

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

MÔNICA RODRIGUES TEIXEIRA

OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM MINAS GERAIS: incidência da
Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) na agenda política do estado

BELO HORIZONTE – MG
2023

Mônica Rodrigues Teixeira

OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
EM MINAS GERAIS: incidência da Associação Mineira
das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) na agenda
política do estado

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: Prof. Dr. Alexandre Duarte

Belo Horizonte – MG
2023

TEIXEIRA, Mônica Rodrigues

Os Caminhos da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais: incidência da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) na agenda política do Estado/ Mônica Rodrigues Teixeira. Belo Horizonte: FLACSO/FPA, 2023.

Quantidade de folhas f.:116

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Duarte

Referências bibliográficas: f. 106.

1. Museus. 2. Patrimônio. 3. Coleções. 4. Objetos. 5. Espanha. I. Gonçalves, José Reginaldo Santos. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. III. Título.

Bibliografia:

1. Serviço Social – Brasil – Teses 2. Políticas Públicas 3. Medidas Socioeducativas

Mônica Rodrigues Teixeira

OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA EM MINAS GERAIS:
incidência da Associação Mineira das Escolas
Famílias Agrícolas (AMEFA) na agenda política
do estado

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 07 de julho de 2023

Prof. Dr. Alexandre William Barbosa Duarte
FLACSO Brasil/FPA

Prof. Dr. Herbert Glauco de Souza
FLACSO Brasil/FPA

Profa. Dra. Natália Valadares Lima
FLACSO Brasil/FPA

Dedico este trabalho aos agricultores e agricultoras de Minas Gerais, que ousaram pensar um projeto educativo emancipador para o campo. Educação do Campo é direito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por guiar os meus passos. Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, Paulo Rodrigues Teixeira e Maria Rodrigues Teixeira, agricultores familiares do Vale do Jequitinhonha, que, embora não tenham tido a oportunidade de estudar, contribuíram para a criação de duas Escolas Família Agrícola, que fazem a diferença na vida de muitos jovens, como fizeram na minha. Agradeço ao meu esposo, Whelton Pimentel de Freitas, que esteve comigo em cada passo dessa trajetória. Percorremos esse caminho juntos, em meio a uma pandemia que tirou tantas vidas. Seu apoio foi fundamental.

Agradeço à Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas e a todas as EFAs de Minas Gerais, que lutam e resistem para que jovens do campo, como eu, tenham direito à educação contextualizada e apropriada à sua realidade. Milhares de jovens de Minas Gerais mudaram suas vidas através desse projeto educativo emancipador chamado Pedagogia da Alternância.

Agradeço ao Partido dos Trabalhadores e à Fundação Perseu Abramo, que me oportunizaram a realização deste mestrado. Estendo também meus agradecimentos ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Duarte, que me ajudou a encontrar os caminhos para realizar esta pesquisa, e aos colegas da turma do polo de São Paulo, pelo companheirismo em todo esse percurso, pela partilha de seus conhecimentos e pela busca de soluções para os desafios coletivos.

“Dessa história nós somos os sujeitos, lutamos pela vida, pelo que é de direito. As nossas marcas se espalham pelo chão. A nossa escola, ela vem do coração.”

Gilvan Santos

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar as contribuições da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) na construção da Pedagogia da Alternância no estado de Minas Gerais, sobretudo do ponto de vista da luta por políticas públicas que garantam educação de qualidade para as populações camponesas. Foram propostos, ainda, os seguintes objetivos específicos: (a) fazer um resgate histórico da construção e do desenvolvimento da AMEFA, identificando e analisando seu papel e/ou suas contribuições na construção da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo em Minas Gerais; (b) identificar e analisar a atuação e organização da AMEFA na representação, na animação e na coordenação das Escolas Família Agrícola (EFAs) de Minas Gerais, em especial nas dimensões pedagógica, administrativa e política; (c) identificar e analisar os principais desafios e manifestações da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais, em diferentes contextos políticos; (d) identificar e analisar as principais expressões da Educação do Campo em Minas Gerais e suas aproximações com as EFAs e a AMEFA. Este estudo utiliza, em seu percurso metodológico, uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso de caráter exploratório, e conta com a colaboração de quatro atores do movimento EFA em Minas Gerais. Os instrumentos de coleta de dados empregados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada. A pesquisa demonstrou que a AMEFA tem buscado ser expressão multifacetária na relação de assessoria técnico-pedagógica às EFAs, na formação dos agricultores e agricultoras familiares, na prestação de serviços de assistência técnica e extensão rural e em tantas outras atividades que desenvolve. Ela cumpre, assim, uma missão de integração, para além de uma frente de coalisão de movimentos camponeses, atuando fortemente na agenda política institucional, desde o Parlamento ao Executivo, para o fortalecimento da política de Educação do/no Campo e da Pedagogia da Alternância.

Palavras-Chave: Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Política pública. AMEFA. Escola Família Agrícola.

ABSTRACT

The present work entitled “The paths of the Pedagogy of Alternation in Minas Gerais: incidence of the Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA, in the political agenda of the state”, had as general objective to analyze the contributions of the Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) in the construction of the Pedagogy of Alternation in the state of Minas Gerais, especially from the point of view of the struggle for public policies that guarantee quality education for the peasant populations. It was also proposed, as specific objectives: To make a historical rescue of the construction and development of AMEFA, identifying and analyzing its role and/or its contributions in the construction of the Pedagogy of Alternation and Rural Education in Minas Gerais; identify and analyze the performance and organization of AMEFA in the representation, animation and coordination of the Agricultural Family Schools (EFAs) of Minas Gerais, especially in the pedagogical, administrative and political dimensions; identify and analyze the main manifestations and challenges of the Pedagogy of Alternation in Minas Gerais in different political contexts; identify and analyze the main expressions of Rural Education in Minas Gerais and its approximations with the EFAs and the AMEFA. This study uses a qualitative approach in its methodological path, through an exploratory case study and counts on the collaboration of four actors of the EFA movement in Minas Gerais. The data collection instruments used were document analysis and semi-structured interviews. The research demonstrated that AMEFA has been seeking to be a multifaceted expression in the relationship of technical and pedagogical counseling to EFAs, in the training of family farmers, in the provision of services of technical assistance and rural extension, and in many other activities it develops. Therefore, it fulfills a mission of integration, in addition to a coalition front of peasant movements, strongly acting in the institutional political agenda, from the Parliament to the Executive Branch, to strengthen the policy of Rural Education and Pedagogy of Alternation.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Field Education. Public policy. AMEFA. Agricultural Family School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFAs	Associações Escolas Famílias Agrícolas
AIMFR	Associação Internacional das Maison Familiaes Rurales
ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
ARCAFAR	Associação das Casas Familiares Rurais
ASSEMA	Associação em Assentamentos no Estado do Maranhão
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
CAV	Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEPPAs	Comunidades Educativas Populares Agrícolas
CFRs	Casas Familiares Rurais
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC	Centro de Cultura Popular
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTA	Centro de Tecnologias Sociais da Zona da Mata
EFAs	Escolas Família Agrícola
EFACIL	EFA de Carai, Catuji, Itaipé e Ladainha
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enera	Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária
EPR	Equipe Pedagógica Regional
Fetaemg	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Minas Gerais
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPP	Grupo de Elaboração Participativa de Projetos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Sul de Minas	Instituto Federal do Sul de Minas
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
ITAVALE	Instituto dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Vale do Jequitinhonha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECCA	Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências Agrárias
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação Básica
MEC	Ministério de Educação

MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maisons Familiares Rurales
MMC	Movimentos das Mulheres Camponesas
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento Sem Terra
ONGs	Organizações Não Governamentais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAT	Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMFR	Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares Rurais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância.....	34
Figura 2 – As mediações didáticas no sistema da Alternância	41
Figura 3 – Estrutura organizativa da AMEFA.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – EFAs de Minas Gerais	76
Quadro 2 – Linha de tempo da AMEFA e das EFAs de Minas Gerais	95

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	17
2.1 O contexto educacional brasileiro	17
2.2 A Base Comum Curricular (BNCC) e a Educação no Campo.....	23
3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PRATICADA NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS.....	31
3.1 Mediações didáticas da alternância: finalidades e integrações	35
4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	42
5 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: AVANÇOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO CAMPONESA.....	47
5.1 Pressupostos históricos da Educação do Campo	47
5.2 Da educação rural para a Educação do Campo	53
6 A ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: LUTAS, AVANÇOS E DESAFIOS	74
6.1 Os sujeitos que contaram a história	74
6.2. As Escolas Famílias Agrícolas em Minas Gerais	75
6.3 Sonho que se sonha junto: uma organização de agricultores na luta pelo direito à educação.....	78
6.4 Estrutura organizativa da AMEFA	83
6.5 Incidências da AMEFA	85
6.6 Desafios a serem superados.....	92
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho, intitulado “Os caminhos da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais: incidência da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) na agenda política do estado”, tem por objetivo analisar as contribuições da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) na construção da Pedagogia da Alternância no estado de Minas Gerais, sobretudo do ponto de vista da luta por políticas públicas que garantam educação de qualidade para as populações camponesas. O objeto de estudo desta pesquisa é a AMEFA, cuja sede é em Belo Horizonte e que atua desde 1993 na coordenação, na representação e na animação das Escolas Família Agrícola (EFAs) de Minas Gerais.

As EFAs são escolas privadas de caráter comunitário, geridas por associações de famílias camponesas. Elas adotam a Pedagogia da Alternância, metodologia em que os estudantes passam um período na escola, em internato, alternado com outro período no meio socioprofissional. A integração desses tempos e espaços é feita por meio das mediações pedagógicas. A principal preocupação desse projeto educativo é garantir que os filhos e filhas de agricultores familiares tenham acesso à educação de qualidade, sem, para isso, ter que se desvincular de suas famílias e comunidades. Além disso, a EFA trabalha a formação dos jovens na perspectiva de que eles possam permanecer no campo dignamente, se essa for a sua escolha.

Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação socioprofissional e em situação escolar; [...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências, colocando assim a experiência antes do conceito. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFA's, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo (Gimonet, 1999, p. 44-45).

Segundo Gimonet (2007), os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)¹ se baseiam em quatro princípios fundamentais: a Pedagogia da Alternância como proposta

¹ Segundo Begnami (2003, p. 104), a utilização da sigla CEFFA “é uma convenção acordada entre a União Nacional das Escolas família-Agrícola do Brasil – UNEFAB, Associação das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR e o ProJovem. Este nome tem sido utilizado em comunicações, audiências com autoridades e documentos comuns apresentados a órgãos públicos pelas diversas instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância no Brasil”. Aqui utilizaremos a sigla EFA, uma vez que nosso recorte não abrange as demais experiências que compõem os CEFFAs.

metodológica; a associação gestora, a qual deve ser constituída por famílias e lideranças parceiras da EFA; a formação integral dos jovens, como uma de suas finalidades; e o desenvolvimento do meio, que se constitui também numa das finalidades do trabalho desenvolvido. Isso quer dizer que a prática educacional da EFA, ou seja, as ações que ela desenvolve, auxiliam na superação dos problemas vividos no local onde está inserida, no sentido de promover o desenvolvimento local. Assim, pode-se dizer que esses quatro pilares, funcionando de maneira articulada, constituem a identidade dos CEFFAs (Gimonet, 2007).

A AMEFA é uma organização social, de natureza educativa, sem finalidades lucrativas, criada em 24 de julho de 1993, com abrangência em todo o estado de Minas Gerais. Sua base social é formada pelas Associações Escolas Família Agrícola (AEFAs), entidades civis, sem fins econômicos, mantenedoras das EFAs. Como mencionado anteriormente, a EFA, por princípios, é uma escola comunitária, conforme disposto no artigo 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/1996). Essa base associativa é o seu primeiro pilar fundamental (Brasil, 1996).

A AEFA é baseada, sobretudo, nas famílias camponesas, suas organizações e seus movimentos sociais. Por isso, os quadros da gestão administrativa, tanto da AEFA quanto da AMEFA, são compostos, prioritariamente, por agricultores e agricultoras familiares. As EFAs de Minas Gerais são, portanto, organizações de agricultores familiares, que entenderam, no início da década de 1990, ser necessária a criação de uma organização em âmbito estadual que as representasse e que pudesse articular as pautas comuns ao enfrentamento político e institucional. Nesse contexto foi criada a AMEFA, que, ao longo daquele período, participou ativamente de diversas conquistas coletivas.

Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a investigar a trajetória dessa entidade e as suas contribuições para a consolidação da Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo no estado de Minas Gerais. A principal hipótese é a ideia de que, ao longo dos seus quase 30 anos de existência, ela tem contribuído de maneira significativa para a consolidação e o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância no estado de Minas Gerais, tanto na articulação política para a proposição e a efetivação de marcos regulatórios que amparem as EFAs, quanto na orientação dos trabalhos pedagógicos e administrativos das escolas.

Em relação aos caminhos metodológicos, propôs-se como método desta pesquisa, que tem uma abordagem qualitativa, a entrevista narrativa, instrumento de investigação elaborado pelo alemão Fritz Schutze, na década de 1980. Ele acreditava que os procedimentos qualitativos de pesquisa existentes até então eram insuficientes para representar de maneira fiel os fenômenos sociais investigados, devido à rigidez de seus instrumentos, que acabavam por cercear as respostas dos participantes e restringir suas manifestações (Ravagnoli, 2018).

As entrevistas narrativas se configuram como ferramentas não estruturadas que visam aprofundar aspectos específicos, fazendo surgirem histórias de vida. Esse método busca estimular a pessoa entrevistada a partilhar algum momento importante da sua vida e do seu contexto, possibilitando a reconstrução de acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos sujeitos entrevistados. A escolha desse método se deu pelo fato de que o processo de inserção socioprofissional dos jovens será analisado a partir da perspectiva dos próprios jovens, sendo, portanto, uma oportunidade para que eles contem suas experiências e possam refletir sobre suas trajetórias e sobre o papel da EFA nesse processo. Segundo Cunha (1997, p. 3),

[a] narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir a si mesmo” ou ao “ler” ser escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

Quando um sujeito conta sua história, ele pode ressignificar a trajetória percorrida. Desse modo, “a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (Cunha, 1997, p.39).

Em relação aos procedimentos de coleta de dados adotados no percurso desta pesquisa, o primeiro recurso metodológico foi a pesquisa bibliográfica e documental, indispensável para constituir o histórico da AMEFA, bem como identificar os atores que estiveram presentes ao longo da história e os fatos mais importantes ocorridos naquele período. Nesse sentido, foi fundamental a análise de documentos tais como a ata de constituição da associação, o estatuto, o regimento, o acervo fotográfico e relatórios de atividades realizadas pela AMEFA, os quais dão evidência de todo o trabalho feito ao longo de sua história.

Foram efetuadas também entrevistas narrativas de forma individual, com cinco sujeitos/participantes: dois agricultores (ex-presidentes da AMEFA); dois membros da equipe técnica que acompanharam o trabalho da AMEFA desde o início; e o diretor de uma EFA, que também já fez parte da equipe da AMEFA.

A partir desta introdução, este trabalho está organizado em outros quatro capítulos. O segundo capítulo, intitulado “A Pedagogia da Alternância praticada nas Escolas Famílias Agrícolas”, faz uma contextualização histórica do surgimento das EFAs no mundo e no Brasil. Aborda ainda os quatro pilares sobre os quais se baseia o trabalho das EFAs, bem como apresenta um panorama das mediações didáticas utilizadas para garantir o pleno funcionamento da alternância.

O terceiro capítulo, com o tema “Educação do Campo no Brasil: avanços e desafios na construção de uma política pública de educação para a população camponesa”, aborda os pressupostos históricos da Educação do Campo no Brasil, os avanços da luta e os desafios enfrentados ao longo da história, além de discutir brevemente o tema das políticas públicas.

O quarto capítulo, “A Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas: lutas, avanços e desafios”, foca especificamente a trajetória da AMEFA e das EFAs de Minas Gerais, trazendo informações acumuladas pelo movimento, assim como a contribuição de sujeitos que fizeram parte dessa história e se dispuseram a partilhar os seus relatos, por meio das entrevistas.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.1 O contexto educacional brasileiro

A evolução da educação não segue um padrão uniforme em todas as regiões do globo. Cada sociedade apresenta suas próprias singularidades e peculiaridades que a tornam única, e isso influencia a forma como concebem e estruturam seus sistemas educacionais, levando em consideração os variados elementos sociais, culturais e políticos que a caracterizam. Além disso, o termo “educação” em si abriga uma ampla gama de significados, o que nos leva a refletir sobre como esse conceito foi moldado ao longo da história (Veiga *et al.*, 2018).

A história da educação durante o Período Colonial exige uma análise profunda dos elementos de dominação cultural, ideológica e religiosa, uma vez que a intervenção do governo metropolitano tinha como objetivo central a imposição e a naturalização de modos de vida e de trabalho que servissem aos interesses do pacto colonial. Nesse contexto, a Companhia de Jesus emergiu como uma peça fundamental na estratégia de domínio religioso e ideológico, conforme destacado por Silva e Amorim (2017). A missão da Companhia de Jesus não se limitava apenas à catequização dos povos nativos, incluindo também a imposição de sua hegemonia ideológica e o controle sobre o conhecimento.

A companhia tinha a incumbência de assegurar que os nativos adquirissem apenas os conhecimentos e valores estritamente necessários para manter a ordem estabelecida pelo pacto colonial. Nas palavras de Silva e Amorim (2017, p. 185), algumas das metas da Companhia de Jesus no contexto brasileiro eram as seguintes:

A Companhia de Jesus, fundada pelo Padre Inácio de Loyola em 1534 e oficialmente reconhecida em 1540 por meio de uma bula papal, apresentava características distintas, destacando-se por sua natureza militante, missionária e educativa. Enquanto sua atuação na Europa estava direcionada principalmente para combater a disseminação do protestantismo, no Brasil, a ordem concentrou-se na evangelização e educação das populações indígenas por meio da catequese, além de estabelecer aldeamentos para ocupar o território.

O papel educativo desempenhado pela Companhia de Jesus envolveu a produção, a estruturação e a disseminação do conhecimento educacional em várias camadas da sociedade colonial brasileira. Cada estrato social era alvo de uma abordagem educacional específica,

conforme discutido por Silva e Amorim (2017, p. 187), que analisaram criticamente a ação pedagógica dos jesuítas em relação aos diversos segmentos sociais presentes no Brasil colonial:

A influência pedagógica dos jesuítas teve um impacto significativo na forma de educar os indivíduos na colônia, variando de acordo com suas posições sociais. Isso resultou em diferentes níveis de instrução: os índios receberam ensinamentos básicos da língua e treinamento em ofícios; os brancos libertos tiveram acesso aos rudimentos da escrita, leitura e foram treinados em diversos ofícios; as classes abastadas desfrutaram de um ensino superior projetado para preservar a estrutura de poder existente; enquanto os escravos africanos e os alforriados se dedicavam principalmente aos ofícios.

Diante da exigência de preparação para o trabalho na colônia, os jesuítas ajustaram suas abordagens para atender às demandas da dominação colonial, estabelecendo um sistema educacional contextualizado, notavelmente distinto dos modelos tradicionais europeus. Através da influência de Manoel de Nóbrega, os jesuítas optaram por uma estratégia de controle que se baseava na educação das crianças indígenas. Eles acreditavam que, ao transmitir os princípios cristãos para as gerações futuras, estariam promovendo uma maior disposição para o trabalho na colônia. De acordo com Ribeiro (2017, p. 506):

A influência dos jesuítas na educação no Brasil foi notavelmente delineada pelo plano de instrução concebido pelo Padre Manoel de Nóbrega, líder dos jesuítas no país. Sua estratégia para estruturar o sistema educacional e alcançar resultados mais eficazes concentrou-se na educação dos filhos dos povos indígenas, fazendo uso dos órfãos que chegaram de Lisboa à sua missão no Novo Mundo.

A chegada da Companhia de Jesus à colônia representa o início da educação estatal no Brasil. Essa educação tinha um claro viés religioso e servia principalmente aos propósitos de dominação e formação para o trabalho. Essa ação desempenhou um papel significativo na disseminação da fé católica no Brasil, deixando uma marca profunda que perdurou desde os tempos coloniais até a Era Republicana. De acordo com Rosário e Melo (2015), os jesuítas deram prioridade à criação de escolas elementares e colégios, visando preparar a elite local. Segundo os autores, o ensino jesuítico durante o Período Colonial no Brasil se destacou tanto por sua abordagem centrada em livros quanto por sua formalidade pedagógica:

Este conceito refere-se à discrepância entre os valores cristãos europeus ensinados nas instituições educacionais e religiosas e a conduta moral observada nos trópicos. O aspecto formal e teórico contrasta com a realidade prática, evidenciando uma divergência entre as normas e princípios transmitidos nas escolas, igrejas e instituições de ensino, e as ações efetivamente vivenciadas na sociedade. O que é proclamado como ideal está desconectado da realidade, levando à conclusão de que o que importa não é necessariamente ser moralmente correto, mas sim aparentar sê-lo (Rosário; Melo, 2015, p. 385).

Os autores também destacam que o currículo do ensino jesuíta era caracterizado pela sua ênfase em conhecimentos literários e humanísticos ornamentais. Foi por meio desse sistema educacional que a elite social adquiria uma espécie de revestimento cultural que a distinguia da população menos instruída. Esse currículo era uma continuação da tradição do chamado “Ratio Studiorum”.

O Ratio Studiorum, cujo título completo é Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu (em português, “Método e Sistema de Estudos da Companhia de Jesus”), foi de fato um documento educacional importante promulgado pela Companhia de Jesus (Ordem dos Jesuítas) em 1599. Esse sistema de ensino foi desenvolvido para ser usado nas escolas jesuítas e teve uma influência significativa na educação europeia durante os séculos XVII e XVIII. O Ratio Studiorum estabeleceu um currículo e um método de ensino padronizados que se baseavam na pedagogia da Companhia de Jesus (Rosário; Melo, 2015).

Rosário e Melo (2015, p. 384) delineiam as responsabilidades educacionais associadas a esses aldeamentos da seguinte forma:

As escolas e colégios jesuítas, financiados pelo Estado português, tinham a responsabilidade de oferecer formação gratuita para sacerdotes destinados à catequese, ao mesmo tempo que instruíam e educavam os indígenas, mamelucos e filhos dos colonos brancos. A educação era vista como essencial, servindo como um ambiente para discutir ideias contrárias ao protestantismo, preservar os valores morais e disseminar a cultura cristã europeia.

Nesse contexto de disseminação da cultura cristã europeia, observa-se uma tendência à elitização do ensino na colônia, à medida que as relações de produção e exploração no território colonial se aprofundam, conforme indicado pelos autores. As atividades pedagógicas nas missões passam a se concentrar na educação dos filhos dos colonizadores.

No começo, os colégios foram empregados pelos jesuítas na catequese dos nativos, especialmente entre as crianças, a fim de que pudessem atuar como tradutores diante dos índios mais velhos. Com o tempo, no entanto, essas instituições passaram a se dedicar exclusivamente à instrução dos descendentes dos colonizadores. A responsabilidade pela educação voltada para o trabalho por meio da convivência foi assumida pelos indígenas em um primeiro momento, e depois pelos mestiços e negros (Rosário; Melo, 2015, p. 386).

No final do século XVII, após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a educação passou por uma transformação significativa, sendo fortemente moldada pelo pensamento iluminista e pelo avanço do conhecimento científico. De acordo com Silva e Amorim (2017, p. 193), pode-se descrever as características da política educacional adotada durante o período do Marquês de Pombal da seguinte maneira:

Com a expulsão dos jesuítas, surgiram instituições de ensino primário e secundário, o que resultou na necessidade de recrutar educadores seculares e religiosos. Sob a influência das correntes do Iluminismo, o Marquês de Pombal empreendeu uma reforma no programa educacional das escolas e na Universidade de Coimbra, alinhando Portugal com os avanços propostos pelo pensamento iluminista e pelo conhecimento científico.

É possível concluir que a influência da educação jesuítica no Período Colonial brasileiro desempenhou um papel significativo na formação de diversos estratos sociais. É importante notar que, além dos jesuítas, outras ordens religiosas também desempenharam um papel importante na educação dos nativos da colônia. Por exemplo, os membros da Companhia de Jesus não foram os únicos religiosos envolvidos na educação, pois outras ordens também se dedicaram a essa atividade (Zanette, 2017).

Os jesuítas, em particular, focaram a formação da elite local, proporcionando uma base sólida para o prosseguimento dos estudos no exterior, visto que muitos filhos da elite local frequentavam a Universidade de Coimbra. Por outro lado, os estratos sociais mais baixos eram educados para desempenhar funções mais práticas e instrumentais na sociedade colonial (Zanette, 2017).

Como visto, o cenário educacional brasileiro reflete um contexto político-histórico permeado por inúmeras batalhas. Isso não foi diferente durante a década de 1980. Naquele período, o Brasil estava imerso em uma luta fervorosa pela conquista de direitos de cidadania, pelo fim do regime ditatorial e pela transformação das eleições em eleições diretas, permitindo que o povo escolhesse diretamente seus candidatos para cargos públicos (Zanette, 2017).

No que diz respeito à área da educação, diversos movimentos sociais, organizações e associações se mobilizaram vigorosamente para reivindicar condições de trabalho mais adequadas e aprimoramentos na qualidade da educação, com o objetivo de promover um sistema educacional verdadeiramente democrático (Zanette, 2017).

Nesse período da nossa história educacional, diversas associações desempenharam um papel crucial. Organizações como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) forneceram apoio fundamental. Elas desempenharam uma função importante na coordenação das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas em várias regiões do país. Além disso, essas associações também estiveram envolvidas na promoção de fóruns que, de acordo com Portela (2015), tinham como objetivo principal a discussão sobre a constituição do texto e a criação da nova LDB.

Além de organizar simpósios, fóruns e congressos, a intenção era promover uma mudança na estrutura hierárquica das relações, que costumava ser caracterizada por hierarquias de poder e submissão. O objetivo era abrir espaço para abordagens educacionais fundamentalmente pedagógicas, como apontado por Paro em 2002. As demandas dos profissionais da educação contribuíram para uma maior organização das entidades e dos movimentos que representavam esses grupos. De acordo com Vieitez e Dal Ri (2015, p. 134),

[a] questão central estava relacionada às mudanças desfavoráveis que a ditadura estava impondo à estrutura da educação e ao mercado de trabalho. Enquanto para os estudantes, a preocupação com o mercado de trabalho representava uma visão de longo prazo em relação à sua futura carreira, para os profissionais da educação, era uma questão imediata. Nesse contexto, professores e funcionários decidiram iniciar greves em busca de salários melhores. No entanto, rapidamente essa luta se transformou em uma resistência contra a ditadura e em um apelo pelo retorno do estado de direito. Além disso, eles defenderam a manutenção do ensino público e gratuito e propuseram algo inovador: a adoção da gestão democrática nas escolas.

Conforme a evolução do movimento em prol da educação, a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) teve início em 1986. No dia 9 de abril de 1987, o fórum foi oficialmente estabelecido em Brasília por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. Conforme descrito por Gohn (1994), o fórum dos anos 1980 surge, inicialmente, com o propósito de advogar por um projeto abrangente para a educação como um todo, e não apenas para a escola (embora esta, na modalidade pública, permaneça no centro das suas preocupações).

Uma proposta educacional de grande relevância na história da educação brasileira surgiu durante a IV Conferência Brasileira de Educação, na qual foi aprovada a notável Carta de Goiânia. O conteúdo dessa carta abordava temas que posteriormente foram incorporados à elaboração da Constituição Federal de 1988. No início do texto da Carta de Goiânia, podemos encontrar o seguinte trecho:

A convite das entidades organizadoras – NADE (Associação Nacional de Educação), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) – aproximadamente 6.000 participantes de todos os estados do país se reuniram para discutir questões relacionadas à problemática educacional brasileira, com o objetivo de apresentar propostas para a nova Constituição. Os profissionais da educação manifestaram sua consciência das responsabilidades envolvidas na construção de uma Nação democrática, onde todos os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, sem qualquer forma de discriminação. Portanto, comprometeram-se a debater, analisar e denunciar os problemas e desafios da educação no Brasil, ao mesmo tempo em que se dispuseram a usar suas habilidades profissionais e vontade política para superar os obstáculos que impedem a universalização de um ensino público de qualidade para todos os brasileiros (Brzezinski, 2013, p. 224).

Ao longo do texto mencionado, foram abordados temas relacionados à LDB de 1961 em 21 princípios, com o propósito de aumentar o número de vagas na educação básica e garantir o acesso a universidades públicas, gratuitas e secularizadas. Dessa forma, as propostas em vigor naquela época demonstraram uma considerável atenção aos profissionais da educação envolvidos, visando assegurar um sistema de ensino democrático e de alta qualidade (Ferreira, 2018).

Os anos 1980 foram marcados por uma série de lutas em busca de um país democrático. Finalmente, como resultado de uma série de eventos e movimentos que ocorreram em todo o país, uma nova Constituição Federal foi promulgada em 5 de outubro de 1988. Ferreira (2018) apresenta um questionamento intrigante em relação a esse ponto de virada na história: como o país, após sair de um regime político pouco democrático e com poucas iniciativas relacionadas à educação, conseguiu promulgar uma constituição apenas três anos após o fim da ditadura, trazendo consigo mudanças substanciais na garantia da educação pelo Estado?

Sem dúvida, as iniciativas para promover mudanças contaram com a participação ativa de educadores e organizações dedicadas à efetivação dessas transformações no sistema de ensino público em todo o território nacional. A Carta de Goiânia exerceu considerável influência na elaboração desse documento federal (Ferreira, 2018).

Após a análise dos dispositivos constitucionais relacionados à educação, fica evidente que ela passa a ser reconhecida como um direito social fundamental a ser garantido e expandido a todos os cidadãos. Essa conquista resulta de uma luta para que, além dos direitos individuais, a população também tenha acesso aos seus direitos sociais. (Cunha, 2019).

A Constituição de 1988 introduziu uma visão expandida da cidadania, enfatizando a indivisibilidade dos direitos humanos. Como afirmado por Toledo (2023), os direitos sociais são considerados direitos fundamentais, sendo, portanto, inseparáveis dos valores de liberdade (direitos civis e políticos) e igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais). Como resultado, a Constituição de 1988 representou um marco significativo devido ao contexto histórico e social no qual foi elaborada, bem como pelas obrigações que assumiu: ela finalmente garantiu a igualdade de direitos para que todos os indivíduos pudessem exercer plenamente a cidadania.

2.2 A Base Comum Curricular (BNCC) e a Educação no Campo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar no Brasil. A BNCC serve como um guia para a elaboração dos currículos das escolas de todo o país, garantindo uma base comum de aprendizado (Marsiglia, 2017).

Para viabilizar a BNCC, foram estabelecidos diversos marcos legais que fundamentam sua instituição. Entre esses marcos, é significativo destacar dois documentos centrais que contribuíram para a emergência da BNCC. Na Constituição Federal de 1988, mais especificamente na seção que trata da educação, o artigo 210 estipula: “Serão estabelecidos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com o propósito de garantir uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 124).

No contexto legal do campo educacional, a LDB é a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação no país, regulamentando o sistema educacional brasileiro e desempenhando um papel fundamental (Ferreira; Santos, 2014). A lei passou por várias alterações ao longo dos anos. A versão mais recente em vigor no momento de produção deste texto é a Lei nº 9.394/1996. Essa lei estabelece princípios, diretrizes e normas para a educação brasileira, como a definição dos níveis e

modalidades de ensino, a estrutura curricular, a organização dos sistemas de ensino, a valorização dos profissionais da educação, entre outros aspectos, segundo Cury (2017). De acordo ainda com o mesmo autor, a LDB também trata de temas como a gestão educacional, a educação inclusiva, a autonomia das escolas, a avaliação do ensino, a formação de professores, a educação a distância e diversos outros aspectos relacionados à educação no Brasil. É uma lei fundamental para a organização do sistema educacional e a garantia do direito à educação no país.

O artigo 26 dessa lei contém a disposição de regulamentar uma base nacional comum para a Educação Básica, aplicável aos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ele estabelece que essa base comum deve ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada escola, por uma parte diversificada, levando em consideração as particularidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes (Lei nº 9.394, 1996, p. 9). Adicionalmente, o inciso IV do artigo 9º da LDB reitera que é responsabilidade da União:

Definir, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as competências e orientações para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que servirão como referência para os currículos e os conteúdos essenciais, com o objetivo de garantir uma formação básica comum.

Com base nesses marcos legais, uma série de documentos normativos foi desenvolvida antes da criação da BNCC, com o propósito de orientar as equipes escolares em suas práticas educacionais, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo. Esses documentos incluem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental que abrangem do 1º ao 5º ano (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental que englobam do 6º ao 9º ano (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) (Cury, 2017). Além deles, vale mencionar a Resolução nº 5/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esses documentos, juntamente com outros eventos subsequentes, desempenham um papel crucial na preparação para a implementação da BNCC no contexto brasileiro (Resolução, 2018).

O marco temporal começa com a realização da Conferência Nacional de Educação (Conae), entre 28 de março e 1º de abril de 2010, na qual especialistas se reuniram para discutir questões relacionadas à Educação Básica. O documento final da Conae destacou a necessidade de uma base nacional comum como parte integrante do Plano Nacional de Educação (Cogo, 2022). A partir dessa conferência, uma série de outros eventos e marcos legais foram estabelecidos. Ainda em

2010, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O artigo 14 desse documento enfatiza isto:

A Base Nacional Comum na Educação Básica é composta por conhecimentos, saberes e valores que têm origem na cultura, são refletidos nas políticas públicas e gerados pelas instituições que produzem conhecimento científico e tecnológico. Essa base também se encontra na esfera do mundo do trabalho, no desenvolvimento das linguagens, nas atividades esportivas e corporais, na produção artística, nas diversas formas de participação cidadã e nos movimentos sociais (Resolução CNE/CEB nº 4, 2010, p. 6).

Antes do final de 2010, a Resolução CNE/CEB nº 7 foi emitida, em 14 de dezembro. Essa resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, nas quais se determina que é responsabilidade das escolas garantir o acesso ao conhecimento e aos elementos culturais, promovendo o desenvolvimento pessoal e as condições para a participação na sociedade, por meio de uma formação comum (Silva, 2019).

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, essas foram definidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012. O artigo 7º dessa resolução trata da organização curricular e estabelece o seguinte:

A estrutura curricular do Ensino Médio é composta por uma base nacional comum e uma componente diversificada, as quais não devem ser tratadas como blocos separados, mas sim como um conjunto integrado. Isso assegura a inclusão tanto de conhecimentos e saberes compartilhados por todos os estudantes quanto de uma formação que leve em consideração a diversidade, características locais e particularidades regionais (Resolução CNE/CEB nº 2, 2012, p. 2).

Em relação aos eventos, no ano de 2014, entre os dias 19 e 23 de novembro, ocorreu a II Conae, promovida pelo Fórum Nacional de Educação. Essa conferência resultou em um documento que continha propostas e reflexões fundamentais para a educação brasileira, tornando-se uma referência importante no processo de mobilização em prol da BNCC. No ano subsequente, de 17 a 19 de junho de 2015, teve lugar o I Seminário Interinstitucional para a Elaboração da BNCC. Esse evento foi essencial no processo de desenvolvimento do documento da base, pois reuniu assessores e especialistas que estavam envolvidos nesse processo (Ferreti; Silva, 2017).

No ano de 2015, especificamente em 17 de junho, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a criação da comissão de especialistas encarregada de elaborar a proposta da BNCC. Essa comissão era composta por 116 membros nomeados, que incluíam professores pesquisadores

de universidades e professores ativos nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas com laços com as secretarias estaduais de Educação (Saviani, 2018).

No decorrer daquele mesmo ano, mais precisamente em 16 de setembro, a primeira versão da proposta da BNCC foi tornada pública para consulta. Ainda, entre os dias 2 e 15 de dezembro, ocorreu uma mobilização em nível nacional para debater a versão preliminar da BNCC nas escolas de todo o país (Saviani, 2018).

No dia 3 de maio de 2016, foi lançada a segunda edição da BNCC, e entre 23 de junho e 10 de agosto do mesmo ano ocorreram 27 seminários estaduais organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Esses seminários contaram com a participação de professores, gestores e especialistas, com o propósito de discutir a segunda versão da BNCC (Saviani, 2018). Em agosto, teve início a elaboração da terceira versão da BNCC, por meio de um processo colaborativo que utilizou a segunda versão como ponto de partida (Saviani, 2018).

Em 2017, no mês de abril, o MEC concluiu a versão final da BNCC e a entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE elaborou um parecer e um projeto de resolução relacionados à BNCC, os quais foram enviados de volta ao MEC. No dia 20 de dezembro do mesmo ano, a BNCC foi oficialmente homologada pelo ministro da Educação, e em 22 de dezembro o CNE apresentou a resolução que estabelece a BNCC e oferece diretrizes para a sua implementação. A homologação da base para as fases da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi formalizada por meio da Portaria nº 1.570/2017 (Rodrigues *et al.*, 2017).

Em 2 de abril de 2018, o MEC entregou ao CNE a terceira versão da BNCC referente ao Ensino Médio. Em seguida, ocorreu um processo de discussão por meio de audiências públicas. No dia 5 de abril, por meio da Portaria nº 331/2018, o MEC estabeleceu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que definiu diretrizes, parâmetros e critérios para a sua implementação (Meira; Dalmon, 2018).

No dia 2 de agosto daquele ano, houve uma mobilização em escolas de todo o Brasil para debater e contribuir com a BNCC para o Ensino Médio. Educadores formaram comitês de discussão e participaram do processo preenchendo um formulário *on-line* com sugestões para a melhoria do documento. Por fim, em 14 de dezembro de 2018, com a publicação da Resolução nº 4/2018, o MEC homologou o documento que estabeleceu a BNCC para a etapa do Ensino Médio,

assim finalizando a base com os conteúdos e objetivos de aprendizagem previstos para toda a Educação Básica (Meira; Dalmon, 2018).

A BNCC representa uma iniciativa destinada a promover a igualdade de oportunidades educacionais em nosso país. Nesse sentido, foi concebida com o propósito de definir os fundamentos essenciais que todos os estudantes devem adquirir. Apesar de ter sido instituída em 2017, a busca por uma base educacional comum emerge como uma alternativa para enfrentar os desafios estruturais, sobretudo aqueles que se manifestam no contexto neoliberal:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de conhecimentos essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Seu propósito principal é garantir que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes sejam plenamente assegurados, em conformidade com o que é definido pelo Plano Nacional de Educação (PNE). É importante ressaltar que a BNCC se aplica exclusivamente à educação escolar, conforme estabelecido no § 1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996). Além disso, sua elaboração é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação integral do indivíduo e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 8).

Segundo o MEC, a BNCC estabelece o conjunto de conhecimentos que os estudantes devem adquirir ao longo de sua trajetória educacional, abrangendo todas as etapas da Educação Básica. Portanto, essa base serve como referência para a elaboração dos currículos escolares em sistemas de ensino e redes educacionais, bem como para a formulação das propostas pedagógicas de todas as escolas, sejam públicas, sejam privadas, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No documento, são especificadas as competências, habilidades e aprendizagens fundamentais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Triches *et al.*, 2018).

A BNCC integra a Política Nacional da Educação Básica, cujo objetivo é estabelecer práticas e estruturas organizacionais que se harmonizem com outras políticas e ações no âmbito federal, estadual e municipal, visando assegurar um nível uniforme de aprendizado para todos os alunos. Dentro desse contexto, a BNCC se apresenta como uma atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram publicados em 1997, e está alinhada com a LDB (Lei nº 9.394/1996) e com o Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005/2014 (Triches *et al.*, 2018).

No Brasil, a questão da criação de padrões nacionais comuns para a educação tem sido objeto de debate ao longo de muitos anos no contexto da política educacional. No entanto, a elaboração da BNCC suscitou críticas significativas em relação ao seu processo de construção, aos principais atores envolvidos e aos interesses em jogo. Além disso, diversas medidas adicionais associadas à BNCC foram adotadas no contexto da reforma da educação, algumas voltadas para princípios empresariais (Triches *et al.*, 2018).

Por exemplo, a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os investimentos sociais por um período de 20 anos, limitou severamente as possibilidades de implementação da BNCC e das próprias metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), exercendo pressão sobre o sistema educacional público. A Lei nº 13.415/2017 promoveu alterações significativas, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, introduzindo uma flexibilização seletiva. Além disso, houve uma centralização do sistema nacional de avaliação da Educação Básica como um indicador-chave da educação no Brasil. Tudo isso ocorreu em meio a eventos econômicos e políticos que refletiam a predominância da ideologia neoliberal (Silva *et al.*, 2022).

A defesa da igualdade de direitos presente na BNCC parece estar em desacordo com as condições práticas necessárias para garantir efetivamente esse direito. Segundo o pacto federativo, a igualdade é garantida por meio da existência de uma base comum de ensino e de um sistema de controle e responsabilização. A equidade, por sua vez, depende dos sistemas e redes de ensino, que devem contextualizar a base comum e implementar a parte diversificada (Silva *et al.*, 2022).

No entanto, essa abordagem suscita preocupações relacionadas à comercialização da educação, ao transformá-la em uma mercadoria e submetê-la à lógica empresarial. A BNCC, nesse contexto, funciona como um meio de definir o controle da qualidade da educação, seguindo os parâmetros do mercado. Ela é estritamente regulada por um sistema de avaliação externa, no qual todas as atividades educacionais devem ser direcionadas para alcançar um determinado padrão estabelecido (Silva *et al.*, 2022).

A implementação BNCC é fundamentada na asseguarção do direito à aprendizagem, por meio da definição de competências, habilidades e conteúdos que devem ser aplicados uniformemente em todas as escolas, não importa sua localização, seja em áreas rurais ou urbanas. Isso é feito com o propósito de melhorar a qualidade do ensino e reduzir as disparidades, preparando, assim, os alunos para ingressarem no mercado de trabalho. No entanto, de acordo com Aguiar e Dourado (2018, p. 28),

[n]o contexto do currículo nacional, existe a noção de que ele poderia ser importado sem levar em consideração os contextos específicos em que ele será aplicado. Isso remete à concepção da “escola” como um elemento fundamental na criação do capitalismo durante os primórdios da modernidade, que defendia a necessidade de um ensino uniforme para todos, enfatizando a importância de “ler, escrever e contar”, como preconizado por Comenius em 1984. A introdução da educação nas escolas em grande parte dos países ao redor do mundo, seja por meio do processo de descolonização ou por meio das lutas das comunidades então chamadas de “minorias”, que haviam sido historicamente excluídas das instituições educacionais até então, trouxe consigo uma série de desafios e questionamentos que os governos muitas vezes não foram capazes de abordar de maneira adequada, e também não conseguiram preparar os educadores para atuarem eficazmente nesse novo ambiente educacional.

Quando abordamos a Educação do Campo, cuja contextualização histórica será feita mais adiante, é fundamental reconhecer suas características específicas que requerem consideração especial. Tanto a Escola do Campo quanto a comunidade que a integra apresentam uma realidade distinta em comparação com outros contextos educacionais. Portanto, é de grande relevância avaliar como esse documento incorpora e atende às necessidades específicas desse segmento. De acordo com Araújo (2022, p. 195), esse enfoque se torna ainda mais crucial neste caso:

Quando se analisa a função de ensinar como uma manifestação do conhecimento pedagógico, percebe-se que esse conhecimento é, ao mesmo tempo, o alicerce e o resultado da atividade docente ocorrendo dentro do ambiente escolar, que é uma instituição moldada pela sociedade ao longo da história. Portanto, a ação de ensinar é interpretada como uma atividade inserida na esfera social. É uma prática que emerge no dia a dia das pessoas envolvidas nesse contexto e, conseqüentemente, contribui para a formação de suas identidades como seres humanos.

A BNCC destaca a importância do currículo único, que é considerado o guia principal para orientar as práticas de ensino dos professores, englobando as ações e atividades educacionais dentro do ambiente escolar, envolvendo os participantes das práticas pedagógicas (Araújo, 2022).

Nesse contexto, de acordo com Araújo (2022), a BNCC e o currículo desempenham papéis complementares para garantir a concretização das aprendizagens fundamentais estabelecidas para cada fase da Educação Básica. Isso ocorre porque tais aprendizagens só se concretizam por meio do conjunto de escolhas que caracterizam a implementação do currículo em ação (Brasil, 2017). Em contrapartida ao que é preconizado para a Educação do Campo, a BNCC enfatiza que, ao longo de toda a Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem contribuir para assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais, as quais representam, do ponto de vista pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2017).

Nessa perspectiva, o conceito de competência, conforme estabelecido na BNCC, é descrito como a capacidade de aplicar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, promovendo assim o pleno exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. Isso nos leva a refletir de modo crítico sobre a possível transformação da escola em uma instituição focada exclusivamente em atender às necessidades do mercado de trabalho (Neira, 2018).

Isso é preocupante, porque o currículo proposto na BNCC parece não incluir um ensino contextualizado para as realidades rurais, como aquelas encontradas na vida cotidiana das comunidades camponesas. Essas realidades incluem características específicas, como a utilização de mão de obra familiar, trabalhos temporários ou secundários, empregos assalariados ou arrendatários, sazonalidade, questões relacionadas à propriedade da terra e à reforma agrária, a dinâmica da socialização camponesa, os meios de produção e transporte, bem como as particularidades da jornada de trabalho (Neira, 2018).

Conforme argumentado por Caldart (2012), é fundamental reconhecer o direito do povo de receber educação em seu ambiente local, considerando uma abordagem educacional que seja pensada a partir desse contexto e que envolva a participação da comunidade, respeitando sua cultura e atendendo às suas necessidades humanas e sociais.

Partindo do princípio de que a BNCC e a Educação do Campo são iniciativas governamentais que refletem a atual conjuntura econômica e política do estágio contemporâneo do capitalismo neoliberal, podemos inferir que ambas estão intrinsecamente ligadas à tendência mais ampla de reforma empresarial no campo da educação. Isso nos faz perceber que a Educação do Campo, resultado de uma série de lutas e movimentos no Brasil, incluindo a busca pela igualdade de acesso à educação, o reconhecimento da diversidade das comunidades rurais e o respeito a essa diversidade, bem como a necessidade de adaptar as políticas educacionais, enfrenta sérias ameaças devido ao avanço da agricultura capitalista e da expansão do território do agronegócio (Caldart, 2012).

3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PRATICADA NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

As EFAs surgiram no interior da França, na década de 1930, a partir da mobilização de um grupo de famílias camponesas preocupadas com a formação de seus filhos, que não se adaptavam à escola da cidade. Esse coletivo de famílias teve suas demandas acolhidas pelo Padre Granereau, que iniciou com esses jovens um processo educativo, a princípio conduzido de forma intuitiva, como afirma Nosella (1977). O Padre Granereau combinou com os jovens e suas famílias que, em um período do mês, os jovens desenvolveriam atividades em suas propriedades, juntamente com suas famílias, e em outro período participariam de aulas na casa paroquial, ministradas por um grupo de professores que ele havia reunido para colaborar nesse projeto inovador (García-Marirrodriaga; Puig-Calvó, 2010).

Essa experiência deu origem ao movimento educacional denominado Maisons Familiales Rurales (MFRs), que surgiu em meio a conflitos e tensões que ocorriam no meio rural, na França, naquele período e que provocaram o povo francês para a necessidade de transformação da realidade rural por meio da educação (Garcia-Marirrodriaga; Calvó, 2010; Begnami, 2003). Segundo Begnami (2003), esse movimento se consolidou, entre outros fatores, a partir da formulação e da apropriação do conceito de “Pedagogia da Alternância”, que respalda, tanto juridicamente quanto pedagogicamente, esse sistema de ensino.

A experiência das MFRs se fortaleceu, sobretudo com a criação da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), em 1971, como organização que tinha o objetivo de representar os diferentes grupos que se mobilizavam pela criação de escolas de formação em alternância. A criação da AIMFR foi fundamental para o processo de expansão das MFRs, que alcançaram cerca de 40 países (Garcia-Marirrodriaga; Calvó, 2010).

Segundo Begnami (2011), a Pedagogia da Alternância chega ao Brasil, inicialmente no Espírito Santo, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e da mobilização de igrejas, sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs) e o Poder Público. A primeira EFA brasileira foi criada no município de Anchieta, mais precisamente na localidade de Olivânia. É importante destacar que, ao longo do tempo, diversas experiências de escolas de alternância foram se estabelecendo no Brasil, para além da EFA.

Existem, por exemplo, as Casas Familiares Rurais (CFRs), que, “sem descuidar da formação escolar, dirigem seu foco para o trabalho agrícola, enquanto as EFAs, sem abrir mão do trabalho agrícola, estão mais direcionadas à organização formal” (Ribeiro, 2008, p. 37). Visando englobar as diversas iniciativas, foi criado o termo “CEFFAs”², como um conceito “guarda-chuva”.

No Brasil, as EFAs surgem como uma alternativa educacional diante de problemas históricos vivenciados pelos povos do campo, sobretudo no que diz respeito ao acesso à educação de qualidade, como direito. Tal direito foi reforçado pelos princípios da Educação do Campo, definidos no artigo 3º da Resolução da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) nº 2.820/2015, que institui as diretrizes para a educação básica nas escolas do campo em Minas Gerais. Entre elas, destacam-se o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias” (Minas Gerais, 2015).

O MEC reconhece a viabilidade da Pedagogia da Alternância para o atendimento escolar no campo:

A Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (Brasil, 2012, p. 39).

Ao longo da história, o povo camponês sempre esteve à margem do sistema educacional, o que faz com que, até hoje, a taxa de analfabetismo nas áreas rurais seja significativamente maior do que nas áreas urbanas centrais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017), no Brasil a taxa de analfabetismo na área rural é de 17,7%, contra 5,2% na área urbana. A média de anos de escolaridade nas áreas rurais é de 8,7 anos, e nas urbanas é de 11,6 anos. Um dos fatores que colabora para a manutenção desse quadro é o fechamento das escolas rurais. Segundo dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (Inep), são fechadas quase 4 mil escolas em comunidades rurais por ano, no Brasil.

² Os CEFFAs congregam todas as instituições de formação por alternância, como as EFAs e as CFRs.

Nesse contexto, a EFA representa uma alternativa para a população do campo, no sentido de oferecer aos jovens uma formação que lhes possibilite a permanência no campo, se esse for o seu objetivo, com condições de produzir sua existência com dignidade e qualidade de vida. As EFAs atuam na perspectiva do fortalecimento da agricultura familiar camponesa, da agroecologia e do desenvolvimento solidário no campo, contra a hegemonia do agronegócio, que é baseado na monocultura e na produção em larga escala com o objetivo principal de obter lucro; enquanto a agricultura familiar é uma referência em que predomina a conservação da biodiversidade, o trabalho familiar e a produção em pequena escala. Uma EFA é, portanto, uma escola comunitária, gerida por uma associação de agricultores familiares, sem finalidade econômica, que visam proporcionar uma educação adequada para seus filhos.

A EFA tem como base quatro pilares fundamentais, que direcionam as ações desenvolvidas, e o primeiro desses pilares é a constituição de uma associação. Esta é responsável por fazer a gestão da EFA em todos os aspectos. A criação da EFA só é possível com um grupo de famílias organizadas e atuantes, que devem liderar o processo. Esse é um dos diferenciais da EFA, porque coloca os agricultores em uma posição de protagonismo. A associação de dirigentes é assessorada pela equipe técnico-pedagógica da EFA, responsável pelos aspectos técnicos e burocráticos da gestão.

O segundo pilar é uma proposta pedagógica: a Pedagogia da Alternância. Silva (2003) determina a alternância como uma metodologia de ensino que permite aos jovens ter acesso à formação escolar, sem desvincular-se das atividades da propriedade familiar e da cultura de sua comunidade. A Pedagogia da Alternância “parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (Gimonet, 2007, p. 16). Assim, a formação de jovens acontece no processo de alternância, com ajuda das mediações pedagógicas que unem os tempos e os espaços de formação.

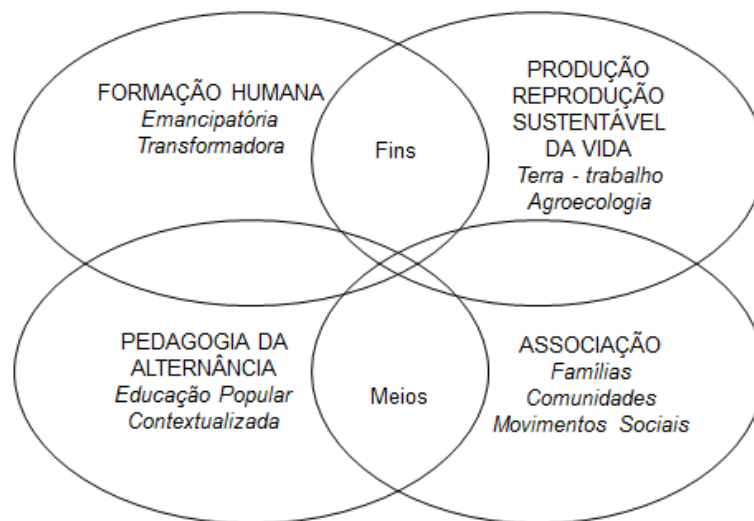
O terceiro pilar estabelecido pela EFA é a construção de uma personalidade holística. A formação integral dá aos jovens a oportunidade não só de se desenvolverem academicamente mas também de se afirmarem como atores importantes para o seu meio, seja no campo, seja em outros espaços. Esse pilar está alicerçado na formação em todas as dimensões: profissional, intelectual, social, humana, ética e espiritual. A EFA busca promover essa formação em todos os espaços: na sala de aula, nos ambientes de convivência em grupo, na propriedade, no ambiente

familiar/comunitário etc. Todo esse processo é mediado pelos instrumentos pedagógicos ou mediações didáticas, pela equipe de educadores e pelas famílias.

O quarto e último pilar que caracteriza a EFA é o “desenvolvimento do meio”, que está relacionado aos impactos da atuação da EFA no território onde ela está inserida. A EFA tem uma intencionalidade clara de ser um agente de transformação, seja pela atuação dos estudantes – que, a partir da formação recebida, mobilizam ações no sentido de superar problemas vivenciados no meio em que vivem –, seja pela atuação junto às famílias, aos movimentos parceiros, somando-se às lutas locais. Begnami (2019) propõe uma ressignificação dos quatro pilares (Figura 1) e, no caso desse quarto, em específico, traz elementos que ajudam a refletir sobre o modelo de desenvolvimento no qual se pauta o trabalho das EFAs. Nesse sentido, ele propõe, em vez de “desenvolvimento do meio”, que o movimento adote “promoção e reprodução sustentável da vida”, fazendo a defesa de um modelo de desenvolvimento baseado na agroecologia e no equilíbrio das relações.

É importante destacar que Begnami (2019) propõe uma ressignificação dos quatro pilares, buscando termos que dialoguem com a realidade das EFAs do Brasil, uma vez que as nomenclaturas descritas são uma proposta universal, que não contempla as particularidades dos países onde as EFAs se estabeleceram ao longo da história. A Figura 1 apresenta os termos a partir da releitura de Begnami.

Figura 1 – Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância



Fonte: Begnami, 2019, p. 119

Como demonstrado na Figura 1, esses quatro pilares estão organizados na estrutura do CEFFA, de forma que a gestão associativa e a Pedagogia da Alternância sejam vistas como meios para alcançar um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento inclusivo.

A partir da articulação do debate em questão, a constante interação escola-família torna-se o elemento central que constitui um dos pressupostos da Pedagogia da Alternância. Esse modelo educativo parte da premissa de que a formação não se dá apenas no espaço da escola, mas também no meio socioprofissional, junto à família, nas atividades comunitárias. Nesse sentido, o saber do povo camponês que faz parte desse movimento é também considerado. É a partir da prática camponesa, da relação com a terra, que são feitas as reflexões e os aprofundamentos sobre os conteúdos, gerando o aprendizado. Dessa forma, as EFAs contribuem para o desenvolvimento da própria natureza camponesa e revelam aspectos da realidade social do meio rural no contexto da escola, que antes não tinham relação com a educação formal oferecida às populações rurais.

3.1 Mediações didáticas da alternância: finalidades e integrações

Segundo Marirrodriaga e Calvó (2010), a alternância inclui ciclos alternados entre o ambiente escolar e socioprofissional, e nesse movimento há participantes envolvidos na formação, tais como: família, professores, parceiros cooperados, alunos e profissionais no campo. As mediações didáticas da alternância proporcionam integração espacial e temporal, de modo a fazer funcionarem os ciclos formativos, ganhando significado e auto-organização.

O ambiente socioprofissional não é separado da escola, e o período em que os alunos permanecem longe do espaço escolar não significa que eles estejam “de férias”; eles ainda estão conectados com o processo de ensino e aprendizagem. Na dinâmica da alternância, quem é responsável por promover essa conexão e por interligar os tempos e espaços da formação são as mediações didáticas.

Existe um conjunto de mediações didáticas, que funcionam de forma orquestrada para que a alternância não seja apenas um ir e vir, mas sim que todos os elementos estejam articulados numa lógica formativa. É importante destacar que a expressão “mediações didáticas” surgiu recentemente como alternativa à expressão “instrumentos pedagógicos”, mais utilizados pelos estudiosos da Pedagogia da Alternância. Essa ressignificação se deu a partir de reflexões sobre a epistemologia da palavra “instrumento”, que, no contexto da educação, remete ao tecnicismo, ao passo que a ideia

de mediações “nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproxima dos pressupostos da Alternância como metodologia das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos” (GERKE, 2011, p. 80). Aqui se fez uma opção pela utilização da expressão “mediações didáticas”, como uma forma de fortalecer a ideia de que as releituras e ressignificações são importantes para se aprimorar dos conceitos, buscando traduzir, da forma mais próxima à realidade, os princípios e as práticas das EFAs.

A primeira dessas mediações é o Plano de Estudo, que é considerado uma das ferramentas mais importantes da Pedagogia da Alternância, a partir da qual todas as demais se orientam e que, por isso, costuma ser chamada de “carro-chefe”. Com base nisso, destaca-se o seguinte:

PE [Plano de Estudo] é conhecido dentro da EFA como o “carro-chefe” da PA [Pedagogia da Alternância] porque quase todas as outras ferramentas de ensino dependem dela. É esta ferramenta tem o poder de agregar como um todo a “vida, trabalho, família e educação para todos”. Isso permite que o aluno, sua família e equipe de educadores conheçam melhor sua realidade, possibilitando reflexão, discussão e questionamento. Normalmente, os PEs começam com um tema gerador previsto no plano de formação que foi previamente construído ou revisado com o envolvimento de famílias, alunos, parceiros e educadores (Freitas, 2015, p. 139).

O Plano de Estudo consiste em uma atividade de pesquisa empreendida pelos estudantes. Os temas a serem pesquisados são pensados com base em diagnósticos realizados com as famílias. Nesse diagnóstico, as famílias partilham as experiências das atividades que desenvolvem em suas propriedades e na comunidade e indicam suas demandas e seus desafios, e tais desafios se transformam em temas de pesquisa. As pesquisas são feitas no meio socioprofissional, e as informações são organizadas em uma síntese individual e depois são partilhadas na EFA. A partir da partilha de todos os estudantes, é produzida uma síntese coletiva, utilizada como subsídio para o planejamento das disciplinas, de modo que as aulas a serem ministradas naquela sessão sejam planejadas considerando o olhar dos educadores para a realidade dos jovens.

Essa partilha das informações da pesquisa constitui a segunda mediação, que é a Colocação em Comum. Essa mediação envolve a sistematização e a socialização das informações colhidas na pesquisa realizada. A Colocação em Comum

[é] uma ferramenta de ensino que surge depois que os alunos concluem a pesquisa com suas famílias e comunidades. Este é um momento para a turma socializar e sistematizar os dados coletados na pesquisa do PE [Plano de Estudo], permitindo que os alunos também compreendam e enfrentem a realidade de seus colegas dentro do tema, bem como os problemas, potencialidades e pontos a aprofundar, ao invés de limitá-la as experiências que se aplicam apenas à sua família, comunidade e/ou propriedade (Freitas, 2015, p. 140).

As informações complementares aos temas dos Planos de Estudo são trabalhadas nas Visitas de Estudo, realizadas em locais onde os estudantes possam visualizar na prática aspectos sobre os temas pesquisados, e nas Intervenções Externas, que ocorrem quando a EFA convida pessoas da comunidade/região com experiência prática sobre o tema em questão, para dialogar com os estudantes.

Para o registro da pesquisa, bem como das demais atividades desenvolvidas, é utilizada a mediação didática denominada Caderno da Realidade, em que o estudante registra os dados coletados na pesquisa e de outras atividades desenvolvidas na EFA e no meio socioprofissional. No Caderno da Realidade se encontra um panorama da vida do estudante, com relatórios de todas as atividades que ele desenvolve. Segundo Begnami (2011), esse instrumento é desenvolvido nos dois tempos e espaços formativos e consiste em um dos melhores meios de se avaliar o desenvolvimento da aprendizagem, da organização, da responsabilidade, entre outros aspectos da vida do jovem estudante.

Outra mediação que acompanha o estudante nos dois tempos e espaços da formação é o Caderno de Acompanhamento, instrumento utilizado como um elo entre a família e a escola. Nele ficam registradas as atividades que o estudante desenvolve tanto na EFA quanto no meio socioprofissional, funcionando como um meio de comunicação entre família e escola. No caderno é possível visualizar os conteúdos trabalhados nas disciplinas e as atividades propostas para a alternância familiar.

[...] O CA [Caderno de Acompanhamento] é uma ferramenta importante para conectar escolas e residências, e vice-versa. É uma forma de comunicação que fornece diariamente à EFA informações da Alternância vivenciadas na família e acompanhamento, atestando a atuação da família quanto às recomendações da EFA, e da mesma forma vivenciar em centros de educação familiar, certificados pelo acompanhamento equipe (Freitas, 2015, p. 141).

Uma mediação de muita importância na EFA é a Tutoria, ou Acompanhamento Personalizado. É uma ferramenta por meio da qual um educador orienta os alunos sobre a vida escolar, social, política e psicológica dos jovens, sendo cada educador responsável por um grupo de estudantes.

A tutoria é um diálogo permanente entre monitores e alunos ao longo do processo escolar. A ação constitui um acompanhamento individualizado sobre questões de PE, atividades disciplinares, uso em pesquisa, convivência na EFA e na família. [...] Para que essa ferramenta tenha sucesso, é importante desenvolver relações de empatia, confiança e amizade (Freitas, 2015, p. 142).

Nesse meio-tempo, acontece também a Visita às Famílias. Essa mediação permite que o educador conheça de perto a realidade do estudante e possa planejar com a equipe pedagógica possíveis intervenções. Duarte afirma que a visita às famílias não seguem um roteiro rígido, no entanto, é necessário que os monitores/educadores compreendam que ela possui três dimensões: a dimensão pedagógica, que trata das questões ligadas ao desenvolvimento do estudante; a dimensão técnica, que permite ao monitor prestar às famílias um trabalho de Assistência Técnica e Extensão Rural, compreendendo a dinâmica e os desafios da propriedade e propondo soluções para o desenvolvimento da mesma; e, por fim a dimensão social, a dimensão social, que requer dos educadores uma sensibilidade para as questões sociais que perpassam cada família.

A mediação didática que fecha o ciclo da alternância é chamada de Atividade de Retorno. Como o próprio nome sugere, trata-se de um momento que o estudante devolve para a família e/ou comunidade o aprendizado obtido a partir da pesquisa realizada. Esse retorno se dá por meio da realização de uma prática na propriedade e da demonstração de uma técnica ou por meio de palestras, reuniões etc.

À medida que os alunos e EFAs se voltam para questões de socialização [...] retornam para casa e comunidade com ideias, experiências e descobertas, isso ajuda a remediar e/ou problematizar tais necessidades levantadas na pesquisa do PE [Plano de Estudo]. Essas atividades podem ser palestras comunitárias sobre determinado tema do PE, mobilização comunitária para campanhas de coleta de lixo, assistência técnica a agricultores cuja produção apresenta problemas de pragas, organização de grupos de jovens etc. (Freitas, 2015, p. 141).

A lógica da alternância permite uma interação contínua do jovem com o seu meio, possibilitando não apenas a observação mas também a intervenção na realidade, de forma a contribuir com o tão idealizado desenvolvimento local. Pensando nesse desenvolvimento local, o

jovem estudante da EFA é motivado, ao final da formação técnica, a construir o seu Projeto Profissional. Segundo Begnami (2011, p. 19),

[o] Projeto Profissional do Jovem – PPJ – é antes de tudo, um recurso pedagógico para a aprendizagem dos processos de elaboração de um Projeto. Ou seja, ele visa, em primeiro lugar, desenvolver as capacidades de saber diagnosticar, construir um planejamento e escrever um projeto. Ele é participativo porque envolve o jovem, a família e até a comunidade e organizações ligadas à agricultura familiar, em todos os processos da sua elaboração e execução.

Por fim, o Estágio é uma mediação didática que tem como finalidade desenvolver o conhecimento prático e buscar uma postura profissional, ética, com responsabilidade, comprometimento e outros princípios associados ao processo de inserção profissional.

O estágio, como instrumento pedagógico da alternância, independentemente das exigências legais, é parte integrante da matriz curricular da EFA, proporcionando aos alunos uma compreensão mais detalhada de experiências regionais que complementam sua formação profissional. Agora é a hora de ficar atento ao mundo da prática para ver possibilidades dentro dele, relatar experiências, aguçar a curiosidade, comparar situações, ressignificar enunciados de conhecimento e vivenciar novas situações/temas (Cruz, 2014, p. 120).

Vale ressaltar que essa é uma oportunidade para os jovens vivenciarem o mundo do trabalho, o que pode proporcionar rico conhecimento e reflexão a partir de diferentes vivências e convívio profissional. Além disso, são momentos e escolhas que ajudam a definir perspectivas de vida. Cruz (2014, p. 121-122) afirma que “a prática é um elemento essencial no estabelecimento de uma relação teoria-prática a fim de socializar, transmitir e compreender o conhecimento na EFA, antes, durante e depois da vida do aluno no curso”.

As mediações didáticas buscam aproximar das escolas as realidades dos alunos e das famílias, com o objetivo de repensar as práticas pedagógicas e fornecer orientações condizentes com os estilos de vida dos jovens. Ainda, servem como momentos de experimento, observação e avaliação, em conjunto com o conhecimento teórico e prático vivenciado na EFA e implementado nas propriedades e comunidades (Cruz, 2014).

Por fim, todas as mediações aqui citadas são organizadas por meio de um instrumento denominado Plano de Formação, que configura a mediação das mediações. O Plano de Formação consiste em um documento no qual são organizados todos os instrumentos pedagógicos da EFA, incluindo os temas de Plano de Estudo que serão trabalhados ao longo dos três anos de formação e

os conteúdos previstos para todos os componentes curriculares. Segundo Gimonet (2007, p. 69), o Plano de Formação se constitui na “orquestração de conjuntos da obra formadora para gerir múltiplas orlas, rupturas e relações no tempo e no espaço nos quais se encontra o alternante, no coração da complexidade da alternância”. Para o autor, o Plano de Formação integra os conhecimentos dos diferentes sujeitos envolvidos no processo formativo e articula os conteúdos do programa oficial com os temas geradores.

Conforme Begnami (2019), o Plano de Formação, além de organizar os demais instrumentos pedagógicos, organiza as sequências de alternâncias, os conteúdos e os tempos/espacos. Dessa forma, a alternância “cumprir uma função epistemológica que envolve processos de construção do conhecimento no diálogo de saberes” (Begnami, 2019, p. 126).

Ainda, Mattos (2014) destaca que, no conjunto das mediações, a organização geral é dada pelo Plano de Formação. Segundo a autora, é essa ferramenta que garante que a alternância seja efetivamente colocada em prática, integrando as finalidades do projeto educativo, enunciando os objetivos e etapas e articulando os tempos, atividades e conteúdos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o Plano de Formação constitui uma ferramenta de planejamento das ações do CEFFA, funcionando de maneira semelhante a um plano de ação, como afirma Silva (2020, p. 7):

É importante enfatizar que o PF [Plano de Formação] é similar a um plano de ação, pois apresenta as finalidades que orientam a missão educativa de um CEFFA, como a autonomia das pessoas, o desenvolvimento do meio socioprofissional (ou comunidade local) e as metas a serem alcançadas pelos jovens. Trata-se, portanto, de um plano que traz os conteúdos do currículo que serão desenvolvidos por estudantes e monitores durante um ano letivo.

O Plano de Formação atua, portanto, na articulação entre os tempos e os espaços da alternância, bem como organiza os conteúdos programáticos em consonância com as mediações didáticas, adequando as diretrizes curriculares à realidade dos estudantes.

A Figura 2, a seguir, apresenta de forma sintética como as mediações didáticas são organizadas na dinâmica da alternância dos tempos e espaços de formação.

Figura 2 – As mediações didáticas no sistema da Alternância



Fonte: UNEFAB – Dossiê Módulo III.

Na Pedagogia da Alternância, nota-se um esforço para que a escola se coloque como parceira do estudante, compreendendo seus desafios, potencialidades e perspectivas de vida, de maneira a lançar bases para contribuir com seu processo formativo, por meio de uma educação voltada para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã. A integração amplia o conhecimento e a experiência. As mediações são entendidas como parte fundamental da função da Pedagogia da Alternância, no âmbito das recomendações pedagógicas da EFA. Essas ferramentas são implementadas de forma integrada, nunca fragmentada.

Dado seus diferentes momentos e ferramentas de ensino, esse sistema da Alternância não pode ser feito de forma mecânica e individual. Elas precisam acontecer de forma planejada, integrada e dialética, caso contrário, como tantas coisas que acontecem em nossas vidas, é apenas uma alternância, uma EFA sem vida, incapaz de atingir seu objetivo: a formação integral e o ambiente de desenvolvimento (Freitas, 2015, p. 143).

Vale ressaltar que na Pedagogia da Alternância estão presentes a complexidade, a integração, a contextualização, a dialética, a auto-organização e outros elementos importantes que podem ser observados, que dão sentido à Pedagogia da Alternância e que contribuem para a efetivação de seus princípios.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A definição da expressão “políticas públicas” é notoriamente desafiadora. Ao buscar uma compreensão mais clara dessa ideia, torna-se evidente que as políticas sociais devem ser analisadas em seus detalhes específicos. No entanto, pode-se afirmar que essas políticas representam um conjunto de expectativas direcionadas ao poder público, originárias de diferentes conceitos, sentidos, ideologias e entendimentos, que nem sempre são explícitos (Chrispino; Dusi, 2008, p. 9).

As políticas públicas podem ser compreendidas como um meio pelo qual o Estado regula as interações sociais em uma sociedade caracterizada pelo sistema capitalista, onde desigualdades são intrínsecas. Nesse contexto, elas refletem as contradições presentes em uma sociedade dividida em classes sociais e os interesses em jogo daqueles que buscam manter sua supremacia cultural e econômica. Isso muitas vezes envolve a adoção de um discurso aparentemente transformador que, na realidade, valoriza o capital em detrimento do bem-estar humano, favorecendo mais os interesses econômicos do que os direitos dos trabalhadores (Fernandes, 2012).

De acordo com Fernandes (2022), é importante destacar que as políticas públicas vão além da mera regulação social. Elas também representam a prestação de serviços públicos pelo Estado em resposta às demandas da população, sem transferir indevidamente essa responsabilidade para a sociedade civil ou, como tem sido prática comum, para ONGs conhecidas como organizações sociais.

Ao tentar delinear o campo das políticas públicas educacionais, é relevante lembrar a influência do Estado na vida escolar dos indivíduos. Essa influência impulsiona a gestão crucial para aqueles que atuam na área da educação, abrangendo diversos âmbitos. Dessa forma, podemos considerar que esse tema envolve a reflexão, no contexto da educação, sobre os programas de ação governamental cujo propósito é coordenar os recursos do Estado e as atividades privadas para alcançar objetivos socialmente relevantes e politicamente definidos (Gonçalves, 2016).

Portanto, é de suma importância que as escolas e todos os envolvidos estejam vigilantes para assegurar que esses objetivos se traduzam em uma realidade escolar que seja enriquecedora e justa, especialmente para a maioria da população empobrecida no Brasil (Gonçalves, 2016). Nesse contexto, é essencial considerar a diversidade cultural, étnica, regional e social, bem como garantir que os objetivos se convertam em ações concretas e alcançáveis.

A premissa fundamental é que as escolas tenham a capacidade necessária para cumprir a missão de proporcionar uma formação sólida aos estudantes em todo o vasto território nacional. As políticas públicas educacionais devem ser estruturadas com base na realidade brasileira e devem ser adaptadas às diferentes parcelas da sociedade a que se destinam, levando em conta também a interação dessas políticas com outras áreas do setor público. Esse tipo de política está intrinsecamente ligado à complexa realidade social do país.

A política econômica fundamental pode assumir diferentes facetas: ela pode ser congruente, refletindo as principais prioridades de ação de um governo; complementar, fornecendo elementos de apoio aos objetivos e metas estabelecidos por esse governo; ou compensatória ou reparadora, concentrando-se na mitigação dos danos ou efeitos adversos das políticas fundamentais, com o intuito de reduzi-los, embora nem sempre resulte em muita eficácia social (Cavalcanti; Cavalcanti, 2020, p. 1).

Saviani (2018) aponta que a política educacional engloba as decisões frequentemente tomadas pelo poder público e pelo Estado brasileiro no que se refere à educação. Ela diz respeito às diretrizes e aos contornos da política educacional no Brasil. O autor afirma o seguinte:

No que diz respeito aos obstáculos encontrados pela política educacional brasileira, são diversos os aspectos a serem considerados. Contudo, acredito que muitas dessas limitações podem ser atribuídas, em última análise, a duas características estruturais que têm marcado a atuação do Estado brasileiro na área da educação ao longo de sua história, desde os primórdios até os dias atuais. Essas características são: a resistência histórica das elites dirigentes à promoção da educação pública; e a descontinuidade crônica das medidas educacionais implementadas pelo Estado. A primeira limitação se manifesta na tradicional escassez de recursos financeiros alocados para a educação. A segunda se reflete na constante série de reformas, cada uma começando do zero e prometendo resolver de forma definitiva os problemas que persistem indefinidamente (Saviani, 2008, p. 1).

Assim, ao elaborar políticas públicas educacionais, é de extrema importância dar voz a uma ampla gama de atores diretamente envolvidos com as políticas que estão sendo desenvolvidas. Quando se trata do domínio de estudo das políticas públicas e educacionais, é fundamental considerar e respeitar as variações presentes em diferentes sociedades e contextos sociais e os diversos elementos econômicos, políticos e culturais, tradições políticas e associações (Silva, 2011).

Parente (2018) aborda a questão das políticas públicas educacionais e destaca como elas se manifestam na atualidade, bem como suas repercussões nas escolas e na vida dos professores. O autor argumenta que as reformas educacionais, que ocorrem por meio de mudanças estruturais,

fundamentam-se em três elementos interconectados e interdependentes: o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Essas abordagens políticas têm se mostrado altamente atraentes e ganham destaque no contexto das reformas educacionais, muitas vezes substituindo os princípios de profissionalismo e burocracia.

De acordo com Parente (2018), os estudiosos que exploram esse tema concordam ao estabelecer uma conexão entre a reforma do sistema educacional brasileiro, por meio da implementação de políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, e a deterioração das condições de trabalho dos professores ao longo desse período nas escolas públicas do Brasil. Conseqüentemente, as reformas educacionais tendem a adotar uma abordagem regulatória, que inclui medidas como a centralização da gestão escolar, a vinculação dos recursos financeiros à quantidade de alunos, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e a ampliação da aplicação de exames nacionais de avaliação.

Os principais conceitos relacionados ao estudo das políticas públicas educacionais envolvem a exploração de um termo frequentemente banalizado em nosso dia a dia: “política”. Essa palavra afasta alguns quando mencionada, mas também atrai outros. No contexto que estamos analisando, ela assume um significado específico: “A palavra ‘política’, em seu sentido particular, pode representar a administração do Estado por parte das autoridades e especialistas governamentais, bem como as ações coletivas em relação a esse governo” (Padilha, 2008, p. 20). Padilha (2008, p. 20-21) também destaca que Paulo Freire enfatizava a importância de

[...] não separarmos a política da educação, a fim de prevenir situações em que nossas crianças, jovens e adultos se tornem vulneráveis a um sistema educacional que possa intensificar o preconceito, a violência, a intolerância, a ingenuidade, o individualismo, a falta de envolvimento nos processos de tomada de decisão e até mesmo a desinformação, culminando na aceitação de uma sociedade marcada pela desigualdade. Portanto, ele advoga em favor de uma educação com um enfoque político.

Considerando as preocupações de Paulo Freire, é possível identificar termos relacionados à luta de classes, às contradições econômicas e sociais e às disparidades nas oportunidades educacionais entre os menos privilegiados e os mais privilegiados na sociedade brasileira. Além disso, observam-se as formas contraditórias com que os pobres e os ricos ocupam posições nas relações sociais de produção. Freire sustenta que a política tem o potencial de emancipar os menos favorecidos, e é importante reconhecer que, quando estamos inseridos em uma realidade em que

todos são seres políticos, essa compreensão é essencial. Afinal, a educação é, em sua essência, um ato político (Martins, 2010).

Ao buscar definir o conceito de “políticas públicas”, é relevante não separar as políticas educacionais das políticas sociais. Como Freitag (1987, p. 9) destaca, “a política educacional não passa de um exemplo específico das políticas sociais”. Portanto, é crucial compreender que, no contexto da educação no Brasil, essas duas esferas estão intrinsecamente ligadas.

As políticas públicas de educação e o atual movimento de inclusão escolar no Brasil partem do princípio de que a educação é um direito universal de todos os indivíduos, independentemente de possuírem ou não deficiências. Isso contribui para a promoção de escolas democráticas e para a construção de uma sociedade mais justa e humana (Teixeira, 2002, p. 73).

As políticas públicas educacionais não podem ser consideradas um domínio separado do estudo da política. A vida em todas as suas facetas é intrinsecamente política. Mesmo sem intenção, os indivíduos são seres políticos, ainda que afirmem desinteresse pela política. Quando os cidadãos elegem representantes políticos, fazem isso na expectativa de que as futuras ações deles, uma vez eleitos, envolvam o planejamento e a implementação de políticas públicas eficazes em diversos setores, incluindo a educação. Os cidadãos confiam aos seus representantes um papel na governança das cidades e do país, com a esperança de melhorar suas condições de vida (Teixeira, 2002). Portanto, como afirma Souza (2018), a formulação de políticas públicas é o estágio em que os governos democráticos transformam seus propósitos e compromissos eleitorais em programas e ações concretas que gerarão resultados ou mudanças no mundo real.

Os princípios fundamentais no estudo das políticas públicas na esfera da educação contribuem para a compreensão da natureza essencialmente política da educação, assim como para a definição das responsabilidades que devem ser assumidas pelo Estado. Isso, por sua vez, serve como base para a mobilização necessária e as ações empreendidas pelos cidadãos e pelos profissionais da educação (Fonte, 2017).

Segundo Fonte (2017), é importante destacar que é por meio da dimensão dos conteúdos políticos que as políticas públicas em geral são formuladas e conduzidas. Portanto, as políticas públicas educacionais podem ser reavaliadas e reformuladas, buscando abordagens mais inovadoras. É crucial levar em conta as etapas de concepção, implementação e avaliação das

políticas públicas educacionais como parte do caminho para tornar a visão de futuro desejada pelos cidadãos uma realidade mais tangível.

5 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: AVANÇOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO CAMPONESA

5.1 Pressupostos históricos da Educação do Campo

A luta da Educação do Campo é relativamente recente, mas ela surge em função de problemas históricos que envolvem a exclusão dos povos do campo no que diz respeito à escolarização. É importante resgatar essas memórias para se ter clareza do papel da Educação do Campo e dos desafios a serem rompidos, frutos desse processo histórico.

A história da educação rural no Brasil teve início na década de 1930, coincidindo com o início do processo de industrialização que resultou em um grande êxodo rural e no aumento da urbanização da população. Esse período foi caracterizado pelo discurso de modernização do campo, que enfatizava a necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, muitas vezes consideradas atrasadas, aos novos padrões agrícolas que sustentariam o emergente modelo industrial (Santos; Santos, 2019). Segundo Soares *et al.* (2022, p. 40), “o processo de escolarização, de 1500 até o início do século XX, serviu para atender as elites agrárias, sendo inacessível para grande parte da população rural”. Embora já existissem algumas iniciativas voltadas à escolarização da população rural ainda no século XIX, somente em meados do século XX essa passa a ser uma preocupação mais voltada para o Estado, sobretudo pela necessidade de frear o fluxo migratório.

Embora a economia brasileira fosse baseada no setor primário, principalmente na produção agrária, a educação rural só foi incluída na Constituição Brasileira de 1934, em seu § 4º, cujo texto explicitava o objetivo de promover a “fixação” do homem no campo:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (Brasil, 1934, n.p.).

Na primeira metade do século XX, a modernização do campo como estratégia para o capital é colocada em pauta. Nesse período, o modelo de educação rural passa a privilegiar o capital, tendendo a desestruturar a agricultura familiar. O objetivo principal era “formar” trabalhadores para lidar com máquinas, insumos agrícolas e outras tecnologias que eram desenvolvidas para

potencializar os latifúndios. Inclusive é nesse contexto que surgem as primeiras experiências de escolarização de adultos no país, uma vez que o interesse naquela época era escolarizar as camadas mais baixas da sociedade para garantir mão de obra qualificada no processo de industrialização, que estava a todo vapor no país.

[...] em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (Brasil, 2001, p. 3).

Na primeira Constituição, de 1824, o seu artigo 179, inciso XXXII, declarava apenas que a “instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Cabe lembrar que, nessa época, a cidadania estava relacionada aos títulos e bens possuídos, e a educação excluía mulheres, escravos e agregados. Quanto à Constituição de 1891, essa também não valorizou a Educação do Campo, mencionando apenas em seu artigo 72 as “laicidade e liberdade do ensino nas escolas públicas” (Brasil, 1891).

Vale destacar que essa mesma constituição condicionou o voto à alfabetização, o que fez aumentar o interesse pela escolarização rural, com o surgimento de cursos noturnos, atrelado aos interesses da economia agrária, que naquele momento dependia de conhecimentos básicos de leitura e escrita. A educação rural se insere na legislação brasileira com a Constituição de 1934, em meio a um grande debate para conter o fluxo migratório cidade-campo e, assim, ser possível elevar o grau de produtividade no campo.

Naquele momento da história, havia uma grande preocupação em conter o fluxo migratório, por dois motivos básicos. Primeiro, o mercado urbano não tinha condições de absorver toda a mão de obra das pessoas que vinham do campo para a cidade; segundo, era preciso manter essas pessoas no campo para que se elevasse a produtividade nesse ambiente. Em tal contexto, a educação surge como uma preocupação da classe política e de educadores brasileiros, como uma estratégia de “fixação do homem no campo” (Paiva, 1987, p. 127).

O fato de a educação rural não ser nem sequer mencionada nas constituições anteriores, as de 1824 e 1891, evidencia o descaso com que a população camponesa foi tratada historicamente pelo sistema de representação política, em que pese haver ali uma grande parte de representantes da oligarquia rural brasileira, reproduzindo culturalmente o modo colonial subserviente com evidente negação dos trabalhadores camponeses como sujeitos capazes de promover o

desenvolvimento econômico e social no campo. Isso comprometeu durante décadas a educação promovida no meio rural e ainda hoje, paradoxalmente para um país que está entre os maiores exportadores de alimento para o mundo e com altíssimas taxas de analfabetismo, quase quatro vezes maior que na cidade, como demonstrou o censo de 2010³.

No período da Revolução Industrial, começa a se observar uma demanda social pela educação. Essa demanda partia principalmente da classe média, que via na educação um meio de ingressar nos processos de industrialização. No campo, no entanto, a realidade era diferente:

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 (Brasil, 2001, p. 9).

Naquele período, os homens e mulheres analfabetos constituíam metade da população que vivia no campo e não podiam participar da vida social do país. Ao longo dos séculos, por parte da ideologia dominante no poder, houve negligência total quanto à educação de massa e à educação feminina. A educação dos menos favorecidos economicamente e das mulheres deveria ser prática e utilitária, razão pela qual, à época da chegada da Primeira República (1889), o índice de analfabetismo da população brasileira era de cerca de 85% (Brasil, 2002).

Mais tarde, no período da 1ª Guerra Mundial, com a intensificação da produção industrial e a tendência a urbanização do Brasil, diversos movimentos começaram a surgir, com o intuito de trabalhar a organização e a formação da classe trabalhadora. Com isso, começaram as greves, foram criados o movimento Tenentista e a Coluna Prestes, foi fundado o Partido Comunista Brasileiro, entre outras ações. No entanto, em 1920, mais da metade da população com 15 anos ou mais estava fora da escola. A população do país tinha de cerca de 14.333.915 milhões de habitantes, mas apenas 250 mil alunos tinha a prática do estudo (Ribeiro, 2001).

A educação foi considerada uma questão nacional pela primeira vez por meio da emenda da Constituição em 1934, que também exigia o desenvolvimento de diretrizes e bases para a educação nacional e a elaboração de um Plano Nacional de Educação. No entanto, esse desejo não foi contemplado pelo Estado Novo, de 1937. A Constituição do Estado Novo faria do ensino rural

³ Conforme os dados do IBGE, em 2010, a taxa de analfabetismo do Brasil foi de 10,2%, porém com 7,54% de analfabetos no meio urbano e 24,64% no meio rural.

a base da organização do trabalho juvenil, promovendo a disciplina moral e o exercício físico, preparando-os para o cumprimento das suas responsabilidades na economia (Ribeiro, 2001).

Essa era a educação dos camponeses, pois, para os filhos da burguesia agrícola e industrial, a educação seria o ensino secundário, de caráter preparatório, voltado para a formação da futura elite dirigente. A Lei do Ensino Primário só foi aprovada em 1946, quando o general Eurico Gaspar Dutra estava no poder. A grande inovação dessa lei é o artigo 56, parágrafo único:

Para desenvolver a educação nas áreas rurais, os sindicatos destinarão pelo menos 20% da cota específica para educação em seus respectivos orçamentos anuais. Quanto ao ensino agrícola, o Decreto-Lei 9.613/46 implementa a estrutura do currículo do ensino médio, dividido em cursos de formação e cursos de magistério. Os cursos de formação dividem-se em cursos de primeiro e segundo ciclo. O primeiro ciclo é dividido em básico (4 anos) e *mastery* (2 anos). O segundo ciclo inclui cursos técnicos (3 anos) como: agricultura, horticultura, pecuária, veterinária, agropecuária laticínios e máquinas agrícolas. Os cursos de licenciatura dividem-se em cursos de formação de professores na área da educação rural no país (2 anos) e cursos de pedagogia da educação agrícola e gestão da educação agrícola (1 ano) (Ribeiro, 2001, p. 150).

Observa-se que a educação rural não é uma prioridade. No entanto, é do interesse do capitalismo conter e controlar as tensões existentes no campo. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 aprovou o treinamento de trabalhadores agrícolas, equiparando esses cursos a outras formas, mas as restrições permaneceram para aqueles que optaram por cursos especializados (Brasil, 2002).

O chamado Período do Estado Novo foi marcado por intensas lutas políticas e por movimentos (de trabalhadores e camponeses) que passaram a reivindicar reformas econômicas e sociais básicas. A eles se juntaram estudantes, educadores, partidos de esquerda e muitos movimentos populares. No entanto, o oposto a esses interesses – empresários (América do Norte e Brasil), militares, latifundiários, partidos políticos de direita (União Democrática Nacional), elites de todas as classes, ministérios eclesiásticos e a mídia – uniu-se contra a promoção dos ideais socialistas para as reformas exigidas pelos trabalhadores – da reforma agrária a uma campanha nacional de alfabetização do povo (Brasil, 2002).

A LDB de 1961 (Lei nº 4.024/1961) foi colocada em vigor como resultado dessas polêmicas, em um processo de conflito entre defensores das escolas públicas e privadas. Mediante a realidade educacional exposta, observou-se que 50% da população em idade escolar estava fora da escola. Com isso, ocorreram importantes acontecimentos nos campos da cultura, da política e da educação de massa, que ressignificaram a educação rural e de massa: o movimento político-

cultural do início da década de 1960, com foco no Centro de Cultura Popular (CPC), na União Nacional dos Estudantes (UNE), no Movimento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco e no Movimento de Educação Básica (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (Brasil, 2002).

Esses movimentos promoveram a alfabetização de populações rurais e urbanas marginalizadas a partir de um referencial teórico constituído por uma unidade entre a política de luta do movimento social e a esfera cultural idealizada por Paulo Freire, o que acabou levando à emancipação da Pedagogia Libertadora. Algumas comunidades rurais abraçam a educação emancipatória como filosofia de luta e resistência contra o capitalismo e como um suporte para a luta pela transformação das realidades sociais que o capitalismo produz (Calazans, 1996).

Pode-se afirmar que tais movimentos foram alvo da repressão e do controle ideológico da junta militar a partir da década de 1964 e das reformas educacionais a partir de 1968. Houve a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/1971), que estabeleceu a profissionalização do ensino de 2º grau e determinou que o ensino de 1º grau aconteceria em oito séries. De certa forma, podem-se mencionar outras medidas de política educacional que deram novo impulso à educação rural contra os movimentos democráticos de base. O mecanismo mais forte se deve à criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1970, quando o índice de analfabetismo no Brasil era de 33% (Brasil, 2002).

O projeto Mobral permite compreender bem essa fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada [nos] interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos programas (Begnami, 2003, p. 38).

Com o surgimento do regime militar, encerrou-se mais um ciclo histórico. Aquela época foi marcada pela atuação autoritária e explícita do Estado brasileiro, vinculado ao capital internacional e nacional, culminando na desintegração do ensino público, no fortalecimento da iniciativa privada, no controle ideológico das lutas sociais (para desmobilizá-los da busca pela liberdade política individual e coletiva) e em outras ações que atentam contra a construção da educação do campo e da cidade.

Foi no período do regime militar que se promulgou a Lei Agrária (Lei nº 4.504/1964), instrumento que procurava eliminar os conflitos rurais e dar abertura ao empreendimento capitalista no campo, servido por uma poderosa aliança do capital internacional, da burguesia nacional, do exército e dos intelectuais. Algumas políticas não reconhecem os povos do campo como sujeitos históricos. Diversos governos tentaram educá-los de forma relacionada a modelos econômicos perversos (Chauí, 2000).

No entanto, uma nova forma de olhar o campo sustenta a união entre movimentos sociais e organizações de agricultores do Movimento Sem Terra (MST), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), da Associação das Casas Familiares Rurais (Arcafar), da Associação em Assentamentos no Estado do Maranhão (ASSEMA), dos Movimentos das Mulheres Camponesas (MMC), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e de movimentos e organizações quilombolas e indígenas. Todos começaram a trabalhar juntos para criar um Projeto Político Pedagógico (PPP), para que os agricultores e camponeses pudessem frequentar escola rural e fazer todas as disciplinas propostas (Chauí, 2000).

O paradigma da Educação do Campo parte da realidade e das lutas camponesas pela reforma agrária e valoriza o trabalho docente na educação e na produção cultural, buscando traçar os melhores caminhos teóricos e metodológicos que a educação deve seguir. Nesse contexto, o conceito de “paradigma” serve de ponte entre a teoria e a realidade concreta para a promoção de políticas, programas, visões sociais, educação e campos (Calazans, 1996).

Molina e Rocha (2014) apontam para diferentes paradigmas para lidar com a questão rural, ao considerarem as múltiplas dimensões do desenvolvimento capitalista. No Brasil, os paradigmas são sustentados pelo senso comum, que vê o espaço rural como sinônimo de atraso, imobilidade, descaso com o trabalho e riqueza gerada por muitos para poucos que possuem a terra.

Nas relações homem-terra, este paradigma é reforçado pela exclusão de todos os princípios que não o sustentam. Desta forma, o paradigma rural tradicional seleciona como modelos econômicos e culturais aquilo que lhe interessa. O privilégio da realidade, que valida suas próprias escolhas e as torna universais (Molina; Rocha, 2014, p. 57).

Nesse sentido, o camponês só pode ser autor político de sua própria história por meio de sua identidade contra o paradigma dominante, ou seja, deve criar um paradigma necessário para construir a educação no campo e do campo, definido pelo seu sujeito e pelo território em que reside. Caldart (2004) enfatiza que essa é uma educação para homens e mulheres *do* campo, não para homens e mulheres *no* campo.

Esse tipo de educação deve ser responsabilidade do Estado, feita por meio de políticas públicas, mas bem pensada e articulada à luz do tema desse direito. Não se separa da educação nacional, e sim consolida uma educação que reconhece na composição do campesinato um modo de relações sociais e de organização espacial e cultural diferente do atual. A diretriz é destacada no artigo 2º, parágrafo único, do Parecer CEB/MEC nº 36/2001:

A identidade da escola do campo assenta na sua ligação aos problemas inerentes à sua realidade, enraizada na temporalidade e saberes dos alunos, na memória coletiva que prenuncia o futuro, na rede de ciência e tecnologia disponível nas sociedades e movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva (Brasil, 2001, p. 21, parágrafo único).

No entanto, é preciso esclarecer a natureza da educação oferecida, evitando a repetição da velha lógica da educação rural ou a aplicação do princípio neoliberal de mercado: educação para a maioria a baixo custo e no menor tempo. É preciso que tais estratégias se materializem em ações transformadoras, que saiam da lógica do capital. De acordo com Caldart (2007), a referência para essa construção é uma visão educacional que percebe o campo no conjunto dos processos sociais, ampliados no interior dos movimentos sociais com pauta relacionada às lutas diárias dos camponeses.

5.2 Da educação rural para a Educação do Campo

Romper com a educação rural foi um dos grandes desafios da luta pela Educação do Campo. As mudanças na compreensão do conceito não são um processo simples. A legitimação de um novo paradigma passa, inevitavelmente, pelo aval político daqueles que fazem parte das estruturas de poder (Caldart *et al.*, 2015). O debate da agroecologia, da agricultura orgânica, da reforma agrária e da soberania alimentar são elementos que estão imbricados no debate da Educação do Campo e precisam ser considerados na implementação de PPPs voltados ao enfrentamento da realidade e ao atendimento às necessidades da população do campo.

Compreender a história é fundamental para entender o presente com mais precisão. O camponês aprende com o campo, na lida com a terra, com as águas, nas rodas de conversa, nas atividades comunitárias etc. Trata-se da aquisição de um conhecimento que não pode ser construído fora da prática. Não há lição escrita em capítulos fracionados, tampouco é uma aprendizagem técnica, apenas. Diz respeito à aprendizagem de relação, que acontece na caçada, no roçado, nas pescas, nas festas de São João, nos mutirões, no milharal, na espera da chuva. Aprende-se no decorrer da vida (Alheit; Dausien, 2006).

Todavia, é correto acrescentar que, em meio a esse mundo, o camponês precisa de espaços que sistematizem e articulem o conhecimento construído na vida, assim como precisar ampliar os demais conhecimentos produzidos pela sociedade. Nesse debate, a educação escolar se insere como peça-chave para mudar as experiências singulares e coletivas. De acordo com o que explica Caldart (2003, p. 6): “A educação escolar, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem. No contexto presente, a educação do camponês.”.

Arroyo, Caldart e Molina (2008) explicam em sua pesquisa que, desde sua origem, a educação das populações camponesas foi abordada com desdém pelos governantes brasileiros, como um paliativo. Criou-se um pensamento no contexto histórico brasileiro de que a educação da população rural é aquela que ensina apenas o básico, pois não há necessidade de conhecimento ou de uma ampla formação para trabalhar na atividade rural. Escrever o nome é suficiente, sempre fortalecendo um “modelo de desenvolvimento que exclui” (Fernandes, 2006, p. 62). Tudo isso contribuiu sobremaneira para o aprofundamento do analfabetismo no campo.

Fernandes e Molina (2005) descrevem o campo como uma matriz espacial de múltiplas possibilidades. O território camponês tem a dimensão política e a dimensão mística, da formação crítica, da resistência, da identidade. Tudo isso torna complexo o papel da Educação do Campo, no sentido de promover a reflexão que estimule a produção do conhecimento a partir dos sujeitos, a partir da desconstrução da ideia de negação ao campo, construída historicamente no imaginário coletivo, que coloca o campo num lugar de subalternidade em relação à cidade. Sendo assim, a Educação do Campo só pode ser construída no âmbito da política pública.

Silva *et al.* (2017, p.34) definem “políticas públicas” como “o campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação e/ou avaliar essa ação. Tendo a possibilidade de propor mudanças durante a execução dessas ações”. Segundo os autores, as políticas públicas podem ser estudadas tanto a partir da ação do governo, ou seja, daquilo que ele faz, como a partir do que ele não faz. Os autores ponderam o seguinte:

Dentre os processos que estruturam o ciclo de políticas públicas, a identificação do problema avalia se existe alguma discrepância entre a situação atual e uma possível situação ideal, entendida como aquilo que se gostaria que fosse feito. A composição da agenda irá aglutinar todos os problemas relevantes para a solução da questão, no entanto, a sua formação é uma atividade dinâmica, onde problemas podem entrar e sair da agenda de acordo com critérios de oportunidade e conveniência na busca para a resolução dos problemas (Silva *et al.*, 2017, p. 35).

Vergutz (2012, p. 31) entende a educação “como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado”. No entanto, ao longo da história, observa-se que os agentes operadores do sistema educacional brasileiro demonstraram baixa ou quase nenhuma preocupação no sentido de propor uma política educacional que contemplasse as especificidades do campo. Pelo contrário, a educação ofertada sempre contribuiu para o fortalecimento da lógica de que o campo representa o atraso, ou seja, a educação como estratégia de desenvolvimento do campo brasileiro foi secundarizada.

Pode-se considerar que a educação, historicamente, não serviu à população camponesa como ferramenta de emancipação, uma vez que não desenvolveu estratégias pedagógicas pautadas na construção de uma relação de valorização da identidade e da cultura camponesa e, assim, não contribuiu com a ressignificação do campo enquanto território de produção da vida, fortalecendo estereótipos de inferioridade do campo em relação à cidade. Evidencia-se que a negação da educação e do campesinato são os ancoradouros da classe política subserviente às elites, bastante representadas nas instituições e na política brasileira e que favorece deliberadamente o agronegócio (Caldart, 2007).

Nos últimos anos, observaram-se diversas iniciativas educacionais emergindo em todas as regiões do país, originadas no seio de organizações e movimentos sociais rurais. Essas ações, destinadas a assegurar o acesso à Educação Básica em comunidades rurais e a formar líderes locais, embora em muitos casos tenham sido conduzidas de maneira independente, produziram resultados concretos. Além disso, desempenharam um papel crucial na capacidade dos movimentos sociais

organizados de confrontar a resistência conservadora presente em partes da sociedade brasileira. Essas iniciativas foram uma resposta às pressões e necessidades das comunidades rurais (Santos, Santos, 2019).

A política de Educação do Campo no Brasil emerge das históricas lutas travadas pelos movimentos sociais, como uma forma de contrapor esse modelo de educação rural então existente no Brasil. O início de sua construção, enquanto conceito, princípios e práticas, deu-se no final da década de 1990, com forte protagonismo dos movimentos sociais camponeses. Em julho de 1997, foi realizado, pelo MST, o I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (Enera) e, no ano seguinte, a I Conferência Nacional de Educação do Campo, na cidade de Luziânia/GO, com participação de diversos movimentos e agentes públicos ligados à educação (Caldart, 2007). Vale destacar que a AMEFA compôs a comissão de organização da I Conferência.

Esses dois eventos marcam o início da luta por uma educação emancipadora, apropriada à realidade de crianças, adolescentes e jovens do campo; por uma educação que compreenda o campo não apenas do ponto de vista econômico, mas também o compreenda como um lugar cheio de possibilidades, um lugar de resistência, de produção cultural e de saberes.

O Movimento da Educação do Campo, em seu processo de mobilização pela afirmação e fortalecimento das práticas pedagógicas das Escolas do Campo, instiga as políticas públicas, a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, e de lutas pelo direito à terra, às águas, à floresta, à soberania alimentar, à saúde, à educação, ao meio ambiente sustentável, enfim, um lugar de direitos (Silva, 2009, p. 98).

Fernandes e Molina (2004) evidenciam as experiências desenvolvidas naquele momento pelos movimentos sociais ligados ao campo, em especial no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), como fundamentais para a consolidação da proposta da Educação do Campo. Os referidos autores destacam a participação do MST, da CONTAG, da UNEFAB e da Arcafar, como “protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis” (Fernandes; Tarlau, 2017, p. 12), além de outros movimentos que a luta da Educação do Campo foi agregando posteriormente.

É importante salientar que estamos tratando da origem do conceito de “Educação do Campo” e dessa organização a partir dos movimentos sociais, mas, enquanto prática, nosso entendimento é de que a Educação do Campo já era desenvolvida pelas EFAs desde a década de 1960.

A luta da Educação do Campo, embora recente, acumula conquistas históricas dos pontos de vista institucional e político. A primeira delas foi a instituição do Pronera, criado em 1998 com o objetivo fomentar processos de formação de jovens em áreas de assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Esse programa foi uma experiência pioneira que contribuiu para que os pensadores da Educação do Campo se referenciassem na prática e na vivência, enquanto eram construídas coletivamente as bases teóricas (Brasil, 1998).

O Pronera foi desenvolvido no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), cuja missão é ampliar o nível de educação formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do saber rural, propondo e apoiando projetos educativos por meio de metodologias voltadas ao desenvolvimento de áreas de reforma agrária (Mészáros, 2005). O que diferencia o Pronera de outros programas educacionais é que

[a] prática educativa rural está mudando devido às contradições da situação atual, e o entrelaçamento entre rural, educação e política pública é ora mais, ora menos contraditório. Confrontar as políticas neoliberais na educação e na agricultura continua sendo um desafio existencial. Faz parte desse momento político a edição do decreto do Presidente da República sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação pela Reforma Agrária (Caldart, 2012, p. 259).

Um dos princípios do Pronera é a indissociável relação entre educação e desenvolvimento territorial sustentável, relação que permeia outros princípios do programa, como inclusão, participação, interação, multiplicação e parceria. Esses princípios são a base para um modelo de diferenciação de padrão normativo em relação à educação formal, que difere na Educação do Campo, e no Pronera essa diferença metodológica contempla realidades camponesas, valorizando essa diversidade de agricultores, incluindo diferentes experiências e uma população cujo conhecimento está vinculado ao conhecimento científico, porque nesse modelo as massas e as ciências andam de mãos dadas (Mészáros, 2005).

Em 2010 foi publicado o Decreto nº 7.352, que trata da política de Educação do Campo e, entre outras determinações, estabelece que as escolas consideradas do campo sejam não apenas as que estão localizadas na zona rural, mas também aquelas que, mesmo estando localizadas na cidade, atendem majoritariamente estudantes do campo. O mesmo decreto estabelece, ainda, os princípios da Educação do Campo, entre os quais destacam-se o “respeito à diversidade do campo em todas as suas dimensões e a valorização da identidade da escola do campo” (Brasil, 2010).

Entre os avanços, destaca-se também a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução nº 1/2002, como subsídio para a política de Educação do campo no Brasil. Essa foi uma importante conquista, embora sua aplicação efetiva nas escolas se configure num grande desafio que diz respeito, principalmente, à formação para os educadores compreenderem a dinâmica da Educação do Campo e aos entraves políticos que limitam a consolidação da política nos municípios.

Essas diretrizes amparam o desenvolvimento do ensino com propostas que contemplem as especificidades do campo como espaço diverso e multicultural. Fernandes e Tarlau (2017) indicaram que a adoção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é o fim da Longa Marcha – porque toda chegada é um movimento, um recomeço para concretizar essas resoluções norteadoras, mesmo sabendo da luta para fazer leis e garantir direitos, pois sem uma organização permanente não há garantia de conquista. Assim, sugerem a necessidade de revisitar o campo:

O campo é um lugar para viver, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar, ter seu próprio lugar e identidade cultural. O campo não são apenas locais de produção agrícola e agroindustrial, latifúndios e terras desapropriadas. O campo é o espaço e o território dos camponeses e escravos fugidos. As florestas podem ser encontradas no interior, onde vivem vários povos indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (Fernandes; Tarlau, 2017, p. 63).

A Educação do Campo se estabelece a partir dos apelos dos camponeses; seus apelos passaram por impasses, conflitos, disputas e muitas lutas e foram incorporados pelo Estado por meio de políticas e programas sociais como as políticas nacionais de Educação do Campo e de crédito para agricultores, entre outras. Nas características da Educação do Campo, o direito à educação não se limita à escolarização, pois é legítimo o aparato estatal para a educação formal. Nela, embora o direito à educação seja garantido como direito fundamental à sobrevivência, ele não se concretiza como um direito separado dos demais direitos (Simionatto, 2010).

É importante destacar o protagonismo dos movimentos sociais na construção da Educação do Campo que, diferente da educação rural, “emerge da luta de movimentos sociais, tendo como protagonista o homem do campo e valorizando sua cultura” (Soares et al, 2022, p.44).

Um dos maiores desafios no momento de produção deste texto é manter o programa conforme a proposta original e combiná-lo com as propostas de reforma agrária do movimento social do campo. Do lado do agronegócio, há diversas ameaças de destruir o Pronera – a daí a necessidade de o programa não perder seu caráter anticapitalista de estabilidade e outro tipo de hegemonia, baseado em modelos educacionais tradicionais. Também é preciso ampliar a luta da população por outros direitos sociais historicamente negados aos camponeses (May, 2010).

De certa forma, observa-se que, para diversos movimentos sociais, os desafios colocados para a implementação de políticas sociais são diversos e incluem, como elementos fundamentais, a superação de padrões de desigualdade, de várias formas de opressão e expressão e, principalmente, de discriminação e privação de direitos causadas pelas instituições e pela gestão do estado burguês. Continua difícil para o movimento da classe trabalhadora superar o atual modo de produção que historicamente impôs cassação (May, 2010).

Na formulação da Educação do Campo, movimentos sociais e educadores têm feito grandes esforços para apoiar políticas educacionais que atendam aos interesses das comunidades camponesas, como movimentos concretos de mudança da realidade. Para os educadores do campo, esse é um momento oportuno e histórico para repensar fundamentalmente a educação, já que o Brasil rural está no centro das polêmicas (May, 2010).

É importante salientar que a educação que está sendo construída nesse processo é não apenas *no*, mas também *do* campo. Para Caldart (2002, p. 18), uma educação *no* campo indica que os indivíduos têm o direito de serem educados no lugar onde vivem: “[n]o: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; ao passo que uma educação ‘do’ campo assinala que ‘o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais’”.

Nesse mesmo sentido, refletindo a partir do conceito de território, Fernandes e Tarlau (2017, p. 3) afirmam:

Portanto, atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí a ênfase na contração DO Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é NO Campo, porque o território não é secundário.

Além dos movimentos sociais, as universidades também têm cumprido importante papel na luta da Educação do Campo. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo representam uma das mais importantes conquistas do movimento, oportunizando a formação de centenas de educadores do campo país afora. As instituições de Ensino Superior têm se esforçado na proposição de estratégias metodológicas que atendam às especificidades dos estudantes camponeses, a exemplo da formação em alternância que tem sido adotada como forma de garantir que esses estudantes tenham acesso ao Ensino Superior apesar das longas distâncias geográficas e possam, ainda, manter o vínculo com as comunidades, além das relações sociais e de trabalho (May, 2010).

As conquistas da Educação do Campo são notáveis, embora apenas algumas tenham sido apresentadas aqui. Contudo, muitos também são os desafios a serem superados. O primeiro deles diz respeito à permanência do povo camponês no campo, uma vez que é impossível pensar um projeto de educação para um campo vazio, sem gente. Nesse sentido, a conquista da terra é fator fundamental, o que torna indissociáveis a luta da Educação do Campo e a luta pela terra (May, 2010).

Para além da questão da terra, a permanência no campo passa também pela conquista de políticas públicas que garantam os direitos básicos das populações camponesas, como saúde, lazer, incentivo à produção e comercialização. Não basta que as escolas atuem na perspectiva da valorização do campo, se a realidade que se apresenta evidencia a ausência de direitos e de qualidade de vida. Assim, a Educação do Campo não é uma luta isolada, ela se articula com todas as demais bandeiras que traduzem as necessidades das comunidades camponesas.

A formação dos professores também representa grande desafio da Educação do Campo. Além de lutar pela manutenção das escolas em comunidades rurais, ou seja, para que a educação seja no campo, é preciso garantir que ela seja necessariamente do campo, e isso exige que a prática pedagógica seja diferenciada e que o contexto camponês esteja na centralidade do currículo. Por isso a formação dos educadores é tão necessária e desafiadora. De acordo com a perspectiva de Oliveira *et al.* (2019), a formação de professores para atuar nas áreas rurais deve estar fundamentada no vínculo com a realidade social concreta. Nesse contexto, o autor destaca a metodologia de Paulo Freire, que utiliza palavras geradoras para orientar o trabalho pedagógico, como uma alternativa viável a ser implementada nas escolas do campo.

No que se refere à prática de ensino em escolas do campo, conforme Gabriel *et al.* (2017), ela vai além da simples transmissão de conhecimento, envolvendo uma inter-relação entre diversos tipos de saberes, como os disciplinares, curriculares e experienciais. Portanto, a formação dos professores é crucial na Educação do Campo. O ambiente escolar desempenha um papel fundamental na formação tanto humana quanto social, contribuindo para equilibrar o espaço físico com as atividades pedagógicas, promovendo assim um processo democrático. As diretrizes estabelecem a essência da identidade da escola rural:

Adaptando-se às questões que fazem parte da nossa realidade atual, usando o conhecimento e a compreensão dos estudantes, aproveitando a nossa memória coletiva para orientar nosso futuro, utilizando a ciência e a tecnologia disponíveis na sociedade e apoiando os movimentos sociais que defendem projetos que melhorem a qualidade de vida em nossa nação (BRASIL, 2002, p. 37).

Nesse sentido, os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo têm representado avanço significativo nos municípios em que atuam, embora pesquisa recente tenha revelado um quantitativo expressivo de egressos que não atuam profissionalmente na área da educação⁴.

Em outras palavras, a Educação do Campo torna-se resultado de um processo coletivo em que as políticas públicas são compreendidas em uma perspectiva dialética. Os movimentos sociais e as sociedades têm a responsabilidade de impor condições ao Estado para realizar seus direitos por meio do processo de luta de classes. Para Silva e Bicalho (2015), as conquistas das políticas públicas de Educação do Campo só podem ser compreendidas a partir da tensão entre os movimentos sociais camponeses (sociedade civil) e o Estado. Nesse contexto, a política pública tem o potencial de reafirmar esse espaço de luta e contradição e de legitimar as disputas na sociedade. Essas lutas são necessárias para consolidar um projeto popular em todo o país.

O conceito de “Educação do Campo”, moldado nas batalhas políticas dos movimentos sociais, assume sua identidade como uma pedagogia de resistência, contrapondo-se às agendas políticas e ideológicas neoliberais que permeiam políticas educacionais excludentes. Mais do que isso, essa abordagem exerce uma função estratégica na promoção de um novo paradigma de sociedade, em oposição à lógica do capitalismo caracterizada pela concentração de riqueza e

⁴ Pesquisa realizada com egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais, apontou que “65,5% dos egressos atuam na área da educação como docentes e/ou como gestores de processos educacionais, enquanto 35,5% atuam em outras áreas” (Ângelo, 2018, p. 142).

recursos naturais, pela exploração das camadas trabalhadoras e pela consolidação de um projeto de poder marcado pela marginalização social (Bicalho; Macedo; Rodrigues, 2020).

A educação no contexto rural não pode ser considerada de modo isolado das políticas públicas voltadas para a formação dos indivíduos e para a construção de uma sociedade alternativa. No entanto, na busca por um projeto popular para as áreas rurais, a formulação dessas políticas públicas representa um dos maiores desafios enfrentados pelos movimentos sociais, que necessitam estabelecer diálogo com as instâncias governamentais. Historicamente, o Estado brasileiro poucas vezes reconheceu a representatividade dos povos do campo na concepção e na implementação de suas políticas e seus programas (Bicalho; Macedo; Rodrigues, 2020).

Quando os principais atores do cenário rural têm pouca ou nenhuma participação na elaboração dessas políticas, frequentemente elas se tornam uniformizadoras, com objetivos que não se alinham às necessidades específicas das comunidades rurais. Tal situação é inaceitável. No contexto atual, torna-se evidente a importância da mobilização popular para exigir do Estado o cumprimento de compromissos históricos com as populações rurais. O movimento em prol da Educação do Campo não pode negligenciar a estrutura organizacional do Estado, mesmo para sobreviver em um ambiente tão dinâmico e repleto de contradições (Neto, 2010).

As políticas públicas são um terreno onde diferentes grupos competem por influência e poder. É crucial que tenhamos um entendimento claro do que os educadores e os movimentos sociais concordaram ao longo da nossa história, e devemos identificar quem está determinando as regras. É essencial adotar uma postura crítica e ter a capacidade de discernir a verdadeira natureza dos programas e projetos governamentais, para evitar o perigo de aderir a eles de maneira acrítica, o que só serve para legitimar políticas que podem não ser do interesse da educação. Contradições existem, e às vezes, quanto mais próximo do poder alguém está, menos evidentes essas contradições se tornam. Portanto, é importante permanecer vigilante para não ser cooptado, pois a adesão cega pode facilmente se transformar em submissão. Diante disso, é vital compreender onde as contradições se encontram e lembrar que nosso trabalho, quando realizado de maneira crítica, tem o potencial de destacar e questionar essas contradições (Neto, 2010).

A Educação no Campo contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais no campo, colocando os camponeses em uma clara desvantagem. Eles, muitas vezes, eram relegados a um papel secundário nesse debate, sendo pressionados a negar sua própria identidade e se adaptar à modernização como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não tinham os

recursos necessários para enfrentar as exigências da modernização. Curiosamente, o discurso que pregava a ideia de manter as pessoas ligadas à terra teve o efeito oposto na prática. Isso se deve ao contexto econômico e social daquele período histórico, no qual a Educação Campo acabou reforçando uma imagem negativa dos camponeses e de seu modo de vida, incentivando-os a abandonar o campo em busca de ascensão social nas áreas urbanas (Silva, 2019).

As políticas públicas cumprem uma missão essencial na redução das desigualdades educacionais entre áreas urbanas e rurais. Essa disparidade educacional é um desafio significativo em muitos países, já que as comunidades rurais muitas vezes enfrentam obstáculos adicionais para garantir um acesso equitativo à educação de qualidade. Nesse contexto, as políticas públicas são fundamentais para criar um ambiente propício para a igualdade educacional (Molina, 2015).

Primeiramente, as políticas públicas têm o poder de alocar recursos financeiros e humanos de forma equitativa entre áreas urbanas e rurais. Isso é essencial para garantir que as escolas rurais tenham acesso aos mesmos níveis de financiamento e qualidade de ensino que as escolas urbanas. Ao investir em infraestrutura escolar, formação de professores e disponibilidade de materiais educacionais nas áreas rurais, as políticas públicas podem criar condições para um ambiente de aprendizagem de alta qualidade (Molina, 2015).

Além disso, as políticas públicas podem incentivar a participação ativa das comunidades rurais na tomada de decisões relacionadas à educação. Isso não apenas fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade das comunidades em relação às escolas, mas também permite que suas necessidades específicas sejam atendidas de forma mais eficaz. A descentralização da gestão educacional, com a delegação de poder às autoridades locais, pode ser uma estratégia eficaz para garantir que as políticas educacionais atendam às peculiaridades das áreas rurais (Martins, 2020).

Ainda, para o autor Martins (2020), as políticas públicas podem incluir medidas para garantir o acesso ao transporte escolar seguro e eficiente para crianças que vivem em áreas rurais remotas. Isso é especialmente importante, pois muitas vezes as escolas estão localizadas a uma distância considerável das casas dos estudantes nas áreas rurais. A falta de transporte adequado pode ser uma barreira significativa para a frequência escolar regular. Portanto, as políticas públicas que priorizam o transporte escolar podem ser um passo crucial para reduzir as desigualdades educacionais.

A educação nas áreas rurais é uma questão não apenas de equidade mas também de desenvolvimento econômico. Uma educação de qualidade capacita as pessoas a melhorarem suas vidas, adotarem práticas agrícolas mais eficientes e contribuírem para o crescimento econômico de suas comunidades. As políticas públicas podem incentivar a implementação de programas educacionais que estejam alinhados com as necessidades econômicas locais, preparando os estudantes para atender às demandas de empregadores locais e regionais (Martins, 2020).

A concepção e a proposta da Educação do Campo, conforme expressa no texto, diferem do que é estabelecido pelos discursos governamentais. Ela tem como objetivo central a luta dos trabalhadores rurais para criar um modelo educacional que leve em consideração sua realidade e seus interesses específicos, além de valorizar os diversos grupos identitários que compõem a população rural (Molina, 2017).

Entre os grupos identificados como parte desse movimento estão os ribeirinhos, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, agricultores e assalariados rurais. Todos esses grupos são considerados o “sujeito histórico” da Educação do Campo. O que os diferencia é a sua prática social e cultural, enquanto o que os une são as relações de trabalho com a terra e a sua identificação com a classe trabalhadora, em oposição à classe latifundiária (Molina, 2017).

Isso implica que a Educação do Campo busca não apenas oferecer uma educação de qualidade para os habitantes rurais, mas também reconhecer e valorizar suas identidades, culturas e formas de produção, ao mesmo tempo que promove a consciência de classe e a luta por uma distribuição mais justa dos recursos e da terra no campo. Em essência, a Educação do Campo é uma abordagem pedagógica que busca a transformação social e a promoção da igualdade no meio rural (Molina, 2017).

Considerando a diversidade cultural, econômica e social desses grupos, é possível afirmar que compartilham um objetivo central: a busca pelo acesso a uma educação que seja universal e de alta qualidade. Essa noção de “universalidade” reconhece o direito às particularidades e singularidades como um princípio que se aplica amplamente. Portanto, ao preservarem suas identidades individuais, as comunidades rurais se tornam sujeitos de direito e merecem um tratamento diferenciado (Neto, 2016).

A afirmação de que as comunidades rurais constituem sujeitos de direito, reflete a importância da luta pelo direito a uma educação universal e de qualidade, levando em consideração a diversidade cultural, econômica e social dos grupos, como os povos do campo. Essa afirmação reconhece que, embora haja uma busca por uma educação que seja acessível a todos, essa universalidade deve ser sensível às particularidades e necessidades específicas de diferentes comunidades e grupos sociais (Neto, 2016). Ao mencionar que a “universalidade considera o direito a especificidades e singularidades como algo universal e geral”, está-se reconhecendo que a educação de qualidade não pode ser uma abordagem única, uniforme e padronizada para todos. Pelo contrário, deve levar em consideração as diferenças culturais, econômicas e sociais que existem entre grupos diversos (Silva, 2020).

Além disso, ao se afirmar que os povos do campo são sujeitos de direito ao trato diferenciado, enfatiza-se que as políticas e abordagens educacionais devem reconhecer as especificidades das comunidades rurais e oferecer soluções adequadas às suas necessidades particulares. Isso pode incluir considerações sobre a infraestrutura educacional em áreas rurais, a preservação das culturas locais e a promoção de uma educação que esteja alinhada com as realidades e os valores das comunidades do campo (Silva, 2020).

Nesse contexto, Frigotto (2011) argumenta que a educação e a pedagogia voltadas para as áreas rurais devem ser fundamentadas na compreensão das particularidades e singularidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. No entanto, é importante destacar que essa abordagem não deve ser interpretada como uma defesa do localismo ou do particularismo, que poderiam limitar o acesso ao conhecimento e à construção de uma universalidade histórica.

Frigotto (2011) ressalta que a ênfase na particularidade e na singularidade das experiências no campo não implica a exclusão de uma visão mais ampla e universal do conhecimento. Pelo contrário, a compreensão das especificidades locais deve ser vista como um ponto de partida para a construção de um conhecimento que seja enriquecido pela diversidade de experiências e contextos. O autor argumenta que a Educação no Campo deve ser capaz de articular as vivências e os saberes locais com uma perspectiva mais abrangente, que leve em consideração o contexto histórico e as conexões entre as diferentes realidades rurais e urbanas. Dessa forma, a Educação e a Pedagogia do Campo podem contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a formação de sujeitos que sejam capazes de atuar de maneira transformadora em suas comunidades

e na sociedade como um todo, sem perder de vista a importância das raízes culturais e das experiências locais (Frigotto, 2011).

Assim, a abordagem proposta por Frigotto (2011) busca superar o dilema entre o localismo e o universalismo, reconhecendo a importância de ambas as dimensões na construção do conhecimento e na promoção de uma educação que seja relevante e significativa para os habitantes das áreas rurais.

O pensamento de Caldart (2003) destaca a importância de repensar o conceito de “escola do campo”. Para a autora, a escola do campo não deve ser vista como uma instituição educacional separada ou diferente das escolas urbanas, mas sim como uma escola que reconhece e valoriza os sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo. Nesse contexto, ela enfatiza que a escola do campo deve ser sensível a particularidades, saberes, crenças, trabalho e cultura dos habitantes rurais; deve incorporar esses elementos, permitindo que os sujeitos sociais que vivem nas áreas rurais se sintam representados e respeitados no ambiente educacional. Isso envolve o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos locais, das tradições, das práticas agrícolas, entre outros aspectos que são fundamentais para a vida no campo.

Além disso, a autora ressalta a importância de permitir que esses sujeitos sociais tenham a capacidade de intervir e modificar as relações sociais em seus grupos e comunidades. Isso significa que a escola do campo deve ser não apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um espaço onde os estudantes rurais possam desenvolver habilidades críticas e participar ativamente na transformação das realidades sociais e econômicas de suas comunidades (Caldart, 2003).

Em resumo, o pensamento de Caldart (2003) destaca a necessidade de uma abordagem inclusiva e contextualizada para a Educação do Campo, que reconheça e valorize as especificidades das comunidades rurais e capacite os sujeitos sociais a desempenharem um papel ativo na melhoria de suas condições de vida e nas relações sociais de seu grupo.

5.3 Educação do Campo: política pública de direito do povo e dever do Estado

O entendimento de política pública, segundo Amaral (2010), está intrinsecamente ligado ao conceito de participação efetiva e ao espaço público. As políticas públicas são as ações, os programas e as medidas adotados pelo governo para abordar questões específicas e atender às

necessidades da sociedade. A participação efetiva dos cidadãos nesse processo é fundamental para garantir que as políticas públicas sejam relevantes e eficazes e atendam às demandas reais da população.

No contexto da Educação do Campo, isso significa que as políticas públicas relacionadas à educação nas áreas rurais devem ser desenvolvidas e implementadas com a participação ativa das comunidades rurais, incluindo os povos do campo. Essas políticas devem ser moldadas de acordo com as necessidades e realidades específicas dessas populações, levando em consideração seus valores, tradições, culturas e desafios (Amaral, 2010).

A prática coletiva dos povos do campo é de suma relevância na definição das prioridades e na implementação de políticas educacionais que atendam às suas necessidades. Isso pode incluir a criação de escolas com currículos que reflitam a realidade rural, a promoção de métodos de ensino contextualizados e a garantia de acesso igualitário à educação para todos, independentemente de sua localização geográfica (Amaral, 2010).

De acordo com Molina (2012), a política pública em construção no âmbito da Educação do Campo deve ser um processo participativo e inclusivo, no qual as vozes e experiências das comunidades rurais são levadas em consideração, para garantir que as políticas sejam eficazes e promovam o desenvolvimento sustentável e a inclusão social nas áreas rurais.

Os programas e projetos desenvolvidos ao longo de décadas na perspectiva da educação rural sempre partiram do pressuposto de que as pessoas que vivem no campo estavam atrasadas e precisavam ser educadas para se adequar ao sistema de produção moderno. Um exemplo disso é a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), estabelecida em 1952, com o propósito de proporcionar educação fundamental para a “recuperação completa do homem rural”. A ação da CNER tinha como objetivo substituir uma cultura por outra, usando a Educação Básica como uma ferramenta para assimilar populações (Molina, 2012).

A intenção da CNER era contribuir para o desenvolvimento do homem rural, incentivando o senso de comunidade, a valorização do ser humano e as noções de autossuficiência e responsabilidade, a fim de evitar o agravamento das disparidades entre a cidade e o campo, onde havia tendência para o estagnamento das técnicas de trabalho, a propagação de doenças endêmicas, a persistência do analfabetismo, a subnutrição e o reforço de crenças supersticiosas (Freitas, 2011).

Sob pressão das organizações populares, o Estado assumiu a responsabilidade de reconhecer diversas iniciativas e elaborar políticas públicas direcionadas especificamente para as

áreas rurais. Essa abordagem visava à expansão e à legitimação das práticas educacionais já existentes, tornando-as conhecidas e valorizadas pela sociedade em geral. Nesse contexto, o Pronera desempenhou um papel crucial ao impulsionar melhorias significativas na qualidade de vida dos indivíduos que vivem no campo (Santos; Nunes, 2020).

No atual cenário educacional, existe uma disputa de ideias profundamente enraizada dentro do governo brasileiro, a qual se tornou mais evidente com a implementação, em janeiro de 2001, do PNE, cujo prazo se encerrou em 31 de dezembro de 2010. Nesse contexto, ao longo desse período, as organizações e os movimentos sociais se mobilizaram em oposição a esse PNE, lutando pela adoção de políticas de Educação do Campo, fosse de forma explícita ou implícita (Santos; Nunes, 2020).

De acordo com Munarim (2011), ao considerar esse PNE o ponto de partida, tanto pelo seu conteúdo quanto pelos princípios subjacentes às diretrizes a ele relacionadas e pelos resultados concretos que produziu, torna-se evidente que, naquele período, o Estado brasileiro estava promovendo uma espécie de abordagem contrária à política de Educação do Campo. Isso se refletia na priorização de perspectivas de mercado que, por sua vez, tinham fundamento exclusivo nos princípios do neoliberalismo. Essa abordagem teve início na década de 1990, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, e se caracterizava por um projeto expansionista que visava atender predominantemente aos interesses neoliberais em sua agenda.

Apesar da tendência histórica e predominante de negligenciar as áreas rurais por parte do Estado brasileiro e de seu Plano Nacional de Educação (PNE), podemos identificar dois conjuntos de ações que estão interconectados e têm sido cruciais para uma nova abordagem adotada na última década. Isso tem resultado na implementação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, que indicam um projeto que desafia a hegemonia estabelecida (Munarim, 2011, p. 4).

É importante salientar, de acordo com o que foi explicado anteriormente, que a história evidencia um domínio proeminente das políticas neoliberais no contexto da educação voltada para as comunidades rurais. Após intensas lutas e resistência por parte dos movimentos sociais, observou-se uma transformação nesse panorama. Um primeiro conjunto de medidas que se destaca nessa mudança se materializa por meio de uma base legal significativa. Nesse sentido, destacam-se a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Essas resoluções estabelecem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. Além disso, o

Decreto nº 7.352/2010 é essencial, por definir a política de Educação do Campo e criar o Pronera (Munarim, 2011), já citado.

Segundo Santos e Garcia (2011), é relevante enfatizar, nas discussões em pauta, um aspecto de grande importância, que influencia a trajetória do Estado e seus determinantes históricos no contexto da reforma administrativa. A proposta de reforma da administração pública apresentada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995 pode ser identificada como a segunda reforma administrativa do Brasil. A crise do Estado exigiu uma reestruturação, visto que a globalização tornou indispensável a necessidade de redefinir suas funções. Paralelamente, à medida que a integração global dos mercados e dos sistemas produtivos avançava, os Estados passaram a considerar uma de suas principais missões a proteção das economias nacionais contra a concorrência internacional. Em relação a essas questões, Cardoso (1996, p. 80) observou que “a globalização alterou o papel do Estado e [a] ênfase na intervenção governamental agora está voltada quase exclusivamente para criar condições estruturais de competitividade em escala global para as economias nacionais”.

Segundo Carvalho (2015), a reforma iniciada por meio do Decreto-Lei nº 200/1967, surgiu como uma tentativa de superar a rigidez burocrática e é considerada o primeiro passo em direção à administração gerencial no Brasil. A ênfase principal foi dada à descentralização, com o objetivo central de conceder maior autonomia à administração indireta. Isso partiu do pressuposto de que a rigidez da administração direta e a maior eficiência da administração descentralizada mereciam destaque no contexto emergente.

Essa reforma visava criar um Estado mais eficiente, capaz de atender às demandas do cidadão. Portanto, seria um Estado que colaboraria com a sociedade e se alinharia com seus desejos e políticas públicas, especialmente no que se refere à educação no campo (Carvalho, 2015).

Segundo Oliveira (2010), a educação é um conceito demasiado amplo para englobar a política educativa. Isso implica que a política de educação está mais centrada no tratamento de questões educativas e aplica-se geralmente a questões escolares. Em suma, pode-se dizer que a política pública de educação envolve a escolarização.

De acordo com Ferreira *et al.* (2014), quando se trata da qualidade do ensino e da aprendizagem, deve-se levar em conta a estrutura física do local de ensino e a organização da escola, além dos métodos e do apoio pedagógico, que possibilitam aos professores um processo de ensino e aprendizagem eficiente. É necessário centrar-se na melhoria da qualidade do ensino e da

aprendizagem, fornecendo os meios adequados, de modo que as instituições possam exercer a autonomia pedagógica e gerir de forma otimizada, contando com o apoio do Estado para reforçar e garantir a gestão das escolas, dando assim maior segurança à sociedade (Schneider *et al.*, s/d). Nesse sentido, Teixeira (1994, p. 99) afirma que a educação não é um privilégio:

[n]ão defendemos o monopólio estatal da educação, mas acreditamos que todos têm direito a uma educação pública e que só aqueles que o desejarem devem procurar uma educação privada. Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente caracterizada por um profundo espírito de classe e de privilégio, só a escola pública é verdadeiramente democrática, só a escola pública pode elaborar programas de formação comuns e defender coerentemente a ideia de oposição a certas formas de trabalho essenciais à democracia.

As políticas públicas de educação devem estar comprometidas com os aspectos amplos e fundamentais do ser humano, estabelecendo diretrizes que permitam à escola pública contribuir efetivamente com a sociedade sem excluir ninguém. Isso significa assegurar o direito à educação como forma de construção da condição humana, da existência humanizada, da sabedoria e da justiça social.

Em se tratando da Educação do Campo, como já foi exposto antes, o desafio das políticas públicas é assegurar o acesso universal à educação, superando obstáculos geográficos e socioeconômicos que frequentemente dificultam o acesso à escola em áreas remotas. Além disso, devem criar estratégias para a contextualização do ensino, adaptando o currículo e os métodos para refletirem a realidade e as necessidades específicas das comunidades rurais, valorizando suas tradições, sua cultura e seu modo de vida (Mendonça, 2015).

Para alcançar esses objetivos, é essencial investir em infraestrutura adequada, incluindo escolas do campo bem-equipadas e sistemas de transporte escolar eficientes. A formação de professores também desempenha um papel crucial, uma vez que os educadores que atuam nessas áreas precisam de capacitação específica para lidar com os desafios do contexto rural. A participação ativa das comunidades rurais é outro princípio fundamental das políticas públicas na Educação do Campo. Elas devem ser envolvidas no processo de tomadas de decisão e no desenvolvimento das políticas educacionais, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e que as ações governamentais estejam alinhadas com suas necessidades reais (Lima, 2014).

As políticas públicas desempenham um papel crucial na redução das desigualdades educacionais entre áreas urbanas e rurais. Ao fornecer recursos e oportunidades educacionais adequadas para as comunidades rurais, ajudam a equilibrar as relações, garantindo que todos os

jovens e crianças, independentemente de onde vivam, tenham acesso a uma educação de qualidade. Ela capacita as pessoas a melhorarem suas vidas, a adotarem práticas agrícolas mais eficientes e a contribuírem para o crescimento econômico de suas comunidades (Mendonça, 2015).

Ao reconhecer e valorizar as tradições, a cultura e o modo de vida das comunidades rurais, essas políticas auxiliam na preservação da identidade cultural dessas populações. Isso é fundamental para a diversidade de cultura em um país. Uma educação de qualidade nas áreas rurais pode desencorajar o êxodo nessas localidades, ajudando a manter a vitalidade das comunidades rurais, além de contribuir para a redução das disparidades sociais e para o desenvolvimento sustentável das áreas de meio rural, contribuindo para o crescimento e a equidade social (Vighi, 2013).

Investir na Educação do Campo também ajuda no combate à evasão escolar, considerando fatores como o trabalho no campo e outros desafios específicos da vida rural. Inovação educacional, como a utilização de novas abordagens pedagógicas e tecnologias, igualmente faz parte do conjunto de estratégias para enriquecer a experiência educacional nas áreas rurais.

A Educação do Campo sempre foi marginalizada na construção das políticas públicas. Inúmeras vezes é vista como uma política de compensação. Suas necessidades e peculiaridades raramente são objeto de pesquisa em espaços acadêmicos ou de formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesse cenário de exclusão, a educação do camponês é pautada no discurso, na identidade, na imagem e no currículo, sendo marcada essencialmente por conotações urbanas. Os cursos muitas vezes não consideram as necessidades locais e regionais (Souza; Reis, 2009).

Pode-se perceber que, embora o conceito de Educação do Campo tenha avançado muito, a educação rural anterior a essa perspectiva continua sendo uma realidade. Ainda atende a agronegócio, latifúndios, agrotóxicos, transgênicos e exportações. Sua principal prioridade é aumentar a mecanização e adicionar controles químicos às culturas, para prejudicar as condições de vida de homens e mulheres rurais (Souza; Reis, 2009), e esses paradigmas orientam a política e a prática educacional no meio rural. São agentes de exclusão social e educacional, que contribuem para a negação, aos sujeitos, de seus direitos, histórias, sonhos, gestos, crenças religiosas e identidades.

Além disso, o artigo 6º da Resolução nº 01/2002 (Brasil, 2002) estipula que o Poder Público deve fornecer Educação Infantil e Ensino Fundamental nas áreas rurais, além de assegurar acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. Embora tenha sido considerado um avanço por incluir a educação rural na agenda nacional, a Resolução nº 01/2002 revela contradições na política educacional do país e não atende plenamente às expectativas dos movimentos sociais do campo. As diretrizes pedagógicas são flexíveis, mas impõem desafios relacionados à sustentabilidade, uma vez que colocam grande responsabilidade sobre as escolas para promover o desenvolvimento sustentável nas áreas rurais, o que pode ser uma tarefa desafiadora para as instituições de ensino atenderem sozinhas (Groff *et al.*, 2018).

O conceito de “sustentabilidade”, sugerido nas diretrizes, parece estar mais alinhado com a ideia de conservação e respeito pela natureza, sem abordar de forma abrangente as mudanças nas relações sociais e produtivas que afetam os trabalhadores, considerando-os tanto parte da natureza quanto participantes ativos na sua transformação, como argumentado por Bueno (2008).

Ainda de acordo com Bueno (2008), as diretrizes indicam a necessidade de a escola se relacionar com o mundo do trabalho, mas é importante questionar qual é o objetivo dessa relação. O último programa do governo, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), deixa claro que a ênfase está voltada principalmente para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho.

O Pronacampo contempla medidas específicas para a melhoria da infraestrutura das escolas rurais, incluindo ajustes necessários no fornecimento de água para condições adequadas de consumo e no saneamento, bem como a garantia de fornecimento de energia elétrica. A Resolução CNE/CEB nº 40/2011 apresenta dados relacionados às condições de infraestrutura das escolas situadas em áreas rurais:

As escolas localizadas em áreas rurais enfrentam graves deficiências em sua infraestrutura para acomodar os estudantes. Cerca de 20% delas carecem de acesso à energia elétrica. A carência de bibliotecas e laboratórios de informática é alarmante, com aproximadamente 90% das escolas não dispondo desses recursos essenciais. É ainda mais preocupante que menos de 1% dos estabelecimentos de ensino no campo estejam equipados com laboratórios de ciências (Brasil, 2011, p. 24).

Conclui-se que, para alcançar os ideais da Educação do Campo, é necessário cumprir os objetivos previstos no artigo 205 da Constituição Federal, que diz: “A educação, que é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento do ser humano e à sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

6 A ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: LUTAS, AVANÇOS E DESAFIOS

6.1 Os sujeitos que contam a história

A trajetória da AMEFA foi construída a muitas mãos. Neste trabalho, procuramos trazer contribuições e testemunhos de figuras históricas do Movimento EFA de Minas Gerais, que tiveram participação ativa em todo ou em algum momento do processo de criação e consolidação da AMEFA, enquanto uma organização de agricultores.

Um dos sujeitos dessa história que participa deste trabalho na condição de entrevistado foi monitor e diretor da EFA de Virgem da Lapa, em um momento em que existiam apenas cinco EFAs em Minas Gerais. Ele participou do processo de articulação para a criação da AMEFA, como uma instituição estadual que representasse as EFAs e veio a se tornar o primeiro presidente. Atualmente reside em Brasília e é professor aposentado, além de atuar como advogado. Neste trabalho ele será identificado como “entrevistado 01”.

A segunda entrevistada é agricultora, assentada da reforma agrária do município de Medina, Vale do Jequitinhonha. É uma figura bastante conhecida e reconhecida no contexto das EFAs e do Movimento Sindical, foi a primeira presidenta da AMEFA e participou ativamente da criação da EFA Bontempo, em Itaobim. Atualmente ela é presidenta da Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha (AEFAMBAJE). Ela está sendo identificada como “entrevistada 02”

O terceiro entrevistado é tem uma trajetória de mais de 30 anos no Movimento EFA. Foi diretor da EFA de Jacaré, presidente da AMEFA por um período, secretário executivo, coordenador pedagógico da Equipe Pedagógica Nacional e da UNEFAB e, atualmente, é o coordenador pedagógico da AMEFA. Além disso, é um estudioso da Pedagogia da Alternância, e toda a sua elaboração teórica contribui sobremaneira com o movimento. Aqui será identificado como “entrevistado 03”.

Também participou desta pesquisa um diretor de EFA que foi é egresso de EFAs de Minas Gerais e da Bahia. Foi assessor técnico-pedagógico da AMEFA, atuando ativamente no processo de criação de diversas EFAs da Zona da Mata. Atualmente é o diretor da EFA Paulo Freire, de Acaiaca. Sua identificação nesse trabalho é “entrevistado 04”.

Por fim, foi entrevistado o atual Secretário Executivo da AMEFA, que também é egresso das EFAs de Caculé, na Bahia, e de Olivânia, no Espírito Santo. Atuou como monitor e diretor em diversas EFAs de Minas Gerais e participou da trajetória da AMEFA desde a sua criação. Nesse texto o identificamos como “entrevistado 05”.

6.2. As Escolas Famílias Agrícolas em Minas Gerais

Segundo Begnami, Santos e Franca (2004), o surgimento das EFAs em Minas Gerais tem forte ligação com os movimentos sociais e eclesiais que se organizavam no final dos anos 1970 e no início dos anos 1980. Naquele período, pós-regime militar, os movimentos estavam se reestruturando, em especial os sindicatos dos trabalhadores rurais e os movimentos de luta pela terra, que começam a mobilizar a população e demandar políticas públicas para a agricultura familiar e para a promoção da reforma agrária. A educação também entra na pauta dos movimentos ligados ao campo, a partir da preocupação com a problemática do êxodo rural, que era intenso naquele período, entre outros fatores, pela ausência de escolas apropriadas ao meio rural. A educação passa a fazer parte dos movimentos organizados, enquanto direito do povo camponês e como estratégia de fortalecimento da agricultura familiar.

Nesse contexto surgem em Minas Gerais as primeiras experiências de EFAs, de forma dispersa, cada uma por iniciativa alguma organização social ou de organizações ligadas à Igreja Católica. “Elas vão surgindo de forma isolada, por iniciativa de grupos diversos, mas todos com os mesmos objetivos de promover o desenvolvimento do meio rural, através de alternativas de ensino e profissionalização de filhos e filhas de agricultores familiares” (Begnami; Santos; Franca, 2004, p. 60). A primeira EFA do estado de Minas Gerais foi criada em 1984, no município de Muriaé, região da Zona da Mata, por influência das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e das Pastorais Sociais ligadas à Igreja Católica.

A ideia da EFA foi se difundindo pelo estado, e outras experiências nasceram, como dito, de forma isolada, mas tendo como elemento comum a ligação com a Igreja Católica. Até 1993, ano em que a AMEFA foi fundada, haviam sido criadas seis escolas alternativas, como eram chamadas no início, que tinham como método a Pedagogia da Alternância, embora não tivessem ainda o formato de EFA, tal como é conhecido hoje. Essas seis escolas eram: a EFA de Muriaé, citada anteriormente; a EFA Chico Mendes, em Conselheiro Pena, que tinha forte apoio da paróquia do

município e da Diocese de Governador Valadares; a EFA de Virgem da Lapa, apoiada pelo Fundo Cristão para Crianças; a Escola Rural Padre Adolfo Kolping, no município de Formiga, criada e apoiada pela Fundação Obra Kolping; existiam ainda, por iniciativa da Fundação Marianense de Educação, à época presidida por Dom Luciano Mendes de Almeida, as Comunidades Educativas Populares Agrícolas (CEPPAs), uma no município de Piranga, outra em Viçosa, e um projeto de implantação em Sem Peixe, na época distrito de Dom Silvério.

Após a criação da AMEFA, que será relatada logo a seguir, as EFAs se expandiram pelo estado de Minas Gerais, não mais de forma dispersa, mas a partir da orientação da organização estadual. No total, chegou-se a 33 escolas; no entanto, dessas, 11 foram tiveram seu funcionamento interrompido, por diversos fatores.

No momento de produção deste texto, existem 22 escolas em funcionamento, como descrito no Quadro 1:

Quadro 1 – EFAs de Minas Gerais

(continua)

N.	EFA	Município	Nível*	Modali- dade**	Territó- rio/Região
1	Jequeri	Jequeri	EF-II	Regular e EJA	Zona da Mata
2	Margarida Alves	Conc. Ipanema	EF-II	Regular	Leste/Caparaó
3	Renascer	Jequitinhonha	EF-II	Regular	Jequitinhonha
4	Serra do Briga- deiro	Ervália	EF-II	Regular e EJA	Zona da Mata
5	Virgem da Lapa	Virgem da Lapa	EF-II	Regular	Jequitinhonha
6	Camões	Sem Peixe	EF-II/EMT	Regular e EJA	Zona da Mata
7	Jacaré	Itinga	EF-II/EMT	Regular	Jequitinhonha
8	Natalândia	Natalândia	EF-II/EMT	Regular e EJA	Noroeste
9	Vida Comunitá- ria	Comercinho	EF-II/EMT	Regular e EJA	Jequitinhonha

Quadro 2 – EFAs de Minas Gerais

(conclusão)

N.	EFA	Município	Nível*	Modalidade**	Território/Região
10	Agroecológica Araçuaí	Araçuaí	EMT	Regular	Jequitinhonha
11	Bontempo	Itaobim	EMT	Regular e EJA	Jequitinhonha
12	Cruzília	Cruzília	EMT	Regular e EJA	Sul
13	Dom Luciano	Catas A. Noruega	EMT	Regular e EJA	Zona da Mata
14	EFACIL	Itaipé	EMT	Regular e EJA	Vale do Mucuri
15	Margarida Alves	Simonésia	EMT	Regular	Leste/Caparaó
16	Nova Esperança	Taiobeiras	EMT	Regular	Alto Rio Pardo
17	Paulo Freire	Acaiaca	EMT	Regular e EJA	Zona da Mata
18	Puris	Araponga	EMT	Regular	Zona da Mata
19	Setúbal	Malacacheta	EMT	Regular	Vale do Mucuri
20	Tabocal	São Francisco	EMT	Regular	Norte
21	Veredinha	Veredinha	EMT	Regular	Jequitinhonha

Fonte: (Amefa, 2019).

Além das EFAs em funcionamento, existem ainda cerca de 30 projetos de implantação de EFA espalhados pelo estado, os quais são acompanhados pela equipe da AMEFA, de acordo com suas possibilidades.

A principal fonte de financiamento das EFAs de Minas Gerais é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que destina anualmente um valor *per capita* para manutenção das EFAs, conforme quantitativo de matrículas informado no censo escolar do ano anterior, para cada modalidade de ensino oferecida pela escola. Esse valor é repassado às AEFAs, por meio de convênio firmado com a Secretaria de Estado de Educação.

6.3 Sonho que se sonha junto: uma organização de agricultores na luta pelo direito à educação

No início da década de 1990, como mencionado anteriormente, havia em Minas Gerais algumas experiências de escolas alternativas: A EFA de Muriaé, A EFA de Virgem da Lapa, a EFA Chico Mendes, em Conselheiro Pena, e a Escola Rural Adolfo Kolping, de Formiga. Além dessas experiências, existiam, na região da Zona da Mata, as CEPPAs, uma no município de Piranga e outra em Viçosa, e ainda um projeto de implantação de CEPPA em Sem Peixe, que até então era distrito do município de Dom Silvério. Todas essas experiências existentes no estado naquela época funcionavam de forma dispersa; não havia comunicação entre as escolas.

Naquele momento já existia o MEPES, instituição regional que organiza e coordena as EFAs do Espírito Santo. Era uma prática comum do MEPES estimular que seus estudantes fossem realizar experiências de estágio em outros estados. Nesses estágios, aconteciam momentos de socialização e trocas de experiência. Os estudantes compartilhavam as práticas existentes no MEPES e, ao final, produziam um relatório, no qual estabeleciam, nas considerações finais, proposições para as EFAs que os acolhiam. Em entrevista, o Secretário Executivo da AMEFA em 2023, entrevistado 05, relata que ele foi um desses jovens que veio no ano de 1991 para realizar um estágio na Escola Rural Adolfo Kolping e que, ao final do estágio, propôs juntamente com seu grupo, no relatório de estágio, que as EFAs de Minas Gerais tivessem uma organização que fosse semelhante à do MEPES e atuasse na organização das EFAs, evitando a dispersão que se observava naquele momento. Esse documento circulou entre as EFAs de Minas Gerais e suscitou o interesse de algumas pessoas na discussão e no amadurecimento da ideia. Após o estágio, ele foi convidado para integrar a equipe da Escola Rural Kolping e se mudou definitivamente para Minas Gerais.

Segundo o mesmo entrevistado, existiam duas frentes: uma ligada ao MEPES, por meio dos jovens que vinham do Espírito Santo para realizar os estágios nas escolas, e outra ligada à Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), cujas escolas recebiam lideranças ligadas às CEPPAs da Zona da Mata, que iam para a realização de estágios, em razão da ligação de Dom Luciano com o Padre Aldo, o mentor das EFAs da Bahia. Um grupo de mais ou menos seis pessoas foi estudar nas EFAs baianas e, em contrapartida, vinham outros grupos do mesmo estado para contribuir com o trabalho de base na Zona da Mata. Esse

processo de expansão e organização das EFAs de Minas Gerais teve, portanto, influências do Espírito Santo e da Bahia.

Com isso, a discussão sobre a criação de uma regional em Minas Gerais foi se fortalecendo. Naquele momento havia uma forte ligação desse movimento educacional com a Igreja Católica. Na Zona da Mata, as CEPPAs eram coordenadas pela Fundação Marianense de Educação; em Formiga, a escola era coordenada pela Obra Kolping; em Virgem da Lapa, havia uma forte ligação com o Fundo Cristão para Crianças; e em Conselheiro Pena, havia forte apoio da Paróquia, sobretudo do holandês Padre Martins. Em todas as experiências, era imperativa a influência da igreja, de modo que em nenhuma existia de fato autonomia das famílias, dos agricultores.

Esses grupos começam a dialogar entre si, e inicia-se o debate pela criação da regional mineira. Foram realizadas diversas reuniões. A primeira delas aconteceu na sede da Obra Kolping, em Belo Horizonte, na qual participaram representantes das CEPPAs, da Escola Rural Adolfo Kolping, da EFA de Muriaé e da EFA de Virgem da Lapa. Algumas lideranças da ligadas à igreja estiveram presentes, entre elas o Padre Alec Pauchet e a Irmã Maria Aparecida Zabatiero, da Fundação Marianense de Educação; o Padre Martim, apoiador da EFA Chico Mendes, de Conselheiro Pena; o Padre Justino, apoiador da Escola Rural Adolfo Kolping; e o Padre Aldo, assessor espiritual e promotor da AECOFABA, chamando a atenção novamente para a forte influência da Igreja Católica naquele contexto.

Segundo o entrevistado, essa foi uma reunião produtiva, mas tumultuada, em razão das divergências de opinião sobre o formato que deveria ter a instituição que seria criada. As principais referências eram as organizações da Bahia e do Espírito Santo. Na Bahia havia a AECOFABA, que representava as associações filiadas, mas cada uma tinha preservada a sua autonomia, ou seja, a gestão e a manutenção eram feitas pela associação local. Já no Espírito Santo, a entidade regional (no caso, o MEPES) era responsável pela gestão e pela manutenção das escolas, numa organização em rede.

Uma parte do grupo defendia que a entidade mineira deveria funcionar nos moldes do MEPES, tendo a entidade regional como responsável pela gestão das escolas, enquanto outra parte defendia que as associações locais deveriam ser autônomas, entendendo que esse formato poderia dificultar a participação dos agricultores, por eles não se sentirem parte do processo. Houve muito tensionamento na definição do formato em que viria a funcionar a AMEFA. Nessas discussões, a estrutura de funcionamento das CEPPAs também foi avaliada como inviável, uma vez que as

escolas não ofereciam educação formal, apenas complementar. As associações também eram informais, pois, na prática, quem fazia a gestão era a Fundação Marianense de Educação.

Outras reuniões aconteceram, além de um grande encontro que foi realizado no Centro de Extensão da Universidade Federal de Viçosa.

Os objetivos do 1º Encontro Estadual das EFAs de Minas Gerais era, entre outros temas:

- a) troca de informações e experiências da situação geral de cada escola;
- b) unir forças para obter reconhecimento pelo Poder Público;
- c) obter recursos financeiros;
- d) traçar propostas/perfil das EFAs de Minas; e
- e) estudar os estatutos do MEPES e da AECOFABA para encaminhar a criação de uma Associação Estadual em Minas (Begnami; Santos; Franca, 2004, p. 62).

Segundo os autores citados, o encontro aconteceu conforme o previsto, nos dias 17 a 20 de dezembro de 1992, e um dos seus encaminhamentos foi a realização da 1ª Assembleia para a Fundação da Associação Estadual, que ficou com data marcada para os dias 23 e 24 de julho de 1993, na EFA de Virgem da Lapa.

O grupo constituído pelas seis experiências em funcionamento até então seguiu com as articulações para a realização da assembleia, apesar dos desafios da comunicação. Esta era toda feita por meio de cartas, e os atores envolvidos estavam em diferentes regiões do estado, o que aumentava as dificuldades. Esse grupo buscou articulações e forças políticas em Belo Horizonte para a realização da assembleia de criação da AMEFA. O grupo conseguiu financiamento, por meio de subvenção social, indicada pelo então deputado estadual Durval Ângelo, através de convênio firmado com a associação de Formiga, a única que dispunha, naquele momento, do selo de utilidade pública. Com o recurso garantido, os grupos organizaram suas caravanas para a EFA de Virgem da Lapa, no Vale do Jequitinhonha, onde foi realizada a assembleia de criação da AMEFA, no dia 23 de julho de 1993 (Entrevistado 05).

Nessa assembleia, o então coordenador pedagógico da EFA de Virgem da Lapa, José Maria Jesus, foi eleito o primeiro presidente. Havia uma forte defesa de que o presidente da AMEFA fosse um agricultor, no entanto o grupo ponderou sobre as dificuldades, sobretudo de deslocamento e comunicação, e naquele momento optou-se por eleger uma pessoa com perfil técnico.

Em entrevista, José Maria Jesus relatou que, quando foi convidado para coordenar a EFA de Virgem da Lapa, não tinha nenhum conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância. No entanto, após o ingresso na EFA, ele foi para o Espírito Santo, onde teve contato com diversas escolas e soube da movimentação que existia em Minas Gerais, das experiências em curso, e se somou ao

coletivo que pensava a criação da AMEFA, contribuindo na articulação para que a assembleia ocorresse na EFA de Virgem da Lapa. Segundo o entrevistado, foi um período de muitos desafios, uma vez que foi criada a entidade, mas não havia uma fonte de recurso para a sua manutenção, tampouco uma equipe que pensasse a sua estruturação. Em 1994, José Maria se desligou da EFA de Virgem da Lapa, e em 1995 seu mandato de presidente da AMEFA se encerrou. Na segunda Assembleia Geral da AMEFA, realizada em junho de 1995, Romeu Guimarães, agricultor ligado à CEPPA de Sem Peixe, foi eleito presidente.

Ele também relata as dificuldades de funcionamento da AMEFA naquele primeiro momento. As pessoas envolvidas não conseguiam se reunir, não havia nenhuma estrutura, e dessa forma a instituição criada acabava por não cumprir com o seu objetivo. Naquele momento, havia uma articulação pela criação da EFA de Jacaré, no município de Itinga, projeto no qual estava envolvido João Batista Begnami, que veio a se tornar coordenador da EFA e se aproximar do processo pelo qual passava a AMEFA. Ele acabou sendo eleito o terceiro presidente da instituição, na Assembleia Geral de 1997.

Naquele período, a AMEFA conseguiu aprovar o seu primeiro projeto para captação de recurso, junto à Fundação Vitae. Era um projeto que previa atividades de formação, reuniões, aquisição de computadores e equipamentos audiovisuais para as escolas. Foi um projeto importante, pois movimentou o coletivo e renovou as esperanças de que a AMEFA fosse para frente; porém, gerou muitos problemas, sobretudo relativos à gestão, o que desencadeou uma auditoria da Fundação Vitae nas EFAs e na AMEFA. Foram designadas duas pessoas para esse processo de auditoria. Eles passaram por todas as escolas, conhecendo de perto a realidade, e no final da auditoria sugeriram que Idalino Firmino, que trabalhava na escola de Formiga, e João Begnami, que era presidente da AMEFA e coordenador da EFA de Jacaré, se aproximassem, como figuras estratégicas para o trabalho da AMEFA.

Essa aproximação foi se dando aos poucos, em meio às dificuldades de locomoção e comunicação. O entrevistado 05 relata que fez parte de diversas experiências em Minas Gerais: atuou na EFA de Jacaré; posteriormente na EFA de Sem Peixe; em um projeto educativo em Itabira, onde se iniciou um processo de implantação da Pedagogia da Alternância; e na EFA de Turmalina, onde foi diretor. Em todos esses momentos, manteve a relação de contribuição, de forma voluntária, nas ações da AMEFA.

As articulações avançaram, e a AMEFA foi incluída no programa da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares Rurais (SIMFR)⁵, por intermédio da UNEFAB, o que permitiu a estruturação do escritório e o funcionamento de uma equipe técnica. Além disso, numa articulação com o movimento nacional, houve aporte de recurso das regionais para a liberação de um coordenador da Equipe Pedagógica Nacional, papel assumido por João Batista Begnami por cerca de 10 anos, o que foi muito positivo não somente para Minas Gerais mas também para o movimento nacional, em razão de todo o trabalho produzido.

Esse foi um momento marcante para a AMEFA, pois ela se estruturou financeiramente e começou a ter uma incidência no cenário nacional das EFAs. Os contratos com a SIMFR tinham vigência de cinco anos, e não havia atraso nos repasses. A AMEFA prestava contas de uma parcela, como condição para receber a seguinte. Assim, o pagamento da equipe colaboradora, bem como o recurso para custear as atividades coletivas, como encontros e formações, era garantido. No entanto, embora fosse um momento bom para a AMEFA, não era um momento bom para o movimento como um todo, pois as EFAs continuavam a enfrentar diversas dificuldades, sobretudo por não disporem de uma fonte segura de financiamento. Foi quando a AMEFA começou a planejar ações visando à sustentabilidade das EFAs (Entrevistado 05). A AMEFA tem por finalidades⁶:

- Promover a atuação em rede. Articular e representar as AEFAs e suas mantenedoras perante o poder público, movimentos sociais e sindicais e instituições privadas em geral;
- Lutar pelo reconhecimento da EFA como escola de direito;
- Garantir os princípios da Pedagogia da Alternância, o funcionamento de seus instrumentos pedagógicos, por meio de acompanhamento pedagógico sistemático às EFAs;
- Promover cursos de formação para iniciação de monitores em Pedagogia da Alternância, formação continuada dos/as educadores/as-monitores/as, a formação de diretores/as e dirigentes associativos, formação das famílias;
- Elaborar materiais didáticos, informativos e formativos;
- Lutar pelo reconhecimento da Pedagogia da Alternância;
- Assessoria na gestão financeira, educacional, jurídica, administrativa em geral, nas relações institucionais, construção de parcerias públicas e privadas para a sustentabilidade econômica das EFAs;
- Lutar por políticas públicas de financiamento das EFAs no âmbito Estadual (Amefa, 2020).

⁵ Organização situada em Bruxelas, na Bélgica, apoiadora das EFAs pelo mundo (Begnami, 2018).

⁶ Disponível em: <https://amefa.wordpress.com/>. Acesso em: 30 maio 2022.

Segundo Freitas (2015), a AMEFA surge a partir da necessidade de promover trocas de experiência e intercâmbios entre as EFAs; de unificar o movimento, que até então era disperso no estado; de realizar formações para os educadores e agricultores; de assessorar as associações mantenedoras; e de representar as EFAs em Minas Gerais, além de acompanhar e fornecer o suporte necessário aos projetos de criação de novas EFAs. A AMEFA compõe a Rede Mineira de Educação do Campo, o Fórum Nacional de Educação do Campo, a UNEFAB e coletivos que constroem a Educação do Campo em Minas Gerais e no Brasil.

6.4 Estrutura organizativa da AMEFA

A AMEFA, diferentemente da maioria das associações, que em geral são constituídas por pessoas físicas, é constituída por pessoas jurídicas: as AEFAs. De acordo com o Estatuto Social da AMEFA, a associação é constituída pelos seguintes órgãos de administração: Assembleia Geral, Conselho Administrativo, Diretoria Executiva e Conselho Fiscal.

A Assembleia Geral é o “órgão máximo de decisão da AMEFA e é composta por todos os associados em dia com o cumprimento de suas obrigações” (Ameffa, 2018, p. 7). A assembleia se reúne a cada dois anos e tem como atribuições eleger o Conselho Administrativo, homologar a Diretoria Executiva (que é eleita pelos membros do Conselho Administrativo), eleger o Conselho Fiscal, avaliar o plano de ação da AMEFA, aprovar o plano de ações bienal da entidade e deliberar sobre outros assuntos pertinentes. Geralmente, as assembleias gerais acontecem com representação de todos os públicos envolvidos nas EFAs: monitores, estudantes e agricultores. São organizadas delegações, com número de participantes de cada EFA pré-estabelecido.

O Conselho Administrativo é composto por um membro titular e um suplente de cada EFA. Antes da Assembleia Geral, são realizadas assembleias preparatórias nas EFAs, e nelas acontece a indicação das pessoas que irão representar cada EFA no conselho da AMEFA, naquele período. Desse modo, na assembleia geral, o que ocorre é a apreciação e a homologação desses nomes. Sendo assim, o Conselho Administrativo da AMEFA é composto por 44 membros, sendo 22 efetivos e 22 suplentes. São atribuições do Conselho Administrativo: executar as deliberações da Assembleia Geral; analisar as contas anuais da AMEFA e aprová-las ou reprová-las; deliberar sobre o planejamento anual da AMEFA; avaliar a equipe técnica; deliberar sobre a contribuição social dos sócios; zelar para que a AMEFA cumpra com as suas finalidades, entre outras

atribuições. O Estatuto Social da AMEFA orienta que no mínimo 60% do conselho seja composto por agricultores familiares (Ameffa, 2018).

É importante dizer que, pelo menos legalmente no estatuto, o que nós tentamos garantir no estatuto da AMEFA é que ela fosse uma organização dos agricultores, isso foi um debate que sempre foi muito recorrente desde o início da história lá em 1991, 1992 [...] porque a Escola Família Agrícola é um projeto educativo de origem do movimento camponês, então para garantir esse princípio da participação das famílias, dos camponeses, isso está na estrutura administrativa da AMEFA, então a AMEFA ela tem por base uma associação que o princípio ela deve ter na sua estrutura no mínimo 60% de agricultores, e o presidente é um agricultor ou uma agricultora (Entrevistado 03).

A Diretoria Executiva da AMEFA é composta pelo presidente, pelo secretário e pelo tesoureiro. As três pessoas que ocupam esses cargos são eleitas entre os membros do Conselho Administrativo, e posteriormente a eleição é aprovada pela Assembleia Geral. O Estatuto Social orienta que o(a) presidente da AMEFA seja, preferencialmente, um(a) agricultor(a). No dia a dia, a diretoria é o órgão de administração que se faz mais presente junto à equipe técnica, contribuindo nas deliberações necessárias. Sua atuação é de extrema importância, pois ela lida com as questões mais burocráticas que envolvem a entidade, como o controle das contas. Em caso de vacância na Diretoria Executiva, a substituição é feita por membros do Conselho Administrativo, definidos em reunião do próprio conselho, não havendo necessidade de nova eleição.

Além dos órgãos de administração mencionados, a AMEFA conta ainda com uma Secretaria Executiva, que configura um cargo de confiança da entidade; portanto, não é eleito em assembleia. O secretário executivo, que em 2023 é Idalino Firmino dos Santos, além de coordenar o trabalho da equipe técnica, assessora a diretoria e o conselho da AMEFA em todas as questões relativas à gestão da entidade. Essa é uma instância estratégica, uma vez que os agricultores, embora tenham a capacidade de decidir os rumos da instituição, nem sempre têm o domínio técnico para executar as ações necessárias. Além disso, os agricultores atuam como voluntários, não dispondo do tempo necessário para desenvolver todas as atividades que a instituição demanda.

Essa figura do secretário executivo se consolidou muito na AMEFA, de modo que o fato de haver muitas instâncias, dificuldade de os presidentes viajarem e virem assinar documentos, isso sempre houve na história da AMEFA. Como se diz, um processo de autorização da parte do tesoureiro e do presidente, para que pessoas da equipe técnica da AMEFA pudessem assinar documentos, assinar cheque, fazer toda a movimentação financeira sem necessariamente que eles viessem em reuniões. Hoje até isso mudou, porque não tem mais cheque, você pode prestar contas, fazer assinatura eletrônica a distância (Entrevistado 03).

Além da Secretaria Executiva, a AMEFA conta com uma equipe técnica, constituída por cinco pessoas em 2023, que realiza todo o trabalho de acompanhamento às EFAs, como mencionado anteriormente.

Figura 3 – Estrutura organizativa da AMEFA



Fonte: AMEFA, 2020⁷.

6.5 Incidências da AMEFA

Com a AMEFA se estruturando, ganhando destaque no cenário nacional e fortalecendo a articulação entre as EFAs existentes em Minas Gerais, o movimento começa a dar passos no sentido de buscar uma fonte segura de recurso para o funcionamento das escolas: o financiamento público. A discussão do financiamento iniciou em 1999, e a AMEFA teve um papel importante, no sentido de reunir as forças sociais e políticas que pudessem somar na luta pela garantia dessa educação diferenciada para os filhos dos agricultores. Essas articulações contribuíram também para a ampliação das escolas.

⁷ Disponível em <https://amefa.wordpress.com/>

A AMEFA teve uma atuação política muito importante em termos de articulação das escolas, de dar uma identidade para o movimento em Minas Gerais, de dar visibilidade do movimento para o poder público, e para os movimentos sociais, então nós começamos a ter toda uma relação com a Fetaemg e com vários movimentos. Tínhamos no início, por exemplo, muita relação com a Via Campesina, e outros movimentos sociais, a gente então começou a ter uma atuação forte no processo de ampliação das escolas, então a partir dos anos 2000 nós tivemos uma ampliação das escolas, então de seis escolas nós passamos para 13 escolas em pouco tempo (Entrevistado 03).

De 1999 a 2002, a luta pelo financiamento público foi intensa. Houve uma articulação sobretudo junto aos mandatos de deputados estaduais parceiros, que pautavam na Assembleia Legislativa um projeto de lei que garantisse o apoio do Estado para o funcionamento das escolas. Esse projeto havia sido construído dentro da Secretaria de Estado de Educação, com apoio do então secretário Murilo Rincon, e entregue a deputados da base para tramitação na assembleia. O projeto foi aprovado por unanimidade em 2003, criando a Lei nº 14.614/2003, que instituiu o Programa de Apoio às EFAs de Minas Gerais. No entanto, depois de votado, o projeto precisava passar por um decreto de regulamentação, e isso fez com que o programa só se efetivasse de fato em 2005.

Nesse período aí de 2000 a 2005 nós tínhamos convênios com o estado, mas eram convênios muito precários, muitos difíceis de serem executados, de prestar contas e tudo mais, mas a gente foi sobrevivendo, e o financiamento com apoio nesta Lei 14.614, foi a partir de julho de 2005 (Entrevistado 03).

Pode-se dizer que a conquista da legislação estadual, enquanto direito dos agricultores, foi um grande avanço do movimento EFA, não apenas em Minas Gerais, mas também no Brasil como um todo, pois a lei estadual foi difundida e serviu de modelo para diversos outros estados.

Ainda no aspecto do financiamento, o movimento nacional, com a participação ativa da AMEFA, alcançou outra grande conquista: a Lei Federal nº 12.695/2012, cujo relator foi o deputado federal Padre João Carlos Siqueira, de Minas Gerais. Essa lei alterou a lei do Fundeb, contemplando todas as escolas comunitárias que adotam a Pedagogia da Alternância com recursos desse fundo. Para acessar esse recurso, as EFAs precisam informar, no censo escolar, terem convênio com o estado ou com o município. No caso das EFAs de Minas Gerais, todas são conveniadas com o estado e recebem o recurso via Secretaria Estadual de Educação. O valor repassado é calculado de acordo com o número de estudantes de cada escola, e a gestão é feita de forma autônoma pelas associações locais. Mais recentemente, as EFAs com o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária passaram a receber o valor do Fundeb duplicado, o que representa um grande avanço.

Ainda em relação às incidências da AMEFA, as entrevistas indicam muitos marcos importantes ao longo desses 30 anos de história, para além da questão do financiamento. Um desses marcos foi a constituição de uma equipe técnica que pudesse dar conta das demandas das EFAs, de assessorar e acompanhar o trabalho das escolas. Essa equipe sofreu diversas reformulações ao longo dos anos e, em 2023, conta com cinco colaboradores: um secretário executivo; um coordenador pedagógico; um assistente administrativo/financeiro e dois assessores técnico-pedagógicos, que também exercem a função de coordenadores, um do setor agropecuário/agroecológico e outro dos trabalhos relativos à formação de mulheres.

Essa equipe atua no acompanhamento pedagógico às EFAs, na relação política com o estado, na formação de monitores, na formação de conselheiros e na captação de recursos para a manutenção da AMEFA, visto que em 2023 a AMEFA já não dispõe das parcerias citadas anteriormente, como a SIMFR. A principal fonte de recurso da AMEFA hoje é a contribuição social das EFAs, mas que é insuficiente para a manutenção da instituição, o que demanda da equipe esforço na elaboração e na execução de projetos que possam garantir o funcionamento dela.

Nesse processo de captação de recurso, a AMEFA tem acumulado, ao longo dos anos, grande experiência na área da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), tendo executado chamadas públicas com agricultores familiares, assentados da reforma agrária, jovens, quilombolas e, principalmente, mulheres rurais. O trabalho com as mulheres é algo que vem se consolidando na AMEFA, com uma série de projetos desenvolvidos com ações tanto de formação quanto de incentivo à organização produtiva das mulheres. No estado existem diversos grupos organizados que tiveram o apoio da AMEFA e que hoje desenvolvem atividades de geração de renda. Um desses grupos é o denominado Núcleo de Gênero, constituído no início dos anos 2000, composto por mulheres representantes de todas as EFAs, que desenvolvem atividades de formação tanto em nível estadual como em nível local.

Essa busca pela equidade de gênero, formação das mulheres, empoderar as mulheres para que elas pudessem também ter voz e ideias. Não é um mérito só da equipe da AMEFA, mas houve uma pressão das mulheres para que isso fosse acontecer, para que isso acontecesse (Entrevistado 05).

Também no aspecto da formação, os entrevistados destacam a formação do Grupo de Elaboração Participativa de Projetos (GEPP), instituído em 2004, na perspectiva da superação dos problemas financeiros das EFAs. Formou-se uma primeira turma, que tinha o desafio de elaborar um plano de ação para a AMEFA e um plano de ação para cada EFA.

Nessa altura do campeonato já tinham mais EFAs [...] a gente foi fazendo os diagnósticos nas escolas, e elaborou um plano de ação, esse plano de ação a gente conseguiu recursos através da Manos Unidas, da Espanha, da SIMFR, da própria Vitae e outras organizações aí do exterior (Entrevistado 05).

Nesse período, a AMEFA publicou um livro intitulado *Manual de Elaboração Participativa de Projetos*, que, até hoje, subsidia os processos de elaboração de projetos na AMEFA e nas EFAs. Até o momento de produção deste texto, foram formadas quatro turmas nessa metodologia participativa de elaboração de projetos. Muitos integrantes já não estão no movimento EFA, mas pode-se dizer que essa ação configura uma contribuição da AMEFA para com a sociedade, de maneira geral, pois essas pessoas certamente utilizam em outros espaços o conhecimento adquirido.

Essa ação foi importante para que a equipe da AMEFA não só tivesse uma expertise em elaboração de projetos, mas que com isso conseguisse elaborar projetos e se manter, então o que mantém muito a AMEFA é essa capacidade de elaboração de projeto da equipe, que mesmo em tempos com pouca possibilidade de recursos aí disponíveis para você captar, a AMEFA sempre conseguiu de uma maneira ou outra captar recurso (Entrevistado 03).

Segundo o entrevistado 05, os critérios para a criação de EFAs em Minas Gerais foram aprimorados no decorrer da história, e isso também configura um avanço e expressa a maturidade do movimento. Ao longo dos anos, diversos projetos de implantação de EFAs foram surgindo estado a fora, e, com o acompanhamento da AMEFA, muitos se consolidaram, ao passo em que outros se perderam. Nesses 30 anos, 11 EFAs foram fechadas, que, somadas com as 22 que existem em funcionamento em 2023, totalizariam 33 EFAs.

Nós identificamos as razões dessas onze escolas terem fechado, e percebemos então que as próximas nós teríamos que trabalhar alguns aspectos. Primeiramente investir pesado para que mesmo tendo uma associação local não se abrisse mão da escola ter a sua própria associação (Entrevistado 05).

Foi feita essa definição em razão de muitos projetos de implantação de EFA indicarem associações ou cooperativas já existentes para fazerem a gestão das escolas, e isso dificultava a criação de uma relação de pertencimento dos agricultores para com a organização. Após essa definição, nenhuma EFA foi criada sem que tivesse uma associação própria e sem que fosse feito um intenso trabalho de base com as famílias.

Outro avanço no aspecto do amadurecimento do movimento consiste na determinação de condições mínimas para se implantar uma EFA, ou seja, não basta que a comunidade tenha interesse. Esse é um passo fundamental, mas necessita-se também que o projeto tenha perspectiva de sustentabilidade. Nesse sentido, o acompanhamento da AMEFA passou a ser mais criterioso, buscando evitar que projetos frágeis, sem condições de se sustentarem, fossem adiante, sob o risco de serem interrompidos futuramente, como veio a acontecer com as 11 escolas citadas. Uma das orientações da AMEFA para garantir que os projetos sejam duradouros é justamente um trabalho de base sólido e permanente com as famílias, pois geralmente, se as famílias não compreendem o seu papel enquanto gestoras, há uma tendência de as escolas serem dominadas pelo poder público, o que fragiliza o projeto, porque cada gestão atua de uma forma. Isso foi observado nos projetos interrompidos: todos eles tiveram em comum a ausência de autonomias dos agricultores, em razão da interferência do poder público. Na EFA, o poder público deve ser considerado um parceiro muito importante e fundamental, mas a gestão deve ser feita pelos agricultores.

As EFAs que seguiram os passos metodológicos pela AMEFA, todas essas escolas já passaram por grandes desafios, mas nenhuma fechou. As escolas que nasceram por iniciativa às vezes de um parceiro forte, tipo o poder público, que os agricultores não tinham autonomia de assumir várias ou todas fecharam, não tem nenhuma funcionando, que nasceu deste formato. Então a AMEFA é a guardiã dos quatro pilares da metodologia da formação em alternância, é fundamental para garantir esse processo todo (Entrevistado 04).

Além do trabalho de base permanente, a AMEFA, no processo de orientação, se tornou mais atenta à estrutura mínima para funcionamento das EFAs a serem implantadas.

[...] inclusive já depois da política territorial a gente tentava trabalhar o máximo assim para protelar até o início das atividades letivas para garantir uma estrutura mínima, porque a gente via que as estruturas estava muito precárias [...] e garantir assim também ter o mínimo de condição de funcionar, tanto é que a gente vê que as escolas que começaram depois desse período de 2001, 2002 para a frente, as associações começam a ter mais força para fazer gestão, e daí para cá, a gente, graças a Deus tem dificuldades, mas não tivemos mais fechamento de escola, então eu acho que isso é [um avanço] do trabalho da AMEFA que foi feito (Entrevistado 05).

A política territorial à qual se refere o entrevistado é o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT), criado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Esse programa foi fundamental no processo de expansão das EFAs de Minas Gerais, pois financiou a construção ou a ampliação de, pelo menos, 10 unidades.

Ao longo desses 30 anos, a AMEFA foi se organizando e criando estratégias para atender e fortalecer as escolas. Uma dessas estratégias foi constituir a Equipe Pedagógica Regional (EPR). Essa equipe é formada pelos diretores das EFAs mais os membros da equipe técnica da AMEFA. A EPR é um fórum de discussão e deliberação dos problemas coletivos, um espaço onde todas as EFAs podem partilhar as situações vivenciadas, e cada uma pode dizer como enfrenta tais situações, de maneira que todos se apoiam. Além disso, esse coletivo encaminha junto ao estado e a instituições parceiras proposições para a solução de problemas comuns.

A AMEFA hoje assessora as EFAs em diversos aspectos. No aspecto associativo, a AMEFA acompanha reuniões das associações locais quando demandada, realiza formações dos conselheiros das associações, contribui na reformulação de documentos quando necessário, contribui na formação das famílias, além de ter um planejamento de visitas periódicas que são realizadas. No aspecto pedagógico, a AMEFA tem um Plano de Formação Inicial em Pedagogia da Alternância. Com base nesse plano, são elaborados os cursos de formação inicial oferecidos aos monitores que se ingressam nas EFAs. Em razão da rotatividade de monitores, periodicamente se fazem necessárias formações emergenciais, para que os monitores iniciantes compreendam os conceitos básicos da Pedagogia da Alternância, uma vez que a formação inicial, que é um processo mais elaborado e demorado, nem sempre dá conta de acompanhar essa rotatividade.

Além da formação inicial e da formação emergencial, a AMEFA realiza ainda formações continuadas de monitores sobre os temas que são identificados como fragilidades a serem superadas, ou como potenciais a serem fortalecidos. A última formação continuada organizada pela AMEFA, em 2022, trouxe como temática central os Planos de Formação das EFAs e sua relação com os Projetos Profissionais dos Jovens.

A AMEFA se debruça ainda na elaboração de materiais. Já foram publicados livros, cartilhas e materiais didáticos para as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, em parceria com universidades, e, atualmente, está em curso a elaboração de quatro cadernos didáticos, que estão sendo produzidos pela equipe da AMEFA, como ação de um projeto fruto de emenda parlamentar federal. O primeiro material versa sobre a agroecologia e seus princípios; o segundo,

sobre o Projeto Profissional dos Jovens; o terceiro constitui um Plano de Formação das Famílias; e, por fim, o quarto é um Guia dos Conselheiros das AEFAs. Esses materiais serão fundamentais para subsidiar as EFAs nos trabalhos realizados tanto junto aos estudantes como junto às famílias.

Outro avanço importante de ser destacado neste trabalho é a inclusão da EJA no *hall* dos cursos oferecidos pelas EFAs, por incentivo e iniciativa da AMEFA. Em 2016, a AMEFA apresentou ao Conselho Estadual de Educação (CEE) um projeto piloto-intitulado “EJA da Alternância”, a ser desenvolvido nas EFAs de Minas Gerais. Para dar celeridade ao processo, a AMEFA foi indicada como mantenedora do projeto de EJA, no período experimental de três anos; após esse período, cada EFA entrará com o seu processo de autorização junto ao CEE.

A experiência tem uma avaliação positiva no movimento, pois, além melhorar a condição financeira das escolas, uma vez que aumentou o número de estudantes, também fortaleceu a base associativa das EFAs. Os estudantes que ingressam na EJA se tornam sócios, e muitos se tornam dirigentes das AEFAs, assumindo cargos nos conselhos e diretorias. Evina Teixeira, ex-presidente da AMEFA, que concedeu entrevista para este trabalho, foi uma das estudantes da EJA, na EFA Bontempo, e assegura: *“foi uma experiência muito rica. Eu, que não tive oportunidade de estudar quando nova, pude estudar numa escola que eu ajudei a construir. Isso é muito gratificante”* (Entrevistada 02). José Maria Rosa, atual presidente da AMEFA, também foi um dos estudantes da EJA, na EFA Paulo Freire.

É importante falar também sobre as parcerias. Ao longo desses 30 anos, a AMEFA consolidou diversas parcerias no estado, com instituições, movimentos, universidades e organizações diversas: Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Minas Gerais (Fetaemg) e diversos de seus sindicatos filiados; Instituto dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Vale do Jequitinhonha (ITAVALE); Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica (CAV); Centro de Tecnologias Sociais da Zona da Mata (CTA); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Cáritas MG; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG); Instituto Federal do Sul de Minas (IF Sul de Minas). A AMEFA formatou, juntamente com o IF Sul de Minas, um curso de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências Agrárias (LECCA), cuja primeira turma foi formada por egressos das EFAs de Minas Gerais. O coordenador pedagógico da AMEFA, João Begnami, contribuiu na coordenação

do curso, e toda a equipe da AMEFA se envolveu, desenvolvendo trabalho de acompanhamento aos estudantes. Será aberta uma segunda turma, que atenderá também outros públicos.

A AMEFA compõe a Rede Mineira de Educação do Campo, juntamente com entidades e movimentos sociais, como Fetaemg e MST, além de universidades, como a UFMG, a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e a UFVJM.

6.6 Desafios a serem superados

Uma das pessoas entrevistadas menciona o desafio em relação à participação dos agricultores na instituição, uma vez que, embora o estatuto crie mecanismos de participação, esta depende muito das pessoas eleitas, sobretudo para os cargos da diretoria. No caso dos presidentes, por exemplo, alguns se mostravam mais ativos, enquanto outros acabavam deixando o trabalho muito por conta da Secretaria Executiva e da equipe técnica.

Então o que eu percebo assim, é que AMEFA com essa sua estrutura de uma equipe técnica com secretário executivo quase que ela funciona como se fosse uma empresa, que esse grupo faz a AMEFA funcionar, e parece que não é tão necessário você ter uma... sabe, parece que a diretoria executiva, o conselho, se ele existisse ou não, não faria tanta diferença, a AMEFA continuaria funcionando naquilo que ela precisa em termos de resposta às necessidades das escolas no campo pedagógico, de luta junto ao estado, porque sempre houve a necessidade de uma representação e de uma luta para o financiamento se efetivar a cada ano, então a equipe técnica faz isso, e faz bem, dentro de suas condições (Entrevistado 03).

Segundo o entrevistado, a equipe técnica se mostra muito importante e necessária no processo de acompanhamento às escolas, mas não se percebe esse mesmo vigor por parte dos agricultores que compõem a associação,

[...] tendo a AMEFA como um instrumento de luta, algo que é deles, então eu percebo assim que a gente está longe ainda de ter uma associação de fato dos agricultores, das agricultoras, onde eles se sintam autônomos, protagonistas de fato [...] isso é um processo que demanda muito de nós técnicos de uma pedagogia para construir esse processo, acho que essa seria uma das funções nossas de preocupar e buscar todos os meios de implementar esse processo participativo, mais participativo das bases das escolas, sobretudo, das famílias, dos agricultores, na estrutura administrativa da AMEFA (Entrevistado 03).

De acordo com o entrevistado, essa crítica dirigida à AMEFA também pode ser dirigida às associações locais: *“as equipes estão um pouco solitárias, as bases participam pouco, têm dificuldade na hora de fazer uma eleição, de encontrar pessoas para assumir, fazer parte do conselho de administração, conselho fiscal de direção, diretor, presidente, secretário, tesoureiro [...]”* (Entrevistado 03).

Outro desafio pontuado é a carência de uma legislação que reconheça a importância estratégica da AMEFA como *“‘entidade-meio’” importante no processo de acompanhamento das escolas. Esse reconhecimento por parte do poder público, sobretudo a nível estadual, é um desafio importante que nós temos que vencer*” (Entrevistado 03). Ainda no aspecto da legislação, existe o grande desafio da equiparação dos estudantes das EFAs aos estudantes de escolas públicas, principalmente para fins de acesso ao Ensino Superior. Já que a EFA é classificada como escola privada, embora ela funcione com recurso público e tenha um caráter comunitário, os estudantes ficam prejudicados quando tentam o acesso às universidades, pois são considerados estudantes oriundos de escolas particulares.

Nesse aspecto, existem algumas iniciativas que podem ser destacadas. No âmbito federal, ressaltam-se dois projetos de lei em tramitação, ambos de autoria do deputado federal Padre João. O primeiro é o Projeto de Lei nº 7.862/2017⁸, no momento em tramitação na Comissão de Agricultura, Pecuária, Abastecimento e Desenvolvimento Rural, que estabelece regras para a Política Nacional de Educação do Campo, visando à superação das defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações camponesas. O segundo é o projeto que altera a Lei nº 11.096/2005 e a Lei nº 12.711/2012: quanto aos alunos egressos das EFAs ou de outras instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, entende-se a eles o mesmo tratamento dispensado aos alunos egressos das escolas públicas, para fins de acesso ao Ensino Superior gratuito.

No âmbito estadual, está em tramitação, na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), o Projeto de Lei nº 511/2023, que cria o marco regulatório da Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas escolas que funcionam pela Pedagogia da Alternância e equipara as EFAs às escolas públicas. Os projetos de lei citados foram elaborados com a contribuição da AMEFA, a partir da escuta às EFAs, que indicaram as demandas a serem priorizadas, no que se refere à legislação.

⁸ Fonte: Agência Câmara de Notícias.

No campo do financiamento, também se configura como desafio a captação de recurso para investir na infraestrutura das escolas (reforma e ampliação), bem como para expansão das EFAs. Muitas escolas dispõem de estrutura precária, o que influencia na adesão dos estudantes e famílias. Os estudantes querem ser acolhidos num espaço onde eles se sintam bem, e é direito deles ter garantidas essas condições, mas o movimento ainda precisa se fortalecer politicamente para mostrar ao poder público a importância desse investimento.

Outro grande desafio atual é o plano de carreira dos educadores. As EFAs de Minas Gerais apresentam diferentes realidades no que diz respeito às condições de trabalho oferecidas aos educadores. Essa diversidade se deve ao fato de que o recurso recebido pelas EFAs é repassado conforme o número de estudantes. Sendo assim, existem escolas com elevado número de estudantes, que, conseqüentemente, recebem um valor maior de recurso, e escolas com poucos estudantes, que recebem valor menor. Em 2023, há um grupo de trabalho, constituído por membros da equipe técnica da AMEFA e da EPR, que está trabalhando na elaboração de um documento referência para orientar as associações locais nesse sentido. *“Nós temos que ter uma condição mínima de trabalho dos monitores, com o ganho melhor, se possível dobrar o salário dos educadores e ter um plano de carreira”* (Entrevistado 03).

A relação da AMEFA com a sociedade em geral, sobretudo com os movimentos sociais, é vista também como um desafio:

Nós precisamos manter mais as nossas relações com os movimentos sociais, nos fortalecer nesta relação, nessas parcerias [...] e estarmos aí juntos nas grandes bandeiras: da agroecologia, da questão étnico-racial, da questão LGBTQIAP+, da luta das mulheres, da luta feminista e, sobretudo, da juventude [...] que a gente incida mais na formação de lideranças, do protagonismo juvenil, para que esses jovens consigam, de fato, ter um espaço na sociedade (Entrevistado 03).

No campo pedagógico, os entrevistados mencionam também a questão da produção de materiais específicos da Pedagogia da Alternância como um desafio a ser superado. O entrevistado 05, por exemplo, chama a atenção para o fato de que os recursos de comunicação estão muito mais avançados atualmente do que lá no início, e a impressão é de que o movimento está regredindo nesse aspecto. As formações de monitores igualmente demandam atenção por parte da instituição, no sentido de *“trabalhar uma formação mais incisiva, por área do conhecimento, produzir diretrizes para que cada área do conhecimento possa interagir entre si, numa lógica transdisciplinar”* (Entrevistado 05).

No aspecto material, a questão da sede própria também é mencionada nas entrevistas. A AMEFA funciona, em 2023, em um espaço alugado, cuja estrutura não permite a ocorrência de reuniões e eventos com muitas pessoas, de modo que, quando acontecem assembleias, seminários, reuniões de diretores e conselheiros ou formação de monitores, é necessário alugar espaços maiores, o que acaba dificultando a realização desses eventos, em razão das limitações financeiras.

Segue abaixo, como uma síntese desse capítulo, o quadro 2, que tem como conteúdo a linha do tempo da AMEFA e das EFAs de Minas Gerais, trazendo tanto o marco temporal da criação das EFAs e da AMEFA, mas também os fatos que marcaram essa trajetória de 30 anos.

Quadro 3 – Linha de tempo da AMEFA e das EFAs de Minas Gerais

(continua)

1983	EFA Itapirema, em Muriaé – Zona da Mata.
1990	EFA de Virgem da Lapa – Vale do Jequitinhinha.
1990	EFA Chico Mendes – Conselheiro Pena. Não funciona mais como EFA.
1990	EFA de Formiga – Centro-Oeste.
1991	1º Encontro na Obra Kolping de Minas, em Belo Horizonte, para discutir a organização estadual das EFAs em Minas.
1991	Grupo de jovens que viriam a ser monitores em Piranga fazem estágio nas EFAs da AECOFABA.
1992	CEPA de Piranga – Zona da Mata.
1992	Realização de um “encontrão” das EFAs de Minas para intercambiar experiências, discutir problemas, buscar soluções conjuntas e preparar a assembleia de criação da AMEFA.
1993	1ª Assembleia Geral – Criação da AMEFA na EFA de Virgem da Lapa, em 23-24 de julho. Eleição de José Maria Barbosa de Jesus (monitor/diretor da EFA de Virgem da Lapa) como primeiro presidente da AMEFA.
1994	CEPA de Viçosa – Zona da Mata.
1994	CEPA de Dom Silvério – Hoje EFA de Sem Peixe – Zona da Mata.

Quadro 4 – Linha de tempo da AMEFA e das EFAs de Minas Gerais

(continuação)

1994	EFA de Jacaré – Itinga – Vale do Jequitinhonha.
1995	<ul style="list-style-type: none"> • 2ª Assembleia Geral da AMEFA – Sítio da Fetaemg – Belo Horizonte. Eleição de Romeu Guimarães – Agricultor – EFA Camões como segundo presidente da AMEFA. • 1º Encontro de Formação de Monitores das EFAs de Minas, com apoio do Projeto Vitae, na EFA de Conselheiro Pena.
1996	<ul style="list-style-type: none"> • EFA Limeira – Pavão – Vale do Mucuri. Não funciona mais como EFA. • Projeto Vitae apoia cursos de formação de monitores, com apoio da Universidade Federal de Viçosa. • O Projeto Vitae apoiou a aquisição de acervo bibliográfico, acervo videográfico etc. Presença do Líster Parreira Duarte, nomeado pela Vitae para acompanhar o Projeto da AMEFA.
1997	<ul style="list-style-type: none"> • A AMEFA realiza um seminário na EFA de Jacaré Itinga, para discutir a expansão de EFAs no estado. • AMEFA se faz representar na Equipe Pedagógica Nacional, cujo representante se torna o coordenador entre 1997 e 2006 e 2008 e 2011. 3ª Assembleia geral da AMEFA em Teófilo Otoni. Eleição de João Batista Begnami – Monitor/diretor da EFA de Jacaré-Itinga – como terceiro presidente da AMEFA.
1998	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro financiamento para estruturação do escritório e funcionamento de uma equipe na AMEFA com o apoio da SIMFR-Bélgica – 1º Programa 1998 a 2002. • EFA de Turmalina – EFAT. Não funciona mais como EFA. • Sede da AMEFA em Belo Horizonte – Projeto com a SIMFR – ONG Belga. • Viabilização de equipe técnica liberada para o trabalho de acompanhamento pedagógico das EFAs, realização de cursos de formação dos monitores e funcionamento do escritório. • Início da 1ª Turma de Formação Inicial de Monitores promovida pela AMEFA. • AMEFA participa em Brasília da reunião preparatória da 1ª Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo. A AMEFA, junto com CPT, Fetaemg e MST, mobiliza o 1º Seminário Estadual Por Uma Educação Básica do Campo para estudo em preparação da I Conferência Nacional e da eleição dos delegados para ela. 4ª Assembleia Geral (Extraordinária) da AMEFA – Belo Horizonte.

Quadro 5 – Linha de tempo da AMEFA e das EFAs de Minas Gerais

(continuação)

1999	<ul style="list-style-type: none"> • 2ª Audiência da AMEFA com secretário de estado da Educação, Murílio Hingel, reivindica apoio financeiro do Estado para as EFAs. • 5ª Assembleia Geral da AMEFA no Sítio da Fetaemg, em Belo Horizonte. Eleição de Aibes Inácio Lopes – agricultor (Projeto EFA Puris) – como quarto presidente da AMEFA. • Primeiro aluguel de sala para sediar a AMEFA, Av. Portugal – Bairro Santa Amélia – Belo Horizonte. <p>Participação no I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância em Salvador.</p>
2000	<ul style="list-style-type: none"> • EFA CEART – Turmalina – Vale do Jequitinhonha. Não funciona mais como EFA. • Terceira audiência com o secretário de estado da Educação, cobrando uma solução para o pedido de apoio financeiro. • A audiência encaminha duas resoluções: um convênio alternativo para resolver o problema mais imediato e a criação de um grupo de trabalho (GT) para estudar uma estruturação do processo de apoio financeiro de forma duradoura. • O GT apresenta três soluções: estadualização, cessão de pessoal ou parceria por meio de convênio com as EFAs, garantindo a autonomia delas. • Esta terceira opção foi a que as EFAs aderiram, propondo a criação de uma lei para autorizar o governo a apoiar as EFAs. <p>6ª Assembleia Geral (Extraordinária) da AMEFA – Teófilo Otoni. AMEFA formaliza a contratação de seus funcionários com carteira assinada.</p>
2001	<ul style="list-style-type: none"> • EFA Bontempo – Itaobim – Vale do Jequitinhonha – Promotor: Movimento Sindical – 1º Curso Técnico e Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. • EFA Pe. Paraíso – Padre Paraíso – Vale do Jequitinhonha – Assentamento Córrego Comprido e Vereda. Não funciona mais como EFA. • EFA de Jequeri – Zona da Mata – Fundação Marianense de Educação. • EFA Campo Florido – Triângulo Mineiro – Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho. Não funciona mais como EFA. <p>7ª Assembleia Geral da AMEFA – Escola Sindical 7 de outubro. Reeleição de Aibes Lopes para presidente.</p>
2002	<ul style="list-style-type: none"> • EFA Vida Comunitária – Comercinho – Vale do Jequitinhonha. • Audiências públicas na assembleia – Lei nº 14.614, de apoio financeiro do Estado para as EFAs, é aprovada por unanimidade na ALMG. • Governador Itamar Franco veta a Lei das EFAs. • Parceria com o Instituto Marista de Solidariedade, que doa sala para sede à Rua Aimorés, 1.480. Bairro de Lourdes – Centro de Belo Horizonte. • Contratação oficial de Idalino Firmino, Marinalva Jardim e Vanessa Barçante via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). • Publicação da cartilha EFA Prazer em Conhecer para subsidiar criação de novas EFAs em parceria com o CTA. <p>Realização do 1º Seminário Estadual sobre o Projeto Profissional do Jovem.</p>

Quadro 6 – Linha de tempo da AMEFA e das EFAs de Minas Gerais

(continuação)

2003	<ul style="list-style-type: none"> • Assembleia Legislativa derruba o veto do governador, e a lei é aprovada. • Um GT é criado, com o apoio do Deputado Estadual Padre João, para elaborar o decreto de regulamentação. • A AMEFA faz o seu primeiro plano de ação com base em planejamento estratégico. • Cria-se o grupo de gênero na AMEFA. • 8ª Assembleia Geral da AMEFA - Divinópolis. Eleição de Evina Teixeira da Cruz – agricultora – como quinta presidente. • AMEFA celebra 10 anos com a publicação da “Cartilha Escola Família Agrícola – Construindo Educação e Cidadania no Campo”. <p style="margin-left: 40px;">Mudança de endereço da sede para Rua Padre Marinho – Santa Efigênia – Belo Horizonte – em parceria com o Instituto Marista de Solidariedade (IMS).</p>
2004	<ul style="list-style-type: none"> • AMEFA tem assento no Conselho Estadual do Desenvolvimento Rural Sustentável. <p style="margin-left: 40px;">EFA Paulo Freire – Acaiaca.</p>
2005	<ul style="list-style-type: none"> • As EFAs mineiras passam a contar com um financiamento público estadual de forma continuada. • O Decreto Estadual nº 43.978/2005 cria o instrumento de repasse financeiro por meio de bolsa <i>per capita</i> referenciada no valor Fundef (podendo pagar até o teto deste fundo). • Resolução nº 684/2005 – orienta o funcionamento do financiamento do Estado. • EFA Tabocal – São Francisco – Norte de Minas – Promotor: Cáritas Diocesana de Januária (Técnico Médio). • 9ª Assembleia Geral da AMEFA – Escola Sindical 7 de outubro – Belo Horizonte. <p style="margin-left: 40px;">Publicação do livro <i>Elaboração participativa de projetos</i>.</p>
2006	<ul style="list-style-type: none"> • EFA de Cruzília – Sul de Minas. • EFA Serra do Brigadeiro – Ervália – Zona da Mata. <p style="margin-left: 40px;">EFA de Natalândia – Noroeste de Minas.</p>
2007	<ul style="list-style-type: none"> • EFA Puris – Araponga – Zona da Mata. • 10ª Assembleia Geral da AMEFA – CEFESP – Divinópolis. Eleição de Faustina Lopes da Silva – agricultora – como sexta presidente. • Fim da parceria com o IMS na Rua Padre Marinho. <p style="margin-left: 40px;">Realização de um seminário internacional da Pedagogia da Alternância na UFMG.</p>

Quadro 7 – Linha de tempo da AMEFA e das EFAs de Minas Gerais

(continuação)

2008	<ul style="list-style-type: none"> • Período da diminuição dos recursos financeiros externos, por outro lado, com o programa bolsa-aluno, as EFAs passam a se estruturar melhor com a continuidade do financiamento estadual. • AMEFA participa da elaboração do projeto de criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e conquista 12 vagas para monitores ou candidatos a futuros monitores para a primeira turma, iniciada naquele ano na UFMG. • Decreto nº 43.978/2005 é reformulado pela Resolução SEE/MG nº 1257/2008, determinando que o Estado deve pagar o valor total do Fundeb do ano corrente. • EFA Margarida Alves I – Conceição do Ipanema – Zona da Mata. • Sede da AMEFA é alugada à Rua Maria Olívia de Jesus, 1.710, Bairro Floramar – Belo Horizonte, onde a AMEFA está até hoje. • Idalino Firmino assume a secretaria executiva com a saída de João Begnami para assumir a coordenação pedagógica nacional na UNEFAB. Início do 3º Programa de Apoio Financeiro da SIMFR-Bélgica com significativa diminuição dos valores aportados, o que permitia apenas o funcionamento do escritório e o pagamento da equipe.
2009	<ul style="list-style-type: none"> • 11ª Assembleia geral da AMEFA – Belo Horizonte. • EFA Ponto dos Volantes – Vale do Jequitinhonha. Não funciona mais como EFA. • Criação do GEPP, estratégico para o fortalecimento institucional da AMEFA e das EFAs. • Início de parcerias com o MDA através das chamadas públicas para ATER Jovem, Mulher, Quilombola. • AMEFA se credencia no MDA como entidade prestadora de ATER. EFA Margarida Alves – Conceição do Ipanema (Ensino Fundamental).
2011	<ul style="list-style-type: none"> • EFA Agroecológica de Araçuaí – Vale do Jequitinhonha. • Quarto e último aporte da SIMFR para o período 2011-2013, que correspondia a 80% do salário do secretário executivo e ao pagamento do aluguel da sede da AMEFA. • 12ª Assembleia Geral da AMEFA – EFA Agroecológica de Araçuaí. Eleição do sétimo presidente – agricultor – José Antônio Rodrigues Magalhães da EFA Tabocal – São Francisco. EFA de Veredinha – Vale do Jequitinhonha.
2012	<ul style="list-style-type: none"> • EFA Nova Esperança – Taiobeiras – Norte de Minas. EFA Setúbal – Malacacheta – Vale do Mucuri.
2013	<ul style="list-style-type: none"> • 13ª Assembleia Geral da AMEFA – Sítio da Fetaemg – Belo Horizonte. Fim do apoio financeiro da SIMFR para a AMEFA.

Quadro 8 – Linha de tempo da AMEFA e das EFAs de Minas Gerais

(continuação)

2014	<ul style="list-style-type: none"> • EFA Dom Luciano – Catas Altas da Noruega. • EFA Margarida Alves II – Simonésia – Zona da Mata. Governo Pimentel do PT abre para novas possibilidades de negociação, por meio da Secretaria Estadual de Educação, coordenada pela secretária Macaé Evaristo.
2015	<ul style="list-style-type: none"> • 14ª Assembleia Geral da AMEFA – EFA Bontempo Itaobim. • Participação da AMEFA no seminário sobre Educação do Campo no Instituto Federal Sul de Minas (IFSULDEMINAS) – <i>Campus</i> Inconfidentes. • Curso LECCA, demandado pela AMEFA junto ao IFSULDEMINAS – <i>Campus</i> Inconfidentes – primeiras reuniões. • Criação de GTs – elaboração do projeto e início da tramitação para aprovação. – Resolução SEE/MG nº 2.956/2015 revê a Resolução nº 1.257/2005 no artigo que aborda o valor a ser repassado: “nunca inferior ao valor pago pelo Fundeb no corrente ano”. A Secretaria de Educação se compromete a pagar o bolsa-aluno com a fonte do tesouro e mais o valor do FUNDEB, dobrando o apoio. A promessa é cumprida em 2016.
2016	<ul style="list-style-type: none"> • Reelaboração do Projeto LECCA e aprovação em março. Seminário de construção do Curso LECCA com os futuros estudantes em dezembro. • Edital de seleção para o Curso LECCA. • EFA Renascer Jequitinhonha – Vale do Jequitinhonha. • AMEFA passa a ser viabilizada economicamente com exclusividade da cota social das EFAs, a partir do aumento do repasse feito pelo governo do estado às EFAs. • Ocupação da Cidade Administrativa – pressão para o pagamento do bolsa-aluno, com atraso alegado por falta de verbas do Estado.
2017	<ul style="list-style-type: none"> • Início do funcionamento do Curso LECCA, com 40 vagas. • GT das EFAs é oficializado na SEE. Funciona, mas não chega ao produto desejado – o projeto de lei aprimorado. • Bolsa-aluno sofre atrasos e ameaças de corte por mudanças de regra na forma de pagamento, utilizando do senso e não do informativo de matrícula do ano corrente. • Audiência pública que seria para apresentar projeto de melhoria na lei virou palco de reivindicação e pressão para o cumprimento do orçamento previsto do Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) do corrente ano. • Grande número de demanda por novas EFAs. • 15ª Assembleia Geral da AMEFA. Reeleição do Sr. José Antônio. • AMEFA sedia o V Congresso e a XII Assembleia da UNEFAB em Belo Horizonte. • A AMEFA demanda recriação de GT (publicado no Diário Oficial do Estado dia 01/09/17) para continuar a discussão e a elaboração de novo marco legal, visando consolidar o financiamento das EFAs e da AMEFA.

Quadro 9 – Linha de tempo da AMEFA e das EFAs de Minas Gerais

(conclusão)

017	<ul style="list-style-type: none"> • Custeio geral da AMEFA, a partir de 2016, feito através da cotização social das EFAs. • Equipe atual contratada para operar a AMEFA. • Implantação da modalidade EJA nas EFAs por meio da interveniência da AMEFA como mantenedora. • Pela primeira vez, as EFAs mineiras não recebem a segunda parcela dos recursos financeiros, devida pelo Estado. • O GT criado para pensar a nova legislação para o financiamento das EFAs e da AMEFA não consegue concretizar o produto final de um anteprojeto de lei para encaminhar à ALMG. • Início do funcionamento do Projeto Sucessão Rural com a Secretaria do Desenvolvimento Agrário.
2018	<ul style="list-style-type: none"> • Tentativas de reativação do GT pró-melhoria e consolidação financeira das EFAs e da AMEFA, frustradas. • O Estado retrocede no aumento de valores financeiros para as EFAs, acordado em 2015, e passa a repassar somente o valor <i>per capita</i> do FUNDEB. As AEFAs passam a cotizar valores menores, comprometendo o funcionamento da AMEFA.
2019	<ul style="list-style-type: none"> • EFA Serra dos Aimorés – Mucuri. • Início de nova legislatura e novo governo estadual (Governo Zema). • Dificuldades de interlocução com o novo governo. Audiência pública na Assembleia Legislativa cobra diálogo e repasse imediato de recursos para as EFAs. • Tentativas de financiamento público da AMEFA não têm resultado positivo. • O Estado atrasa mais de seis meses no repasse dos recursos e paga somente o valor <i>per capita</i> do Fundeb. • I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância em Salvador celebra os 50 anos das EFAs no Brasil. • Primeiro ano do Governo Zema. A Comissão Permanente de Educação do Campo não é recomposta nem convocada para se reunir. • A AMEFA enfrenta grandes dificuldades para funcionar e despede funcionários. • Frente ao cenário de financiamento zero, a equipe remanescente da AMEFA se lança na aventura de elaboração de projetos para manter-se viva e com isso otimizar o acompanhamento técnico às EFAs. 16ª Assembleia Geral da AMEFA. Eleição do Sr. José Maria Rosa – agricultor – EFA Paulo Freire – como presidente.
2020	<ul style="list-style-type: none"> • Início da pandemia – incertezas quase que totais. Formação Inicial de Monitores na modalidade virtual.
2023	<ul style="list-style-type: none"> • 17ª Assembleia Geral da AMEFA. Reeleição do Sr. José Maria Rosa. XII Seminário das EFAs de Minas Gerais, na sede da EFA de Natalândia.

Fonte: AMEFA, 2023⁹ - adaptado pela autora.

⁹ Extraído de documento apresentado no XII Seminário Estadual das EFAs, em 30 de setembro de 2023.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A AMEFA é uma organização de agricultores que carregam consigo a ousadia e o sonho de mudar o mundo. Eu, como egressa de uma EFA, sei como essa ousadia é capaz de transformar vidas, pois tive minha vida transformada pela educação, numa escola construída por camponeses e camponesas que não aceitam que seus filhos tenham negado o direito à escola, como eles tiveram. E as AMEFAs, assim como as EFAs, são organizações sociais e educacionais mais potentes pela participação e pelo protagonismo dos agricultores, mesmo que ainda haja muito a avançar. Evina Teixeira, ex-presidente da AMEFA, assevera: *“se os agricultores não estiverem junto, participando, não se torna uma escola de agricultores”* (Entrevistada 02). Nesse sentido, a participação tem a ver com libertação, como apregoa o educador Paulo Freire: *“ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”* (Freire, 1987, p. 52).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a participação social constitui uma dimensão primordial na construção da Pedagogia da Alternância e na consolidação das EFAs e da AMEFA. Segundo Burghgrave (2006), os fatores que tendem a dificultar a participação social partem de grupos cujos privilégios podem ser ameaçados por esse fenômeno. Esses grupos geralmente são muito organizados, têm representações nas instâncias de poder e, em prol da manutenção dos seus privilégios, imprimem esforços na despolitização dos demais cidadãos. Esse processo leva *“à dominação e não à participação, porque a maioria das pessoas, para quem participar não é hábito, preferem a sobrevivência participada ao acirramento cru das desigualdades”* (Burghgrave, 2006, p. 18). Conforme o autor, reside aí o desafio de motivar processos participativos que façam as pessoas passarem de *“objetos de manipulação para sujeitos de seu próprio destino, passagem essa que possibilita a vivência democrática e o acesso à cidadania”* (Burghgrave, 2006, p. 18).

É tarefa do movimento das EFAs em Minas Gerais e no Brasil fortalecer a participação dos agricultores, como princípio fundamental e inegociável. Tanto nas EFAs quanto na AMEFA, é preciso aprimorar cada vez mais os mecanismos de participação, para que os agricultores atuem de forma orgânica e democrática nas tomadas de decisão que influenciam na definição dos rumos que o movimento deve tomar. Existem elementos que podem favorecer a participação social e que devem ser estimulados no cotidiano das instituições. Um desses elementos é o *“consenso ideológico em torno de valores e crenças fundamentais”* (Burghgrave, 2006, p. 19) – isso quer dizer que os princípios e objetivos que norteiam a organização devem ser constantemente reafirmados

no processo formativo, o que faz com que os indivíduos e subgrupos, embora tenham seus objetivos particulares, atuem na organização enquanto sujeitos coletivos.

Segundo Burghgrave (2006), outro elemento que favorece a participação social é o tipo democrático de liderança. Conforme o autor, quando as tarefas são definidas de forma clara, com o devido grau de autonomia a participação tende a acontecer de forma natural. No entanto, esse processo não se dá sem que haja um processo formativo permanente.

Esse processo educativo deve ter por objetivo o conhecimento e o estudo da realidade que se faz através da pesquisa participativa, onde todos, indiscriminadamente e independente do status intelectual são pesquisadores, protagonistas e beneficiários de diagnósticos e de planejamentos concretos e reais, que permitem expressar-se organizadamente sobre seus interesses (Burghgrave, 2006, p. 19).

Esse processo formativo permanente, que pode ser entendido como “educação popular”, deve estar presente no cotidiano da organização. Todos os momentos coletivos são oportunidades de formação, desde as místicas que costumem ser feitas no início das reuniões, os mutirões que são organizados para ajudar na manutenção das escolas, as celebrações, as manifestações culturais, até os espaços pensados especificamente para a formação, com temática e metodologia bem-planejadas. No entanto, é preciso atenção para a intencionalidade dos processos formativos, para que eles resultem, de fato, numa mudança de postura e de consciência.

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta (Freire, 1982, p. 109-110).

Por meio das entrevistas e do resgate sobre a história da AMEFA feitos neste trabalho, fica evidenciado que a AMEFA tem a formação e a participação como princípios fundamentais, o que se expressa em sua missão, cujo texto foi aprovado em Assembleia Geral da AMEFA, no ano de 2013:

Contribuir para que as EFAs desenvolvam uma formação humana integral e libertadora de adolescentes, jovens e adultos camponeses, suas famílias e comunidades, em harmonia com o meio ambiente; articulada com valores humanos, espirituais, técnico-científicos e artístico-culturais; centrada em políticas públicas de sucessão geracional, da geração de oportunidades de trabalho e renda familiar, do fortalecimento da agricultura familiar camponesa, bem como da Educação do Campo, na perspectiva da solidariedade e da produção sustentável da vida no campo (AMEFA, 2013).

Isso demonstra um profundo compromisso da AMEFA com a transformação social e com a emancipação do povo camponês. Para além do direito à educação, que é assegurado pela Constituição Federal, as populações do campo têm direito a uma educação diferenciada, adequada à sua realidade, que não incute, na cabeça dos jovens, que o campo é o lugar do atraso, de onde é necessário sair para se obter algum sucesso na vida. O modelo de educação que historicamente foi imposto reproduziu pensamentos estereotipados sobre o povo do campo, o que contribuiu para que muitos jovens, com sua identidade fragilizada, fossem buscar o tão esperado sucesso nos grandes centros, mas o que encontraram foi a exploração de sua força de trabalho nos subempregos.

O trabalho das EFAs e da AMEFA demonstra que, a partir da organização popular, da formação e do trabalho de base permanente, é possível transformar realidades e construir pontes para o futuro. As entrevistas demonstram a importância da continuidade do trabalho da AMEFA como instituição que representa, anima e assessora as EFAs de Minas Gerais, garantindo a unidade do movimento e assegurando os seus princípios filosóficos, políticos e pedagógicos. Embora cada associação de EFA seja autônoma, o acompanhamento contínuo da AMEFA é fundamental para o êxito do trabalho realizado.

A Associação Mineira das Escolas Família Agrícola tem buscado ser expressão multifacetária na relação de assessoria técnica-pedagógica às EFAs, na formação dos agricultores e agricultoras familiares, na prestação de serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural e tantas outras atividades que desenvolve, cumprindo uma missão de integração, para além de uma frente de coalisão de movimentos camponeses, atuando fortemente na agenda política institucional, desde o parlamento ao executivo para o fortalecimento da política de Educação do/no Campo e da Pedagogia da Alternância.

No campo legislativo é importante citar a relação com os parlamentares para o avanço em forma de lei do atendimento do estado de forma integral às necessidades das EFAs, bem como, da participação nas comissões, destacando-se a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia e a Comissão de Participação Popular, nessa última, participando diretamente da elaboração do Plano Plurianual de Ações Governamentais e apontando programas para a captação de recursos que atendam às necessidades das escolas. Destaca-se a articulação para o reconhecimento da Pedagogia da Alternância, por meio de lei que garanta a equiparação das EFAs, que são escolas de caráter

comunitário, às escolas públicas, assim como os estudantes. Essa contribuição da AMEFA também se dá em âmbito federal.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. **Recife: Anpae**, p. 28-33, 2018.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 39-54, 2010.
- ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS - AMEFA. **História da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas**. 2020. Disponível em: <https://amefa.jrs.dev.br/quem-somos/historia-da-amefa/>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BEGNAMI, J. B. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. 2019. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019.
- BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. 2003. 319f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d’Université na Université François Rabelais de Tours, Belo Horizonte, MG, 2003.
- BEGNAMI, J. B. **Linha do tempo do Movimento CEFFA na França, Brasil e Minas Gerais**. Belo Horizonte: AMEFA, 2018. (Documento de circulação interna). Disponível em: <https://amefa.wordpress.com/>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- BEGNAMI, J. B.; SANTOS, I. F.; FRANCA, M. J. Histórico da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA – Um movimento e uma organização por uma educação do campo. *In*: BEGNAMI, J. B.; SANTOS, I. F.; FRANCA, M. J. (org.). **Escola Família Agrícola: construindo educação e cidadania no campo**. AMEFA. 2004.
- BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. Políticas públicas de educação do campo: reflexões sobre o Pronacampo. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, v. 2, n. 1, p. 19-32, 2020.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de fevereiro de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 maio 2023. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **PARECER CEB/MEC Nº 36/2001.** Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CEB/CNE, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 01 de 2006.** Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL, Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico,** 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em www.basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br. Acesso em: 29 set. de 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais:** contexto histórico e pressupostos pedagógicos. MEC, 2019. Brasília, DF, 2019. Disponível em www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 29 set. de 2023.

BRASIL, MEC; CNE, CEB. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,** 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Princípios da Carta de Goiânia/IVCBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais. **Revista brasileira de política e administração da educação,** v. 29, n. 2, 2013.

BUENO, Luciano. **Políticas públicas do esporte no Brasil: razões para o predomínio do alto rendimento.** 2008. Tese de Doutorado.

BURGHGRAVE, T. A participação social: seus conceitos e a necessidade de uma pedagogia. Brasília: UNEFAB. **Revista de Formação por Alternância,** [S. l.], v. 2, n. 3, p.16-33, dez. 2006.

CALDART, R. S. **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S . Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 35-64, jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

CALDART, R. S . Educação do Campo. *In*: CALDART, R.i S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2002, p. 257-265.

CALDART, R. S . **Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325955795_ELEMENTOS_PARA_CONSTRUCAO_DO_PROJETO_POLITICO_E_PEDAGOGICO_DA_EDUCACAO_DO_CAMPO/link/5b2eed4da6fdcc8506c77511/download. Acesso: 14 nov. 2020.

CALDART, R. S . **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CALDART, R. S. *et al.* **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete *et al.* Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. (org.). **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (coords.). **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALAZANS, M. J. C. Planejamento da educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. *In*: KUENZER, A. Z. *et al.* **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1996.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Diários da presidência—volume 1 (1995-1996)**. Editora Companhia das Letras, 2015.

CARVALHO, C. A. S. **Práticas Artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo**: um estudo na perspectiva das representações sociais. 2015. 81f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, M. C. B. Famílias e políticas públicas. *In:* ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (org.). Família: redes, laços e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez; Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais/ PUC/SP. 2010.

CARVALHO, Ricardo Emmanuel Ismael. **Reforma administrativa no Brasil em perspectiva histórica: centralização, modelo burocrático e desenvolvimento.** 2015. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

CAVALCANTI, Alaide Maria Bezerra; CAVALCANTI, Ana Cláudia Rocha. Educação Escolar Indígena e a valorização da cultura: ensino Yaathé na preservação da identidade do povo Fulni-ô. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2020. p. 1-12.

CHAUÍ, M. **Brasil:** mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHRISPINO, Alvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 16, p. 597-624, 2008.

COSTA, H. G. P. **Educação do campo no Estado do Amapá:** um estudo pró-campo – Política de Formação de educadores na universidade Federal do Amapá (2008 – 2014). 2016. 132f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2016.

COGO, Taisson Pedrozo. Educação do campo: uma análise sobre a representação da modalidade na BNCC. 2022.

CRUZ, N. A. **A práxis da Escola Família Agrícola:** continuidades e permanências na vida de egressos camponeses. 2014. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan.1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>.

CUNHA, André Garcia Alves. O direito humano à água e sua internalização como um direito fundamental no ordenamento jurídico-constitucional brasileiro. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 20, 2017.

DEMARTINI, Z. B. F. Educação rural: retomando algumas questões. **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 175-189, jul./dez. 2011.

EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Diferenças mudando paradigmas.** A Legislação Brasileira e Educação do Campo. Brasília, DF, mar. 2007. Disponível em: <http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf> Acesso em: 28 maio 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Reforma agrária e educação do campo no Governo Lula. **Revista Campo-Território**, v. 7, n. 14 ago., 2012.

FERNANDES, B. M. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERNANDES, B. M. Reforma Agrária e Educação do Campo no governo Lula. **Campo - Território**, v. 7, p. 1-21, 2012.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M.; JESUS, S. M. A. S. de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 13-52.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M.S.A. (org.). **Por uma educação do campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005, p. 53-89.

FERNANDES, B. M; TARLAU, R. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do Pronera. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 545-567, 2017.

FERREIRA, Wagner da Silva. Debate educacional em torno da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (lei no 4.024 de 1961). os manifestos educacionais em questão. 2018. 36f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Tocantins, Tocantinópolis, 2018.

FERREIRA, Cleia Simone; DOS SANTOS, Everton Neves. Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista Labor**, v. 1, n. 11, p. 143-155, 2014.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros ensaios**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, G. V. **Formação em pedagogia da alternância**: Um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos Monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG. 2015. 264f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo Da Bahia, Cruz das Almas, 2015.

FREITAG, L. *et al.* Laser smoke effect on the bronchial system. **Lasers in surgery and medicine**, v. 7, n. 3, p. 283-288, 1987.

FREITAS, Helana Célia. Rumos da educação do campo. **Em aberto**, v. 24, n. 85, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 235-254, 2011.

FONTE, Felipe de Melo. **Políticas públicas e direitos fundamentais**. Saraiva Educação SA, 2017.

GABRIEL, Aparecida Garcia Pacheco Pacheco et al. As Políticas Curriculares que se desdobram nos espaços da Escola e na Formação de Professores. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 11, n. 37, p. 298-307, 2017.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Luta-dor, 2010.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. *In: I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Anais UNEFAB*. Salvador, 1999. Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999.

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

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

GOHN, Carlos Alberto. Repensando o uso da tradução no contexto da literatura pós-colonial: Sri Aurobindo, autor indiano. **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura**, n. 28-30, p. 7-14, 1994.

GONÇALVES, Eloísa Dias. A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da educação do campo: a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 371-389, 2016.

GROFF, Iliane Bavaresco *et al.* O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença-PR: percurso de crianças do campo à única escola municipal. 2018.

MARTINS, Eduardo Simões *et al.* Paulo Freire e a teologia da libertação: aproximações. 2010.

MARTINS, Fernando José. **A escola e a educação do campo**. Pimenta Cultural, 2020.

MEIRA, Giovanni Iuliano; DALMON, Danilo Leite. Coordenação e Indução de Políticas Educacionais: O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). **Políticas e estratégias educacionais**, p. 26, 2021.

MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffa no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010 (Coleção AIDEFA/AIMFR).

MAY, C. B. **A industrialização no Brasil: uma análise histórica e econômica de suas origens**. Florianópolis: UFSC, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi tempo, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2820, de 11 de dezembro de 2015**.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**. Questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C.; ROCHA, M. I. A. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220- 253, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. **Dicionário da educação do campo**, p. 453-459, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 587-609, 2017.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

NETO, Luiz Bezerra. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista HISTEDBR Online**, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.

NETO, Luiz Bezerra. Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. **Uberlândia: Navegando Publicações**, 2016.

OLIVEIRA, Eloiza *et al.* Políticas públicas e formação humana: contribuições para o futuro. **Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica**, n. 15, 2019.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 2, p. 23-35, 2008.

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. **Educação em Revista**, v. 19, n. 1, p. 89-102, 2018.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. **Gestão, financiamento e direito à educação**, 2002.

PORTAL, MEC. **Resolução CNE/CEB**. Acesso em: 29 set. de 2023.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 2, p. 23-35, 2008.

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. **Educação em Revista**, v. 19, n. 1, p. 89-102, 2018.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. **Gestão, financiamento e direito à educação**, 2002.

PORTAL, MEC. **Resolução CNE/CEB**. Acesso em: 29 set. de 2023.

PORTELA, Priscila. Investigação das atividades de contraturno de estudantes do ensino fundamental no município de Farroupilha/RS: contribuição para adesão ao Programa Mais Educação/MEC. 2015. 32f. Dissertação (Mestre em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Porto Alegre, 2015.

RAVAGNOLI, N. C. S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, [S. l.], v. 39 n. 3 2018.

RESOLUÇÃO, Nº; Nº, C. E. B. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes**, 2016.

RI, Neusa Maria Dal et al. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, Keylla Cristina Coura. Companhia de Jesus: Manoel da Nóbrega e seu trabalho missionário no Brasil. **UNITAS-Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 5, n. 2, p. 506-520, 2017.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz *et al.* A Base Nacional Comum Curricular em questão. 2017.

ROSÁRIO, Maria José Aviz; DE MELO, Clarice Nascimento. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 61, p. 379-389, 2015.

SANTOS, Arlete Ramos; DOS SANTOS CARVALHO, Mauro. O Pronera como política pública educacional do campo: contextos e contradições. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 275-296, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Autores Associados, 2018.

SILVA, L. H. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo: alternância ou alternâncias?.** Viçosa: UFV, 2003.

DA SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?.** Editora UFV, Universidade Federal de Viçosa, 2003.

SILVA, M. A.; BICALHO, R. Limites e possibilidades na implementação de políticas públicas de educação do campo. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrárias - RETTA**, Seropédica, v. 3, n.11, p. 63-77, 2015.

SILVA, G. S. *et al.* Os recursos visuais utilizados na abordagem dos modelos atômicos: uma análise nos livros didáticos de Química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 2, p. 159-182, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Alessandro Soares da. Políticas públicas, educação para os direitos humanos e diversidade sexual. **Trivium-Estudos Interdisciplinares**, v. 3, n. 2, p. 58-72, 2011.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações (Campo Grande)**, v. 18, p. 185-196, 2017.

SILVA, André Luiz Batista da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista brasileira de história da Educação**, v. 20, 2020.

SILVA FERNANDES, Milena. Educação do Campo. **Revista Panorâmica online**, v. 1, 2019.

SILVA, Roberto; MARQUES, Marineila Aparecida. Os modelos de oferta da educação em prisões no Brasil e a construção do seu projeto político pedagógico. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 1, p. 49-67, 2021.

SILVA, Deive Bernardes da *et al.* Incidências da privatização da educação na BNCC: do direito à educação ao direito à aprendizagem. 2022.

SANTOS, Vanessa Costa; GARCIA, Fátima Moraes. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 4, 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Edufba, 2020.

SIMIONATTO, I. A influência do pensamento de Gramsci no Serviço Social brasileiro. **Revista Trilhas**, Belém, v. 2, p. 7-18, jul. 2010.

SOUZA, M. S.; MARCOCCIA, P. C. P. Educação do Campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE. **Salvador**, v. 20, p. 191-204, jul./dez. 2011.

SOUZA, N. P.; REIS, R. M. **Educação do Campo Prática Pedagógica**. 2009. 56f. Monografia (Especialização) – Faculdades Integradas do Vale do Ivaí, Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação, Umuarama, 2009.

SOUZA, Celina. **Coordenação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Salvador: AATR**, v. 200, p. 09, 2002.

TOLEDO, Marcos de Oliveira Gonçalves. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DIANTE DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 6, p. 1636-1644, 2023.

TRICHES, Eliane de Fátima et al. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017). 2018.

VEIGA, Cynthia Greive *et al.* **História e historiografia da educação no Brasil**. Autêntica, 2018.

VERGUTZ, C. L. B. O caminho da aprendizagem na pedagogia da alternância e o sujeito alternante. **IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. Aportes à pesquisa sobre educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 2, p. 280-308, 2015.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, p. 149-166, 2017.