 e 206 da CF de 1988 convergem com o supramencionado quando apontam a educação como direito do cidadão e dever do Estado, que precisa ser articulada em parceria com a família e a sociedade, com vistas ao desenvolvimento pleno do indivíduo, a preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho e deve considerar diversos aspectos como:

[...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...].

Fazendo uma análise do artigo 3º da CF, este trata dos objetivos fundamentais do país, que versam sobre a construção de uma sociedade livre, justa, solidária, de modo que se erradique a pobreza, a marginalização, as desigualdades sociais e regionais e também que se promova o bem a todos, sem discriminações de qualquer natureza.

Observando os artigos mencionados da CF de 1988 e da LDB de 1996 fica evidente que a EFAJ desde a sua constituição, bem como, os CEFFAs sempre consideraram em sua práxis, o apresentado nesses dispositivos legais. Quais os motivos levaram o Estado a retardar em reconhecer e financiar se a atividades educacionais desenvolvidas não contradizem tais instrumentos?

A EFAJ e o movimento da Pedagogia da Alternância têm pela frente o desafio de lutar para que o Estado Brasileiro a reconheça como modelo de educação apropriado, que tem respondido há décadas de forma eficiente à realidade dos povos do campo. Para tanto, é preciso diálogo para fazer com que a PA seja reconhecida pelos seus resultados, para que o preconceito, que sempre viu o campo como lugar pobre, sem oportunidades, seja abandonado e ceda lugar a uma outra postura, que perpassa por investimentos e garantia de políticas públicas adequadas, entre elas a sustentabilidade das EFAs, sem a perda da autonomia e de sua identidade. Assim, é necessário,

Criar política de financiamento a Educação do Campo, em todos os níveis e modalidades, atendendo também a dimensão não escolar, conforme demandas de formação dos movimentos sociais do campo e dos povos indígenas. Garantir o repasse diferenciado de recursos para as escolas do campo (50% a mais) (SANTOS, 2020, p. 141)

Na luta por sustentabilidade e maior reconhecimento das atividades da EFAJ, é urgente que seja assegurada aos/às egressos/as a execução do PPJ - Projeto Profissional Jovem, pois ficou posto que muitos não conseguem, ou apresentam grande dificuldade de colocá-lo em prática, por falta de financiamento. Tal feito ampliaria as possibilidades de geração de trabalho-renda e de permanência do homem e da mulher no campo.

É fundamental a construção de políticas públicas para o financiamento dos projetos. Ademais, poder-se-ia estabelecer parcerias junto a instituições financeiras, como as cooperativas de crédito, para a disponibilização de linhas de crédito específicas para os PPJs, visto que estas dedicam-se para promover o desenvolvimento sustentável das comunidades

onde se encontram. A promoção de seminários e encontros para apresentação das atividades da instituição se constitui em importante ferramenta para buscar tais parcerias.

A análise global das entrevistas evidencia que a formação voltada para os conhecimentos da vida no campo oferecida pela EFA, anima o jovem a permanecer e a promover o desenvolvimento do contexto. Contudo, os limites de tal formação estão para além do espaço escolar, visto que, muitos/as jovens, ao concluir, não encontra a conjuntura adequada que proporcione a sua permanência e o desenvolvimento do meio, pois para viver do e no campo não depende tão somente da EFAJ, são necessárias outras políticas públicas de acesso à terra e de financiamento, por exemplo. Assim, EFA de Jaboticaba existe por causa da família e da comunidade. Sem estes elementos se perde o propósito da luta. Sem tais pilares ela perderia sua missão que consiste em

oferecer aos seus estudantes, filhos de pequenos agricultores familiares, uma educação integral e contextualizada, pautada em valores humanistas, sociais, culturais, de modo que o educando se torne capaz de refletir e promover o desenvolvimento sustentável do meio em que vive (EFA/PPP, 2020, p. 21).

A EFAJ evoca sempre a aproximação e participação ativa da família e, conseqüentemente, da comunidade, por entender que nelas ocorre o pulsar da vida e os elementos importantes para serem problematizados na escola. Contudo, os dados coletados dão conta que a família precisa perceber a EFA de Jaboticaba como espaço-ferramenta que luta, que se articula com outros organismos pela transformação da educação e conseqüentemente da realidade do campo.

Ao observar o gerenciamento do funcionamento da EFA de Jaboticaba, se verifica que esta possui gestão compartilhada, de modo que a manutenção de suas atividades se concretiza a partir de muitos parceiros. Por isso, sempre se traz presente que a gestão da instituição é compromisso das famílias e da associação. Antes de ser escola, a EFAJ é uma associação de agricultores e agricultoras, pilar de sustentação desta. Assim, as atividades são fundamentadas em uma visão de política pública que inclui a todos, ou seja, a política do bem viver, articulada a partir da demanda da comunidade e da “casa comum”⁵³.

Nesta perspectiva, a prática cotidiana da EFA de Jaboticaba é baseada na máxima de Santo Agostinho: “só se ama aquilo que se conhece” visto que é necessário a família compreender o trabalho da escola a partir dela própria, isto é, por meio da mediação didática

⁵³ Termo utilizado Encíclica *Laudato Si'* do Papa Francisco sobre o cuidado da casa comum (2015).

ocorre o fortalecimento da participação, do processo formativo e a transformação do meio. Por estas razões a família jamais deve ficar isolada.

Para que ocorram as transformações por meio da educação, a EFAJ articula o processo formativo a partir da escuta sensível da realidade. As reflexões oriundas de tal escuta são assentadas no Plano de Formação, que por sua vez se constitui no fio condutor e plano político do processo formativo, apontando o tipo de educação ofertada, de indivíduo a ser formado, bem como, o tipo de campo que se deseja construir. A partir dele também se articula a valorização do território rural e a luta pela garantia de direitos para os povos do campo, através da inclusão-participação do coletivo, ou seja, a EFAJ passa a tomar partido sobre o que se constitui direito do/a camponês/a e o que é dever do Estado.

A família, ao eleger a EFAJ para o (a) filho (a) estudar, precisa ter ciência de que o diferencial da educação construída e ofertada tem o propósito de formar jovens capazes de intervir em sua realidade, de con-viver em sociedade e criar oportunidades de geração de trabalho e renda, sem perder a identidade.

Os jovens agricultores não ficam na roça por muitas razões: falta de melhores condições de vida e sobrevivência; pouco acesso a políticas públicas de educação, saúde, lazer e cultura; busca de novos horizontes e de um futuro digno para si e sua família. (BEGNAMI e BURGHGRAVE, 2013, p. 10).

A partir deste estudo se pode afirmar que a EFAJ é uma escola que possui o cheiro da terra, da caatinga, da ovelha, da cabra e do/a camponês/a. Ela não basta em si mesma pois extrapola as paredes da sala de aula, haja vista que sua ação é continuada no contexto sócio familiar, de modo a garantir o lugar de fala da família e das organizações comunitárias. Portanto, na EFA de Jaboticaba não existem métodos prontos e família modelo, contudo, existem princípios dinâmicos, releituras, interesse pelo/a camponês/a e pela transformação social através de ações coletivas. Por isso, ela se conecta com o grito e a vida do/a camponês/a, defendendo que é possível viver bem no e do campo e criando alternativas para isso por meio da educação.

Ficou evidenciado que a EFAJ tem procurado fortalecer, constantemente, os princípios da PA, para que a juventude camponesa tenha acesso a uma educação apropriada e se percebam enquanto sujeitos/as do campo, libertos/as e detentores de lugar de fala. Por isso, trilhar caminhos que não sejam a partir da educação e da politização, de modo que sejam feitas as corretas re-leituras da realidade, pode facilmente resultar em um contexto de opressão e exploração.

O estudo mostrou que, por meio da EFAJ, o movimento EFA tem olhado com preocupação e lutado contra algumas medidas liberais implementadas nos últimos cinco anos pelo Estado, visto que estas enfraquecem, desmobilizam e ameaçam a autonomia das atividades da EFAJ. As principais são: o congelamento dos investimentos em educação e outros setores da sociedade, reforma do Ensino Médio e BNCC com força de lei, a entrega de empresas e terras para serem exploradas por transnacionais, crise dos combustíveis, o estímulo ao uso de agrotóxicos na produção de alimentos, desabastecimento alimentar interno em detrimento do mercado internacional, reforma da previdência social, as investidas do Escola Sem Partido, o militarismo nas escolas, a criminalização das ações de movimentos populares e sindicatos e sucateamento das universidades públicas. Tais pautas têm sido tratadas, constantemente, em nível local, através da Regional AECOFABA, FEEC e também no FONEC, pois se entende que é preciso retroalimentar as causas e utopias, por meio do protagonismo da juventude camponesa e da educação como ato político.

Esta pesquisa aponta que as atividades EFA de Jaboticaba carecem ser potencializadas por meio do financiamento pleno, contudo é imprescindível garantir a autonomia pedagógica e os princípios da Pedagogia da Alternância. Para isso, se faz necessário encontrar caminhos para fortalecer a luta, mesmo no contexto em que a BNCC aponta para outro modelo de educação, a da precarização do trabalho. Assim, a instituição precisa continuar sendo espaço de reflexão sobre qual tipo de sujeito e sociedade se deseja construir a partir da Base Nacional Comum Curricular, por meio de reflexões das “entrelinhas”, por meio da compreensão das “engenharias” tecno-pedagógicas que nela se articulam.

Considerando o contexto de negacionismo de direitos em que vivemos, a EFAJ precisa ampliar o diálogo para que sua juventude reconheça e desperte a força que possui, para que não seja oprimida sem perceber ou que lhe sejam negados direitos básicos, como acesso à universidade, por exemplo. Por isso, defender uma educação ético-política, articulada com as lutas e com a vida dos/as camponeses/as, considerando os conhecimentos produzidos pela humanidade é primordial.

As entrevistas apontaram para uma ameaça que se trata do tom impositivo por parte de agentes financiadores da esfera pública. Assim, é preciso atentar-se às verdadeiras intenções da parte de agentes ou órgãos públicos quando financiam as atividades da EFAJ e acabam por fazer exigências que dificultam “o fazer” ou não fazem sentido a partir da proposta pedagógica da escola e não foram pensados a partir da base, família-comunidade-escola.

Levando em conta os avanços das conquistas junto ao poder público é necessário descolonizar alguns termos que ainda reforçam a exclusão e a desvalorização da educação

camponesa ofertada pela EFAJ “educação regular” ou “educação convencional” para referir-se a Educação Básica ofertada pelo Estado Brasileiro. Nesta circunstância, a educação que não for totalmente financiada ou que não tenha sido gestada no bojo estatal deve continuar a ser taxada de irregular, não convencional ou fora da lei?

Defender a essência da PA na EFAJ tem se tornado desafiador em função do avanço de políticas neoliberais. Contudo, é preciso enfrentar essa cultura de retrocesso implantada nos últimos tempos, visto que esta se constitui em espaço-ferramenta de luta e transformação social, isto é, fonte de inspiração, de construção da resistência, da luta e da esperança por um campo onde todos tenham dignidade e oportunidades iguais. Pode-se afirmar que a Escola Família Agrícola de Jaboticaba tem apresentado uma proposta-metodologia de ensino, positiva para os jovens e famílias dos territórios de identidade e municípios da área de abrangência, de modo que tem conseguido fomentar um campo melhor para se viver. Os/as monitores/as entrevistados/as apontaram para a real necessidade de a esfera pública debruçar sobre o financiamento das atividades da EFAJ:

o Estado precisa apostar, acreditar e muito, porque eu defendo isso? Porque o modelo de ensino das Escolas Famílias Agrícolas [...] está voltado para aqueles que mais precisam, [...] está procurando trabalhar com as classes menos favorecidas, ou seja, trabalhar com as pessoas, com os grupos, que ficaram por muito tempo e em pleno século XXI [...] continuam sendo deixados de lado. O poder público, [...] não têm colocado em primeiro lugar as escolas do campo, uma educação com qualidade, que estejam voltadas para a realidade do homem e da mulher, do jovem do campo, do quilombola, do índio do campo. O Estado precisa sim abraçar esse modelo de educação, inclusive tomar ele como modelo e expandir cada vez mais. (ENTREVISTADA E, 2020)⁵⁴

A BNCC que está em prática no país consiste na estruturação de um tipo de sociedade que se baseia na produção de mão de obra, base de sustentação do capitalismo, de acordo com o exposto a seguir:

A presença majoritária dos setores representantes do grande capital privado no processo de construção e implementação da BNCC é reveladora de quem tem o poder de definir a ordem do dia na atual gestão do MEC. O Instituto Ayrton Sena, a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Inspirare, Fundação Roberto Marinho entre outras, imprimiram na BNCC suas intenções sobre qual educação (rasa e precária), a classe trabalhadora deve ter acesso. Esse fato é suficiente para não aceitar em silêncio o que a BNCC propõe. É inaceitável que o projeto da educação pública no Brasil esteja sendo traçado por órgãos privados e isto não pode ser, em nenhuma hipótese, ignorado. Conforme requerem estas empresas, são três as principais bases de garantia e de sustentação para que o projeto proposto funcione – a) a homogeneização do currículo, b) o fortalecimento das avaliações padronizadas e c) o controle do financiamento (UCHOA E SENA, 2019, p. 24)

⁵⁴ Entrevista E. Realizada em 10 de dezembro de 2020.

A Base aparenta ser inclusiva, mas na prática, trata-se de uma educação que desrespeita a diversidade ao nivelar a educação básica em todo o país, para atender aos interesses do mercado. Por isso, é preciso que o povo do campo sonhe uma educação contextualizada que promova justiça, dignidade e inclusão para que viver no e do campo seja uma oportunidade e que não seja necessário estudar para sair do campo ou sair do campo para estudar.

Considerando os dados coletados, se faz necessário fortalecer o diálogo, a partir do tripé entre as lutas territoriais, CEFFAs e Poder Público, com vistas a avançar na garantia plena do financiamento da educação e de outras políticas que fortaleçam o território camponês. A inclusão dos egressos neste processo é fundamental, visto que a EFAJ tem formado líderes, que têm assumido lugares de decisão em diversas esferas, a saber: prefeituras, câmaras de vereadores, dirigentes sindicais e de organizações da sociedade civil.

As mediações e intervenções propostas pela EFAJ não se constituem apenas em atividades didáticas de sala de aula, mas perpassam pela pesquisa, pela comunicação e pela relação humana através das mediações pedagógicas. Por isso, a instituição toma partido em defesa da classe trabalhadora camponesa, pois entende que a “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 12). Por isso, a EFAJ transcende as paredes da sala de aulas e o ensinar as ciências, pois se debruça a construir ciência a partir do próprio contexto e de forma humanizada, por perceber o ser como integral, carregado de memórias, saberes, de ancestralidades e de cultura.

Neste sentido, a EFAJ é uma escola que nasce a partir da associação de pessoas, lideranças e instituições, com o propósito de desenvolver ações educativas por meio da participação, através de um projeto educativo que transcende o saber escolar para superar as desigualdades, a alienação e estigmas que a cercam o território camponês.

A ciranda formada pelo coletivo de organismos no entorno da EFAJ garante o diferencial no seu fazer, por causa da imersão que esta faz na realidade, qualificando a formação e tornando o aprendizado profícuo, pois o jovem passa por uma experiência que lhe “toca” enquanto ser humano, sua família e seu contexto, pois se trata de uma educação encarnada.

A Escola Família Agrícola de Jaboticaba, tem por princípio pedagógico a Pedagogia da Alternância que procura valorizar as situações e experiências cotidianas dos estudantes e de seus familiares, incentivando a elaboração de propostas concretas voltadas para o trabalho no e do campo, a valorização da cultura e o modo de vida inerentes a esse lugar (PPP da EFA, 2020, p. 19).

Os dados apontam que a EFAJ e o movimento CEFFAs precisam refletir sobre a questão do/a monitor/a. Tem sido cada vez mais difícil encontrar profissionais como o perfil líder-militante nas causas sociais. O/a monitor/a é aquele/a que estimula o sentimento de pertença dos envolvidos no processo formativo e é em função disso que a escola consegue fazer a diferença no seu contexto de atuação, porque possui educadores/as revolucionários/as.

A EFAJ de Jaboticaba precisa debruçar-se sobre a problemática que se apresentou na coleta de dados: como poder contar com monitores/as militantes, imbuídos de responsabilidade formativa em um contexto de rotatividade e em algumas situações sem lugar de fala para viver a PA? É necessário conjecturar, em todos níveis de organização da luta da PA e inclusive junto ao Estado, sobre a presença integral do/a monitor/a em comparação aos rendimentos. O fato de o/a monitor/a viver em tempo integral na EFAJ, não lhe permite poder dedicar a outras atividades que lhe complemente a renda, constituindo em uma das causas da alta rotatividade de monitores/as, visto que há um descompasso entre a carga-horária de trabalho e o reconhecimento salarial.

Os/as entrevistados/as envolvidos/as diretamente na EFAJ, assinalaram incongruência carga-horária/grau de responsabilidade x condições salariais, contudo reconhecem que antes das parcerias com o Poder Público a questão salarial era mais complicada e que a instituição destina o máximo disponível para pagamento de salários e não mede empenho neste sentido.

Nós temos os recursos que vem do estado, sempre primamos e fizemos dentro do uso desses recursos, aquilo o que a própria união, estados e municípios fazem, utilizamos entre 60% e alguma coisa para pagamento de recursos humanos. Se a gente perguntar se é justo o salário, não é. Não são os maiores salários considerando a carga de trabalho, o comprometimento dos profissionais, o nível de exigência que é colocado nesses profissionais [...]. Nós não pagamos o melhor salário, mas em contrapartida não pagamos o pior. Eu penso que havendo recursos, precisa se melhorar o salário desses profissionais, até para atraí-los também porque se é um cargo que não paga as pessoas; eles se doam, se dedicam, mas também tem suas aspirações, precisam crescer na vida e um salário que não o ajude nessa perspectiva, desmotivava. Quando eles encontram outro lugar que paga melhor, eles vão para outro lugar.⁵⁵ (ENTREVISTADA A-GESTÃO/COORDENAÇÃO, 2021)

Pensar e articular a luta no que toca às garantias de atuação dos (as) monitores (as) em relação a formação inicial e continuada, as condições de trabalho e de salário e fontes de financiamento são ações indispensáveis, porque o/a monitor/a se constitui no/a animador/a da formação. Este garante a materialização dos instrumentos da PA e para a EFAJ é desafiador estruturar a equipe de profissionais numa perspectiva dialógica, mobilizadora,

⁵⁵ Entrevista A. Realizada em 20 de março de 2021.

problematizadora, dotada de bagagem intelectual e de perfil para desenvolver as atividades de militância.

A formação ofertada pela EFAJ na perspectiva da PA estimula o senso crítico e aguça a visão de mundo a partir do chão que se pisa, construindo estratégias de fortalecimento da luta e do povo do campo a partir da prática. Por isso, o estudo mostrou que a EFAJ é uma escola encharcada da realidade e gerida a partir do coletivo de famílias, monitores/as, comunidades, instituições parceiras que conduzem o leme de uma educação contextualizada e capaz de responder às necessidades do povo.

A partir dos estudos sobre a história da Educação do Campo foi possível perceber que apropriar do contexto, desenvolver o senso crítico, fazer a leitura da sociedade e da história são elementos vitais e o contrário seria como se jogar em um abismo. Por isso, a EFAJ tem lutado para garantir que os alternantes possam criar as oportunidades de viver dignamente no campo e ter acesso irrestrito às universidades estaduais e federais e aos saberes da humanidade. Contudo, as entrevistas também apontaram que, desenvolver atividades desse tipo tem se tornado cada vez mais difícil em função do encolhimento do estado democrático de direito e do avanço das políticas indutivas, exigindo que se fortaleça a luta para a garantia da autonomia e dos princípios da PA.

Nesta perspectiva, a Carta Manifesto de 20 anos do FONEC aponta que:

O sistema do capital é uma forma necessariamente violenta que se estrutura sobre a exploração do trabalho humano, a opressão de classe, étnico-racial e de gênero, diversidade geracional e a depredação da natureza. Seu objetivo último é a reprodução ampliada do capital, apropriando-se privadamente das forças e da capacidade humana e da natureza como mercadorias. Nesse sentido, a Educação tem sido uma área prioritária para expansão dos interesses do capital em nosso país. (FONEC, 2018, p. 02)

A EFAJ tem desmistificado com eficiência a imagem criada em torno do “rural” ao longo da história. Para tanto, tem feito a leitura acerca dos objetivos do grande patronato rural e como este percebe o território camponês e suas formas de vida, bem como, o que se entende sobre educação e escola, ao passo que constrói um outro significado por compreender que o homem e a mulher do campo jamais devem ser reduzidos apenas a um produtor rural ou um “sem profissão”. Ser percebido de tal forma é reforçar os estigmas históricos, por isso, na EFAJ, o/a camponês/a é percebido como classe social que se movimenta através da luta organizada. Assim, a egressa indica que

A realidade que a gente vê nos livros, principalmente sobre o Nordeste, é bem diferente do que realmente é. É aquela coisa do chão rachado, da vaca morta e até

*de momento que a gente passa a estudar e passa a viver diretamente com isso, percebe que é outra coisa*⁵⁶ (JOSEFA DE JESUS, 2019).

Face a análise dos documentos e da literatura sobre a PA, foi possível verificar, na prática, que as ações formativas da EFAJ são construídas por muitas mãos, a partir de uma “ciranda” que envolve os estudantes, a família e a comunidade e por isso a educação ofertada emana do contexto dos envolvidos, o que a torna carregada de valor e sentido.

Outra problemática que se apresentou, a partir das entrevistas, trata-se das famílias que não têm acesso ou não dispõem de terra em quantidade suficiente para a geração de trabalho/renda. Na contramão disso, os artigos 5º da CF de 1988 e 12º do Estatuto da Terra (1964), asseguram que a propriedade da terra deve cumprir com sua função social, ou seja, compreendendo a adequada distribuição e uso, produza seus frutos com vistas a promover o bem comum. Nota-se que ainda há um grande descompasso entre a lei e a prática. Segundo um/a dos/as entrevistadas do grupo gestor,

*[...] não há políticas públicas que possibilitem a permanência da juventude no campo. Não há um projeto de campo e permanência de juventude no campo nesse país, então pra mim é um desafio e essa é uma dificuldade, nós formamos técnicos, formamos filhos de pequenos agricultores para permanecer no campo, num país que esvazia o campo, pela mineradora, pelo agronegócio, pela eólica. Então para mim um dos maiores desafios é um projeto de campo desse Brasil. (ENTREVISTADA A-GESTÃO/COORDENAÇÃO, 2021)*⁵⁷.

Considerando um contexto mais amplo, pode-se afirmar que a crise de alimentos vivida no país na atualidade poderia ser vencida com o desenvolvimento de políticas voltadas para a pequena propriedade familiar, visto que o grande patronato rural tem produzido objetivando comercializar no mercado internacional, provocando, muitas vezes, desabastecimento interno. Assim, o PPJ poder-se-ia se configurar em uma ferramenta-possibilidade para o fortalecimento do campo e da produção de alimentos saudáveis.

A partir dos estudos realizados, é imprescindível que a PA, enquanto movimento, instrumento-metodologia de articulação da educação e desenvolvimento do campo, demande por políticas públicas baseados em princípios de produção-consumo agroecológicos a partir da pequena propriedade. É preciso defender uma política nacional de abastecimento que fuja da lógica da centralização do financiamento e da produção no grande patronato rural que por sua

⁵⁶ Retirado do livro denominado “Depoimentos” (2019) do arquivo da EFAJ.

⁵⁷ Entrevista A. Realizada em 20 de março de 2021

vez atende ao princípio do “quem dá mais”, que conforma a morte das sementes crioulas, o uso de agrotóxicos e indiretamente produz desigualdades.

De acordo com Granereau (2020), a EFA é o prolongamento da família e esta se constitui como matriz formadora do jovem. A coleta de dados apontou desafios neste sentido, pois sendo um dos tripés que sustentam a PA, a família precisa fazer parte da vida da escola e do contexto social e comunitário, ou seja, constitui-se parte importante do processo formativo, da associação mantenedora e das lutas sociais. Tais dificuldades podem estar associadas a diversas razões, a saber: a variação na concepção e no formato da família e nem sempre há um engajamento nos movimentos e organizações presentes na comunidade. Trabalhar junto a este ente o valor de sua participação para que as transformações ocorram na realidade local camponesa e as bases da PA sejam fortalecidas, é necessário.

A EFAJ, com sua proposta pedagógica e metodológica, tem realizado ações refletidas e contextualizadas por meio da construção coletiva. Para isso, possui a proximidade e o diálogo como instrumentos de participação. Assim, tem trazido para a ciranda da formação os diversos elementos do contexto dos/as camponeses/as, pois percebe o campo como espaço de produção e reprodução da vida, por meio do trabalho e da cultura, se constituindo como uma sólida alternativa de educação para camponeses/as do sertão baiano.

A partir da análise do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Curso da EFAJ e demais dados coletados, ficou evidente a profundidade e eficácia do trabalho prestado, constituindo-se em um espaço-ferramenta de transformação social. Todos os envolvidos na amostra desta pesquisa se manifestaram na mesma perspectiva como se pode verificar a seguir:

A EFA nasceu para atender a uma demanda que me expulsou do campo, que provocou o êxodo de (fulana) do campo. Os meninos e meninas do campo não tinham como estudar no campo, eles tinham que se deslocar para a cidade. A escola veio para garantir que os filhos dos pequenos agricultores tivessem uma educação apropriada, que falasse da sua realidade, da sua identidade e que trabalhasse a partir dos problemas que tem no campo e os problemas do campo eram muitos, nós tínhamos: o êxodo, baixos salários, o desemprego, o analfabetismo, a defasagem idade de série, a ausência de prática e tecnologias sociais de convivência. Então a escola nasce para responder a esse problema e aos poucos ela vai trabalhando nesse sentido, ela avança para trabalhar a conscientização ambiental, o não desmatar, o não queimar, o desenvolver práticas mais agroecológicas, a captação de água, o armazenamento de alimentos, a participação dos movimentos sociais, a participação nas associações, o fortalecimento do associativismo, a instituição de cooperativas, a participação nas cooperativas. Então ela vem por um problema que era do filho, mas ela não fica só no filho, para além disso, ela transcende e ela passa a interferir e a contribuir, na comunidade, na realidade como todo, na família de uma forma regional e na vida desses estudantes. Hoje eles voltam para dar o testemunho do quanto a escola influenciou na vida, na comunidade e ajudou a ter um outro olhar, outra perspectiva

de convivência com esse semiárido, com esse campo, com esse sertão ⁵⁸
(ENTREVISTADA A-GESTÃO/COORDENAÇÃO, 2021. Grifo do autor).

As entrevistas realizadas com estudantes, membros da família de egressos e representantes de entidades apontaram os impactos das atividades desenvolvidas pela EFA de Jaboticaba. Unanimemente, todos os participantes da pesquisa concordam que a instituição se preocupa com o contexto e com a vida do campo, de modo que promove a inclusão e garante o lugar de fala dos envolvidos que, ao longo da história, foi usurpado. Seguem alguns depoimentos nesta perspectiva:

a EFAJ fez um diferencial muito grande em minha vida e conseqüentemente de minha família [...] me fez mais humano, conectado com a realidade, me projetou para a vida e me possibilitou inúmeros caminhos a seguir. Aprendi que é possível fazer o nosso mais no mundo e não perder a esperança. Sou fruto da EFAJ (JOSÉ DE JESUS, 2019)⁵⁹.

Na perspectiva de um dos gestores da instituição:

[...] os recursos eles vêm e eles deveriam ser vistos estritamente como um direito, porque é uma conquista, tem um marco legal que nos regulamenta, nós estamos lá. Mas [...] não de forma explícita, mas eu acho que [...] de certa forma fosse necessário fazer algumas problematizações. Eu acho ficamos um pouco silenciadas [...]. Depende muito da questão local porque o Estado não vem aqui me dizer que mude os princípios da Pedagogia da Alternância para poder receber recurso, isso não existe (ENTREVISTADA A-GESTÃO/COORDENAÇÃO, 2021)⁶⁰.

Nesta mesma visão, um dos monitores entrevistados e egresso da EFAJ evidencia que:

a EFA me ofereceu possibilidades, experiências, novidades e formação humana. Me ensinou a olhar para minha realidade com outra visão, uma visão mais real, mas também otimista e consciente. A escola possibilitou meu ingresso em movimentos sociais e fui a primeira pessoa da família a ingressar em uma universidade, ainda federal. Não consigo imaginar o que seria ou como seria minha vida, se a EFA não estivesse nela. (ENTREVISTADO B, 2021)⁶¹

Nesta perspectiva, aborda-se a legislação que ampara a PA no Brasil e custeia atualmente algumas atividades das Escolas Famílias Agrícolas que aplicam a PA como metodologia de ensino.

É uma experiência que carece de financiamento em função das mudanças provocadas

Aprendi a dar os primeiros passos para a vida social e desejar lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, a buscar alternativas que ajudem no

⁵⁸ Entrevista A. Entrevista realizada em 20 de maio de 2021.

⁵⁹ Retirado do livro denominado “Depoimentos” (2019) do arquivo da EFAJ.

⁶⁰ Entrevista A. Realizada em 20 de março de 2021

⁶¹ Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2021.

desenvolvimento do campo. Aprendi a me impor diante das irregularidades e a ser uma agente de transformação, a ser do campo e por querer permanecer nele. Me tornei uma técnica em agropecuária que antes de qualquer coisa, valoriza a vida. Amo essa instituição e o papel que ela desempenha. Ela nunca pode deixar de existir, pois é de lá que sai o futuro do meio rural [...]. Sou egressa da EFAJ com muito orgulho e quero voltar pra contribuir. entrevista com egressa (JOSEFA DE JESUS, 2019).⁶²

Dos 07 questionários aplicados com os representantes da esfera pública municipal e estadual todos apontaram que a EFAJ se constitui em uma instituição de grande prestígio, de modo que as pessoas acreditam no trabalho por ela desenvolvido nos últimos 26 anos em prol do desenvolvimento e da defesa do homem e da mulher do campo por meio da educação articulada com a vida e que é necessário criar condições para tanto, conforme se pode averiguar:

a escola Família Agrícola tem um histórico de transformação de vida para além da formação técnica dos estudantes, prioriza a formação humana, cidadã, que não deixa o jovem apenas aprender a ler, escrever, contar, mas de ser cidadão e poder se articular dentro da sociedade e transformá-la melhor forma e a Secretaria de educação é (da Bahia) é parceira nisso (QUESTIONÁRIO A, 2020).⁶³

Outro participante apontou que:

Os frutos não estão só em Quixabeira. Hoje são 24 municípios que tem filhos e filha vivendo essa experiencia maravilhosa da Pedagogia da Alternância. A agricultura familiar é responsável por 70% do que tem na nossa mesa e gente tem que criar as condições para que o campo seja o lugar da vida digna que ofereça possibilidade de renda (QUESTIONÁRIO B, 2020)⁶⁴

Os três entrevistados da comunidade discorreram na mesma perspectiva no que toca a importância social das atividades desenvolvidas pela EFAJ no que toca a transformação do estudante e desenvolvimento do campo:

Uma escola que veio ensinar aos filhos dos nordestinos uma metodologia nova de ensino e principalmente com foco da preservação das famílias no campo e também a preservação ambiental. Inclusive a partir de novas tecnologias como é o caso do feno e do silo que hoje é muito utilizado na região (ENTREVISTA G, 2020)⁶⁵.

Outro entrevistado da comunidade, na mesma perspectiva, afirmou:

A EFAJ, ela é referência, no município, região e estado. Isso vem decorrendo desde seu início até aqui [...]. Eu vejo como uma fonte que além do exemplo, oferece uma boa educação. Hoje muita coisa no campo, a EFA trouxe esse exemplo e a gente vê

⁶² Retirado do livro denominado “Depoimentos” (2019) do arquivo da EFAJ.

⁶³ Questionário A. Aplicado em 15 de dezembro de 2020.

⁶⁴ Questionário A. Aplicado em 15 de dezembro de 2020.

⁶⁵ Entrevista G. Realizada em 20 de janeiro de 2021.

que muitos agricultores aplicam através dos alunos, dos monitores [...] vejo como uma riqueza para nossa base territorial. (ENTREVISTA F, 2021)⁶⁶

A Escola Família Agrícola de Jaboticaba tem transcendido as paredes da escola e prospecta nos jovens um futuro melhor a partir da educação e da autonomia para que se “se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”. (CALDART, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado apontou que a EFAJ, juntamente com as demais instituições da PA no Brasil, tem dado passos significativos no que se refere à demanda de uma agenda pública de financiamento das ações, contudo, é necessário ampliá-la, de modo que não haja rupturas com a saída deste ou daquele governo. Assim, se pode dizer que a conquista, a partir do FUNDEB tem sido de fundamental importância, mas se faz necessário demandar um financiamento capaz de conformar as especificidades retromencionadas.

A partir deste estudo se pode afirmar que um dos elementos que difere a EFAJ das demais instituições de ensino é o “fazer coletivo”. As ações são construídas e desenvolvidas coletivamente a partir da realidade das famílias, juntamente com as instituições presentes no território. Tal princípio de coletividade converge com a trajetória histórica da PA no Brasil e no mundo.

A boa reputação e a capacidade de articulação em rede, constitui-se em grande força para a instituição. A unidade construída a partir do respeito à diversidade do público atendido, tem permitido a manutenção dos princípios da PA, fazendo-a cumprir com o propósito que se encontra estampado no seu PPP, que versa por formar jovens transformadores do meio, ou seja, capazes de impulsionar as melhorias e a produção sustentável da vida no contexto rural.

Em seus 27 anos de atuação, a EFAJ tem procurado romper com os estigmas históricos entre eles, o de que o campo é um lugar desprovido de produção do conhecimento, tecnologia e saberes, “dos sem profissão”, mas pelo contrário, por meio da formação e da organização popular, tem criado alternativas e tecnologias adequadas para os povos do campo. Isso ficou evidenciado tanto nas entrevistas quanto nas análises documentais feitas. Assim, entender como ocorre a formação dos sujeitos do campo, da cidade, do território, como lugar de reflexão

⁶⁶ Entrevista F. Realizada em 10 de março de 2021.

na perspectiva de superar as incoerências ou sobreposição do modelo urbano-capitalista sobre o espaço rural, é de máxima importância.

Ainda neste contexto, o valor *per capita* destinado anualmente para a EFAJ é insuficiente para custear as atividades, conforme dados coletados e também a literatura consultada. Assim, o valor FUNDEB anual, não cobre investimentos como bens permanentes, construções e outras atividades inerentes a uma EFA. Nesta perspectiva, é preciso atentar-se para não ocorrer descompasso entre a capacidade da escola e a quantidade de estudantes e prejudicar a qualidade das atividades desenvolvidas, pois as atuais formas de financiamento público se apresentam vulneráveis observando da ótica da sustentabilidade e da perenidade da EFAJ.

Foi possível constatar que a educação ofertada pela EFAJ não constitui qualquer educação. Por isso, é necessário fortalecer a luta partindo das prerrogativas apontadas por Arroyo, Caldart e Molina (2011) na Conferência Nacional de Educação do Campo, quando ficou assinalado que não basta ter escolas no campo, precisa-se de instituições que “tenham escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 27).

A partir da pesquisa realizada é possível apresentar alguns caminhos e possibilidades que podem fortalecer as ações da EFA de Jaboticaba, da Regional AECOFABA e do movimento CEFFAs, no que tange a construção de instrumentos de financiamento público mais sólidos, bem como, o fortalecimento das lutas do e no território camponês:

- ✓ Fortalecer a participação dos envolvidos no processo formativo da EFAJ nos Conselhos Municipais de Educação e de Agricultura, bem como, no CEE-Conselho Estadual de Educação para que as atividades da PA se tornem amplamente conhecidas;
- ✓ Promover articulação entre os agentes públicos dos municípios da área de atendimento/ abrangência da EFAJ a fim de que parcerias sejam construídas com vista a financiar as atividades educacionais da instituição;
- ✓ Articular junto aos legislativos municipais projeto de lei que apoie o estudante no que toca ao exercício da assistência técnica na agropecuária;
- ✓ Fortalecer a luta para que a EFAJ seja contemplada com equipamentos que colaboram e complementam o processo formativo, a exemplo, de quadras esportivas, reformas, mobiliário e outros que já são garantidos para a rede pública de ensino;

- ✓ Promover e participar de seminários com entidades parceiras, agentes públicos para que estes se apropriem da relevância do trabalho desenvolvido pela Escola Família Agrícola de Jaboticaba;
- ✓ Articular junto a Regional AECOFABA equipes de captação e acesso de recursos para fortalecer as atividades educacionais ou para adquirir equipamentos e tecnologias para o campo;
- ✓ Continuar a pautar na agenda de luta uma política efetiva para o financiamento do Projeto Profissional Jovem, pois se constitui em um potencial ferramenta de geração de trabalho e renda, bem como de transformação do campo;
- ✓ Buscar parcerias junto às universidades públicas tendo em vista a possibilidade de oferta de formação de nível superior em PA observando as especificidades do campo e os princípios agroecológicos a fim de formar base de profissionais e pensadores em PA;
- ✓ Promover fruição entre os CEFFAs das produções teóricas e práticas da Pedagogia da Alternância no Brasil a partir da UNEFAB.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de uma educação libertadora e emancipadora, capaz de refletir, por exemplo, as razões porque o campo “não serve” para o/a camponês/a - lugar do jeca e da pobreza -, mas é promissor para o grande patronato rural. Ao camponês/a sempre foi “ensinado” que sair do campo era a solução em função da sobreposição do modelo urbano sobre rural de modo que provocou e provoca o esvaziamento e a estigmatização do campo e seu povo.

Este estudo se guiou por duas questões norteadoras: a primeira, se propunha a saber se a PA, através dos CEFFAs, demandava de maneira assertiva a agenda pública de educação para os povos do campo; a segunda, se propôs a verificar se o Estado cumpria, plenamente, as prerrogativas previstas na Constituição Federal, em se tratando da garantia do direito a educação aos povos do campo. Neste contexto, as análises mostraram que a PA tem demandado e incidido na agenda pública, contudo, os instrumentos legais construídos para garantir o financiamento das atividades das EFAs até o presente, carecem de aperfeiçoamento. Já em relação à segunda questão, foi possível constatar que o Estado não financia em plenitude as atividades desenvolvidas pela EFA de Jaboticaba.

Ao final deste estudo se pode dizer que o financiamento, a partir do MEC/FUNDEB, instrumentalizado pelo Estado da Bahia e através de convênios e termos de colaboração, tem sido de fundamental importância. É fato que a inexistência deste subsídio inviabilizaria as atividades da instituição. Contudo, em observância ao termo de colaboração nº 28/2020, firmado com a mantenedora APPJ da EFAJ e SEC no ano letivo de 2020, foi destinado para as

atividades educacionais um montante de R\$ 933.011,70 (novecentos e trinta e três mil, onze reais e setenta centavos). Contudo, as despesas do exercício mencionado, chegaram a R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais), de acordo com o balanço do exercício de 2020. Neste contexto, obteve-se um relevante descompasso entre a garantia do financiamento público e as atividades desenvolvidas/executadas pela instituição, na prática. Nesse mesmo ano foi necessário um montante de R\$ 566.988,30 (quinhentos e sessenta e seis mil, novecentos e oitenta e oito reais e trinta centavos) que não foram cobertos pela subvenção pública e que foram custeados pelas famílias e benfeitores da instituição, pois em 2020 os recursos públicos garantiram 62,2% das atividades educacionais e sociais da EFAJ.

A partir da literatura, entrevistas, questionários aplicados e dos documentos analisados na pesquisa, se reafirma a urgência de um modelo de financiamento mais adequado diante da importância educacional, social, cultural e ambiental da EFAJ. Por isso, é preciso considerar que esta constrói uma educação sintonizada com a vida, de modo que prepara os/as jovens para a vida, a serem agentes protagonistas em seus contextos. Embora a EFA de Jaboticaba, juntamente com o movimento CEFFAs, tenham incidido na agenda pública e construído caminhos no que toca ao subsídio público nos últimos doze anos, é necessário que o Estado reconheça a atuação da Pedagogia da Alternância e das EFAs, como uma educação próxima e de acordo com a realidade e com as necessidades de seus envolvidos. Sendo assim, financiá-la com a envergadura inerente a este tipo de educação é de extrema importância, uma vez que esta se apresenta como alternativa contextualizada e como movimento capaz de articular condições de viver na e da terra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria Paula. *et al* (Orgs): **Ditadura Militar e Democracia no Brasil: História, Imagem e Testemunho**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Ponteio, 2013

ANTUNES, Letícia Cristina. **A pedagogia da alternância no contexto mundial: educação do campo para a formação do jovem rural**. UTFP, Florianópolis, 2014

BAHIA. **Lei Estadual nº 13.907 de 29 de janeiro de 2018**. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-13907-de-29-de-janeiro-de-2018#>>. Acesso em 10 de outubro de 2021.

BENÍSIO, Joel Duarte e COSTA, Tiago Pereira da (orgs). **Conferência de 50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Salvador, UNEFAB, 2019.

BENISIO, Joel Duarte. **Estudo sobre o custo aluno das Escolas do Campo com a Pedagogia por Alternância No Brasil**. In: Anais da Pedagogia da Alternância no Brasil-50 Anos - Juventudes e Educação, Saberes e Fazeres da Formação em Alternância no Brasil.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 47ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **A Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação**. Decreto 7.690, de 02 de março de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

_____. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf . Acesso em: 20 de outubro de 2020.

_____. **a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** – PRONERA, Brasil, 2010.

_____. **A Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 21 de outubro de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 20 de novembro de 2021

_____. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

_____. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em 02 de novembro de 2021

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

_____. **História do PRONERA**. INCRA-Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2020. Disponível em: <<https://antigo.incra.gov.br/pt/>> Acesso em 28 de novembro de 2021.

_____. **LEI Nº 12.695, DE 25 DE JULHO DE 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112695.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

_____. MEC/CNE. **CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2021.

_____. Parecer CNE/CEB 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Portaria Interministerial MEC/ME nº 01, de 31 de março de 2021**. Brasília, MEC/ME, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/me-n-1-de-31-de-marco-de-2021-311668400>. Acesso em: 01 de novembro de 2021.

_____. **Proposta de regulamentação da pedagogia da alternância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>>. Acesso em: 30 de maio de 2021

ESTEVAM, D. O. (2012). **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2. ed. revista; ampliada e atualizada**. Florianópolis: Insular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos Para Construção do Projeto Político E Pedagógico Da Educação Do Campo 1**. In: Cadernos temáticos: educação do campo / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>> Acessado em: 25 de outubro de 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Páginas 16-31, SEE/PR, 2004, In: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

CEE/BA. **Anteprojeto de Resolução que institui as Diretrizes da Pedagogia da Alternância, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia**. Disponível em: <<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/AnteprojetoResolucaoPedagogiaDaAlternancia.pdf>>. Acesso em 25 de outubro de 2021.

CETRANS-Centro de Educação Transdisciplinar. **Carta da Transdisciplinaridade**. Disponível em: <<http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

EFAJ. **Dossiê 1998 da EFA de Jaboticaba**. EFAJ, Quixabeira, 1998.

_____. **Pasta de documentos oficiais da EFA**. EFA, Quixabeira, 1994.

_____. Relatório de atividades da EFA ano 2012. EFA, Quixabeira, 2012.

_____. Relatório de atividades da EFA ano 2020. EFA, Quixabeira, 2020.

_____. **Plano de Curso: Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio**. EFA, Quixabeira, 2020.

_____. **Projeto Político Pedagógico: Ensino Fundamental e Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio**. EFAJ, Quixabeira, 2020.

_____. **Relatório de atividades ano 2019**. EFAJ, Quixabeira, 2019.

FONEC. **Carta-manifesto 20 anos da educação do campo e do Pronera**. FONEC, Brasília, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Omnilateral**. In: Dicionário da Educação do Campo. / Orgs.: Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto - Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. CLACSO, Buenos Aires 2001. Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf> >. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

GIMONET, Jean-Claude. **A alternância na formação “Método pedagógico ou novo sistema educativo?”** A experiência das Casas Familiares Rurais. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. *Alternance, Developpement Personnel et Local*. Paris: L’Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave. Disponível <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>>. Acesso: 01 de novembro de 2021. (ver se está certa a refere)

GRANEREAU, A. **O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância.** *Fortaleza: Edições UFC, 2020.* Disponível em: <<http://editora.ufc.br/images/imagens/pdf/2020-o-livro-de-lauzun.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/quixabeira/historico>. Acesso em: 23 de janeiro de 2021.

KAFRUNI, Simone e MEDEIROS, Israel. **Agricultura familiar garante 70% da mesa do brasileiro, mas está longe do agro 4.0.** *Correio Brasiliense, Sessão Economia, 2020.* Disponível em: <<https://www.correiobrasiliense.com.br/economia/2020/09/4878333-desigualdades-no-campo.html> >. Acesso em 02 de novembro de 2021

KOWARICK, L. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/344155/mod_resource/content/1/Trabalho%20e%20vadiagem.pdf. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

LIMA, Jorge Pereira. **Cultura Insubmissa.** Fortaleza, Nação Cariri Editora, 1982.

LOPES, Antonio *et al.* **O método ver-julgar-agir: genealogia e sua relação com a teologia da libertação.** Universidade Católica de Pelotas/ Revista Razão da Fé, Pelotas, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ucpel.edu.br/rrf/article/view/2892/1751>>. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

MARTÍN-Barbero. **Desafios Culturais Da Comunicação À Educação**. USP, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

MARTINS, Josemar da Silva (Pinzoh). **Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semi-Árido**. UNEB, Juazeiro-BA, 2004

MEC. **Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância**. MEC, Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

MOLINA, M. C. **Políticas públicas**. In: CALDART, Roseli (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 585-594.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em disputa**. Tese de doutorado em educação. Universidade de Brasília. Faculdade em educação UnB-2009. Orientadora: Prof^ª Dra: Leila Chalub Martins.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, p. 027-045, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/KMVyDjXDzMxS4FmpdR7tS6M/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

RIOS, Lívia Araújo de. (Vídeo) **Educar para florescer**. In: Canal Futura, 2018. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=CYoh4P12MkE>>. Acesso em 20 de junho de 2021.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. **Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs: contributos do caderno da realidade na EFA de Riacho de Santana-Bahia**. UNL, Portugal, 2003.

SANTOS, Iracema Lima dos. (Vídeo) *Educar para florescer*. In: Canal Futura, 2018. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=CYoh4P12MkE>>. Acesso em 20 de junho de 2021.

TOKARNIA, Mariana. **Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever**. Rio de Janeiro, Agência Brasil, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

UCHOA, Antonio M. da C. e SENA Ivânia P. F. de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, Fi, 2019.

UNEFAB. BEGNAMI, João Batista e BURGHGRAVE Therry de. (orgs). **Módulo III: o monitor e os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância**. UNEFAB, Brasília, 2005.

_____. **Documento final - GT Rede CEFFAs**. UNEFAB, Brasília, 2015.

_____. BEGNAMI, e BURGHGRAVE Therry de. (orgs). **Módulos IV: o monitor e o plano de formação no CEFFA**. UNEFAB, Brasília, 2005.

_____. BEGNAMI, João Batista e BURGHGRAVE Therry de. (orgs). **Módulos V: o monitor e o projeto profissional de vida do jovem**. UNEFAB, Brasília, 2005.

_____. BEGNAMI, João Batista e BURGHGRAVE Therry de. (orgs). **Módulo I: o(a) monitor(a) e a associação**. UNEFAB, Brasília, 2005.

_____. BEGNAMI, João Batista e BURGHGRAVE Therry de. (orgs). **Módulo II: o(a) monitor(a) e o processo de ensino e aprendizagem**. UNEFAB, Brasília, 2005.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**; trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.