

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E
MEIO AMBIENTE

JOSÉ RODRIGUES JÚNIOR

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS/MG E DE SEUS EGRESSOS

ARARAQUARA - SP
2024

JOSÉ RODRIGUES JÚNIOR

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS/MG E DE SEUS EGRESSOS**

Dissertação/ Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Mestrado, na Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre/Doutor em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Desenvolvimento Territorial e Alternativas de Sustentabilidade.

Orientado (a): Prof. Dr. Henrique Carmona Duval

Orientador (a): Prof. Dr. Leonardo Rios

FICHA CATALOGRÁFICA

Júnior, José Rodrigues

As perspectivas dos egressos da escola família agrícola de serra dos aimorés/mg em suas trajetórias profissionais /José Rodrigues Júnior. - Araraquara: Universidade de Araraquara, 2023.

Dissertação (Mestrado)- Universidade de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente

Orientador: Prof. Dr. Henrique Carmona Duval

1.Educação do campo. 2. Pedagogia da alternância. 3. Jovens 4. Trabalho.



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 - Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 | (16) 3301-7100 | www.uniara.com.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME DO(A) ALUNO(A): **José Rodrigues Júnior**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Mestrado, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Desenvolvimento Territorial e Alternativas de Sustentabilidade.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br LISANGELA KATI DO NASCIMENTO
Data: 15/01/2024 10:07:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lisângela Kati do nascimento
UFABC – São Bernardo

Profa. Dra. Vera Lucia Silveira Botta Ferrante
UNIARA – Araraquara

Prof. Dr. Henrique Carmona Duval
UNIARA - Araraquara

Araraquara – SP 05 de abril de 2024.

RESUMO

O presente projeto surgiu da preocupação e interesse em saber quais as perspectivas de trabalho dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés/MG, sobretudo em relação às possibilidades de desenvolvimento territorial. Fundada em 2018, esta escola fornece aos jovens uma formação técnica, voltada para as atividades econômicas do campo, na região de tríplice divisa estadual (Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo). Por meio da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, atua com uma metodologia de ensino presente nas Escolas Famílias Agrícolas, que envolve um plano de formação e um currículo integrado, voltado às famílias do meio rural com potencial transformador do sujeito como agente de sua história e desenvolvimento. Este trabalho tem como objetivo investigar as características da Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés, ligada à AEFABAM (Associação da Escola Família Agrícola do Baixo Mucuri) e a trajetória de seus egressos. Foram utilizados métodos qualitativos de pesquisa, como a pesquisa de campo e a aplicação de roteiro de entrevistas a um grupo de egressos e seus familiares e outro roteiro para entrevistar os professores da escola. A Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés atualmente atende cerca de 140 alunos dos três Estados, oriundos sobretudo de famílias de sítiantes, quilombolas, assentadas rurais e também de áreas urbanas, com Ensino Médio técnico em agropecuária. Os resultados da pesquisa com os egressos confirma a eficácia da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA na formação dos jovens, promovendo mais acesso ao conhecimento, a novas tecnologias agrícolas, levando à qualificação da produção, à inserção no mercado de trabalho e à aplicação de seus conhecimentos em suas propriedades, favorecendo a agricultura familiar e contribui para um desenvolvimento territorial sustentável, econômico e social. Os principais desafios apontados se dão no sentido da formação docente para dar continuidade e aperfeiçoamento à Educação do Campo, o distanciamento das localidades e a falta de transporte público, falta de apoio pedagógico e financiamento das políticas públicas e questões de infraestrutura.

Palavras chaves: Educação do campo, Pedagogia da Alternância, Jovens e Trabalho.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1. Jovem egressa	53
Figura 2. Mapa da área da serra dos Aimorés	62
Figura 3. Área do EFASA	63
Figura 4. Área do EFASA detalhada.....	63
Figura 5. Rota feita na coleta de dados com os egressos.....	64
Figura 6. EFASA entrada	65
Figura 7. EFASA	65
Figura 8. Residência	67
Figura 9. Gênero	68
Figura 10. Escolaridade	68
Figura 11. Modalidade de ensino	69
Figura 12. Educação do campo	70
Figura 13. Prática profissional.....	70
Figura 14. Egresso quanto a formação de professores da EFASA.....	71
Figura 15. Presença de atividades práticas/ EFASA	71
Figura 16. Abordagem geral.....	72
Figura 17. Avaliação dos conteúdos da escola para a formação e atividades profissionais....	73
Figura 18. Papel que a EFASA faz na região	74
Figura 19. Escolaridade das famílias.....	75
Figura 20. Família Almeida.....	79
Figura 21. Família Marques	80
Figura 22. Família Salviano	81
Figura 23. Família Olímpio	81
Figura 24. Família Costa	82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 JUSTIFICATIVA	10
3 OBJETIVOS	12
3.1 Objetivo Geral	12
3.2 Objetivos Específicos.....	12
4 POLÍTICAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	13
4.1 A Importância do Projetos Políticos Pedagógicos	26
5 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA ALTERNATIVA PARA O MEIO RURAL	30
5.1 Ferramentas da PEDAGOGIA DE ALTERNÂNCIA	34
5.2 Formação de docentes na escola do campo	38
6 AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	44
6.1 Egressos de escolas do campo e os desafios da pesquisa	51
6.2 Educação do campo e suas relações com o desenvolvimento territorial e ambiental.....	54
7 METODOLOGIA.....	57
7.1 Cenário de estudo	58
8 RESULTADOS E DISCUSSÕES	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

Oferecer uma educação condizente com a vida camponesa é uma demanda constante dos movimentos sociais. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de um currículo que leve em conta as especificidades do campesinato. Assim, a PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA surge como uma oferta educacional diferenciada, garantida pela legislação.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA valoriza as peculiaridades do povo camponês, pois considera indissociável o aprendizado no ambiente escolar e na comunidade em que estão inseridos. Assim, busca preparar os alunos para uma vida digna por meio do aprendizado.

Em defesa do reconhecimento da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA como proposta que corresponde à articulação entre aprendizagem e trabalho, destacam-se os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e, dentre as várias experiências de formação em alternância dos CEFFAs, é possível destacar as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escola de Assentamento (EA), sendo organizações que seguem o proposto pelos CEFFAs e se diferenciam na denominação de acordo com a região que se inserem.

Nos CEFFAs fazem parte jovens e adultos com expectativas, sonhos e experiências, que muitas vezes pertencem à classe mais desfavorecida da sociedade e precisam de capacitação para o desenvolvimento econômico no meio rural, como preconiza a organização destes centros de formação.

Assim, tratando da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA na educação do campo, preconiza-se um modelo diferente da escola tradicional, sendo uma busca geral por várias oportunidades para a formação integral dos alunos, conhecidos como alternativas, bem como o desenvolvimento do meio em que estão inseridos.

Em sua experiência de educação do campo, a Escola Família Agrícola (EFA) adota a metodologia da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, que tem como princípio a organização da escola, que alterna o tempo na escola e o tempo na comunidade. Essa matriz metodológica

fortalece a educação do campo que consiste na combinação de conhecimentos teóricos e práticos, gerais e técnicos relacionados à realidade da sociedade. Assim, há uma dinâmica em que os alunos aprendem tanto durante o tempo comunidade, quando eles convivem com a família e a realidade da comunidade, como durante o aprendizado nas escolas, produzindo sentidos e reflexões que serviram para transformar sua realidade originária, com saberes adquiridos em novas práticas técnicas, políticas e culturais. É uma oferta educativa integral da EFA para reflexão sobre a sociedade e o cotidiano, com base na temática rural.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA valoriza experiências que envolvam diferentes formas de aprendizagens, segundo os princípios da educação pública (GIMONET, 2007). Ela deixa claro que o ato educativo é articulado por diversos atores e em diferentes espaços sociais, que são mediadores de uma aprendizagem crítica e emancipatória. Sob esse ponto de vista, a PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA se fundamenta na proposta de formação de uma escola família agrícola (EFA), com práticas que contribuam para o desenvolvimento integral da pessoa, a promoção da sociabilidade no campo e a educação ambiental, o que confirma a opinião de Begnami (2003), que relata que as experiências na comunidade, com professores e alunos, bem como na educação pública são consideradas como um suporte para a emancipação social.

O método da PEDAGOGIA DE ALTERNÂNCIA consiste na articulação entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No TE, os alunos ficam de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, nas dependências da escola em regime de internato. No TC, os alunos retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou assentamentos para colocar em prática os conhecimentos aprendidos no ET, a partir de questões levantadas anteriormente no TC. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA exige uma formação docente especial, o que não foi contemplado nos cursos de graduação. Por isso, as instituições e organizações que aplicam esse método optam pela contratação de monitores, que geralmente são agrônomos ou técnicos agrícolas. Os egressos que optam por trabalhar com a PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA frequentam cursos oferecidos por essas instituições e/ou organizações (RIBEIRO, 2010).

2 JUSTIFICATIVA

Este estudo justifica-se primeiramente na pertinência da análise teórica sobre a temática, do processo histórico de formação da educação do campo e da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA e sua influência na expansão das EFAs. Além disso, existem diversos estudos sobre esse método de ensino que se relacionam a uma perspectiva legal.

A educação do campo, considerada não só como método de aprendizagem, mas também como política de Estado, contribui para garantir aos camponeses os mesmos direitos educacionais que são garantidos à população urbana. Ao longo da história, os governantes negligenciaram a oferta de educação formal no campo, não houve investimento significativo para construir uma educação do campo de acordo com a cultura e identidade dos habitantes do espaço rural. A legislação específica incentiva práticas educativas que respondam à realidade, cultura e identidade dos povos do campo, possibilitando o resgate cultural e permitindo a permanência da população no meio rural. Conjuntamente a uma formação técnica, especialmente na agricultura, pode contribuir como uma política para transformar qualitativamente processos produtivos e o desenvolvimento territorial, a partir dos conhecimentos e suas aplicações viabilizados durante a formação nas escolas do campo.

A partir de 1990, ressurgiu no Brasil um movimento pela educação do campo e, com ele, a perspectiva de melhorar a qualidade de vida da população do campo. Isso requer uma mudança de hábitos e atitudes em relação ao estilo de vida e ao meio ambiente. Essa mudança depende de vários fatores, incluindo o uso de metodologias eficazes. A escola desempenha um papel crucial como uma das portas de entrada para o conhecimento, embora seja fundamental reconhecer que os alunos já possuem conhecimentos valiosos oriundos de suas comunidades.

Sua função não se limita apenas à transmissão de informações, mas também abrange a promoção da reflexão crítica, a facilitação de atividades de aprendizagem e capacitação, o estímulo à conscientização, bem como o apoio ao desenvolvimento de grupos, organizações e instituições para impulsionar a ação na comunidade local. Nos anos 2000 e 2010 as bases conceituais e metodológicas da Educação do Campo foram aprimoradas e consolidadas, se transformando em plataformas para a reivindicação de uma educação adequada para as organizações e pessoas do meio rural.

Atualmente, há uma nova ética nas relações sociais, nas sociedades e entre estas e a natureza, para avançar no caminho do desenvolvimento sustentável é necessário estabelecer uma conexão diferente com o meio ambiente. Mudar esse foco é uma nova construção, objetivada pela educação do campo, que busca promover a conscientização da necessidade de integração entre o homem e o meio ambiente. Sobretudo no presente estudo de caso, em que irá se analisar uma escola de perfil ensino médio e técnico em agropecuária.

Isso enfatiza a importância de promover um relacionamento harmonioso, consciente e equilibrado, que permita, com o auxílio de novos conhecimentos, valores e atitudes, inserir alunos e professores como cidadãos no processo de transformação da atual situação de degradação ambiental global. A promoção dessa nova relação entre o homem e a natureza visa criar um ambiente educacional forte e propício à prática pedagógica.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

O trabalho tem como objetivo geral investigar as características da Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés, ligada à AEFABAM (Associação da Escola Família Agrícola do Baixo Mucuri) e a trajetória de seus egressos.

3.2 Objetivos Específicos

E como objetivos específicos:

- i) Investigar acerca dos princípios político-pedagógicos que constituem a educação no campo e como se aplicam no estudo de caso;
- ii) Verificar quais as potencialidades e as dificuldades enfrentadas pelos egressos no que diz respeito à formação para a PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA e para a educação do campo;
- iii) Analisar a trajetória de trabalho de egressos, especialmente na agricultura, e se eles têm contribuído para transformar qualitativamente processos produtivos e o desenvolvimento territorial a partir dos conhecimentos adquiridos em sua formação na referida EFA;

4 POLÍTICAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nas últimas décadas, a política educacional brasileira tem buscado fortalecer a aprendizagem nas escolas. No entanto, quando falamos de educação rural do campo, o problema do acesso à educação nas comunidades mais díspares do país torna-se ainda maior.

A característica e o conceito de escola rural ou do campo foi desconstruído na Via Campesina-Brasil. Para esses movimentos, o campo:

Tem um tom político de continuidade e identidade com a história dos camponeses internacionais e está claramente explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que:

A educação do campo, considerada educação do campo na legislação brasileira, tem um significado que inclui os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas vai além deles, acolhendo os espaços de pesca, caiçaras, rios e garimpos. O campo, nesse sentido, é mais que um perímetro extra urbano, é um campo de possibilidades que organizam a conexão das pessoas com a própria criação das condições de existência social e com as conquistas da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2012, p. 176).

Ao longo da história, algumas ações foram e estão sendo desenvolvidas para implementar políticas estaduais em relação às escolas localizadas no meio rural. Como documentos institucionais relacionados à educação do campo, pode-se destacar Brasil (2007), onde se considera o marco institucional, faz-se um breve histórico da educação do campo, apresentam-se os conceitos de educação do campo, discute-se a legislação brasileira e a educação do campo, entre outros temas muito relevantes.

Da mesma forma, em Brasil (2012) apresenta-se um marco normativo para a educação do campo que transita pelo Parecer nº 36 de 4 de dezembro de 2001, "importante estudo das atitudes em relação à educação do campo nas constituições brasileiras do Prof. Edla Araújo Lira Soares" ao Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de

Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação no Campo da Reforma Agrária - PRONERA.

Sobre a necessidade de uma educação diferenciada para as comunidades rurais, Brasil (2007) afirma que:

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no meio rural têm direito a uma educação diferente daquela oferecida aos que vivem nas cidades é recente e inovador, e ganhou força com a instituição da Recomendação Operacional do Conselho Nacional de Educação para a educação básica nas escolas do campo. Esse reconhecimento vai além do conceito de espaço geográfico e inclui as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral dessas pessoas (BRASIL, 2007, p. 9).

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem seguidas em projetos de instituições que integrem diferentes sistemas de ensino. Devem levar em consideração as peculiaridades e necessidades da escola do campo, buscando definir sua própria identidade, com base no conhecimento prévio dos alunos, conforme podemos verificar no parágrafo único do artigo 2º da mesma resolução:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.1).

As dificuldades enfrentadas pelas pessoas que vivem em áreas rurais são inúmeras, dentre as quais podemos citar o afastamento das áreas urbanas, o aspecto geográfico em relação ao ambiente de trabalho, por vezes, a ausência de redes de esgoto, abastecimento de água, energia elétrica, etc (SILVA, 2015). Historicamente, essas dificuldades começaram a surgir a partir da época da colonização:

O modelo escravista utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, posteriormente, adotado pelos próprios brasileiros para colonizar o interior do país – exploração brutal dos trabalhadores rurais por latifundiários a quem sistematicamente eram negados direitos sociais e trabalhistas – gerou forte preconceito contra as pessoas que vivem e trabalham no meio rural, além de uma enorme dívida social (BRASIL, 2007, p.10).

Essa exploração da mão de obra rural levou a uma grande concentração de terras no pós-guerra, como mostram Linhares e Cardoso (2000):

A estrutura de propriedade e uso da terra no Brasil entre 1945 e 1964 foi caracterizada por uma forte concentração fundiária, herdeira de mais de 300 anos de escravidão colonial, que, apesar do desenvolvimento industrial, tendia e ainda tende a um processo contínuo de concentração com a expansão do latifúndio e a expulsão dos trabalhadores rurais (Linhares e Cardoso, 2000, p.359).

No campo da política pública de educação do campo, a maior preocupação dos governantes era o custeio da educação, que, por questões geográficas, obrigaria os profissionais envolvidos no processo a se deslocarem em longas distâncias para um número muito pequeno de alunos.

Uma das primeiras ações significativas voltadas para levar a educação ao campo foi em 1932, quando:

Foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava diagnosticar e propor rumos para as políticas públicas de educação e defendia a organização de uma escola democrática que proporcionasse oportunidades iguais para todos. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade foram igualmente consideradas e atendidas (BRASIL, 2007, p. 10).

Até então, a educação rural do campo era vista como um projeto relacionado ao desenvolvimento do Brasil, visto como a vocação natural de um país agrário. Esse fato exigia uma política estadual especial de educação rural no campo. Como destacam Damasceno e Beserra:

Apesar de tímidas iniciativas no final do século XIX, somente a partir da década de 1930 e, de forma mais sistemática, a partir das décadas de 1950 e 1960 do século XX, o problema da educação do campo passou a ser levado mais a sério, o que significa que, paradoxalmente, a educação do campo no Brasil torna-se objeto de interesse estatal justamente no momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para a área urbana, e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 75).

Em um país que se encontra em pleno desenvolvimento, progresso tem sido uma expressão bastante utilizada. Nesse contexto, o campo, o camponês, as escolas rurais foram considerados como signo da regressão e do passado. Assim, a vocação agrícola do país tornou-se um desafio para o estado, que, segundo Damasceno e Beserra (2004, p. 76), priorizou “investir na agricultura e na produção e difusão do conhecimento técnico agrícola, e por meio desses investimentos desenvolver uma mentalidade de respeito e valorização da atividade agrícola”. No campo educacional, todas as escolas, inclusive os grupos escolares do meio rural incorporam uma educação voltada ao ambiente urbano-industrial.

A substituição do modelo político-econômico de importação pelo desenvolvimento da indústria nacional e da diversificação agrícola provocou mudanças significativas na educação. Neste momento desperta-se a importância da educação para o desenvolvimento do país (MELO, 2012).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, que priorizou o surgimento de uma universidade brasileira ao unir faculdades isoladas. Em 1932, um grupo de 26 educadores e intelectuais da época, participantes do movimento que levou Getúlio Vargas ao governo, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo, que

continha ideias inovadoras para a educação nacional, propondo escolaridade obrigatória para todos e desprovida de orientação religiosa (MELO, 2012).

Porém, na prática não aconteceu assim. No mesmo ano, foi aprovada a reforma de Francisco Campos, que estabeleceu a dualidade do ensino – secundário e profissional – para a classe dominante e para a classe trabalhadora, respetivamente. A justificativa era a necessidade de formar mão de obra qualificada para atuar na indústria. Era preciso diferenciar a educação para formar empregadores e empregados (MELO, 2012).

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, representada em última instância pela Revolução da década de 1930, determina consequentemente o surgimento de novas demandas por educação. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de educação não eram sentidas nem pela população nem pelas autoridades (pelo menos do ponto de vista dos objetivos reais), então a nova situação plantada na década de 1930 mudou fundamentalmente o quadro da vida social, aspirações no campo da educação e, por consequência, ações do próprio Estado (ROMANELLI, 1999, p. 59)

Essa baixa demanda por educação é explicada pela predominância do setor agrícola na economia brasileira. Some-se a isso o fato de o setor utilizar formas anacrônicas de produção. Outros fatores são a baixa densidade demográfica da população brasileira e o início da urbanização do país (ROMANELLI, 1999).

De meados da década de 1940 a 1960, a população aumentou significativamente. Na década de 1950, já eram cerca de 52 milhões de brasileiros, muitos dos quais começaram a trocar o campo pelas cidades. Estes dois fenômenos tiveram um forte impacto na educação do país, uma vez que também aumentou a procura pelo ensino secundário, caminho necessário para melhores empregos e salários (MEMORIASDADITADURA, s.d.).

Embora ainda tímido, esse período assistiu a uma expansão do ensino superior, facilitada por uma mudança nos estatutos das universidades brasileiras. A partir de 1945, uma universidade poderia ser criada através da fusão da Faculdade de Filosofia, da Faculdade de Direito e da Faculdade de Economia ou Serviço Social. Assim, foi suprimida a necessidade de integrar faculdades caras e raras de engenharia ou medicina. Ao mesmo tempo, instituições de ensino superior isoladas fundiram-se para criar novas universidades, muitas das quais tornaram-se instituições federais sob a responsabilidade do Ministro da Educação e Cultura (MEC) em 1953 (MEMORIASDADITADURA, s.d.).

A seletividade e o elitismo do sistema foram os principais motivos do crescimento do movimento estudantil. O descontentamento e a mobilização estudantil na década de 1950 foram liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pela União dos Estudantes Secundaristas (UBES). Nos congressos, congressos, manifestações públicas e nos ramos das

formações populares das escolas secundárias e faculdades, o movimento estudantil foi fortalecido e conectado com outros movimentos sociais, como o operário e camponês (MEMORIASDADITADURA, s.d.).

Vale ressaltar que muitas dessas ações governamentais foram apoiadas pelos Estados Unidos, e muitos programas e projetos de educação rural foram financiados por instituições norte-americanas.

É o caso, por exemplo, da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), criada em 21 de junho de 1956, encarregada de coordenar os programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros, patrocinada diretamente pelos chamados organismos de cooperação técnica vinculados ao governo estadunidense (IIAA, ICA, AID, Alliance for Progress, etc.) ou ao grande capital monopolista americano (Ford, Rockefeller, Kellogg Foundations, etc.), (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 76).

Assim, segundo Castro e Devanzo, a década de 1950 foi marcada por muitas mudanças no crescimento industrial e na tecnologia agrícola:

A partir de 1950, houve crescimento e importante diversificação do parque industrial brasileiro, principalmente em São Paulo, com a instalação de indústrias pesadas, como é o caso da indústria automobilística. Também neste período, iniciou-se o processo de maquinaria agrícola - tendência que só se concretizaria mais tarde - e aumentou o ritmo de crescimento vegetativo, sobretudo nas zonas rurais, devido à queda significativa da mortalidade registada no pós-guerra, aumento da população excedente nessas áreas e, portanto, a saída da localidade rural (CASTRO; DEVANZO, 1999, p.123).

Linhares e Cardoso (2000) argumentam que na mesma direção, entre as décadas de 1950 e 1980, ocorreu um processo de modernização que contribuiu para uma série de transformações aceleradas em todos os setores, constituindo mudanças estruturais como as relações rural-urbanas. Assim, houve uma inversão da relação "rural/urbano", quando a população rural em 1950 era de 64%, e a urbana - 36%, tudo isso levou a um deslocamento do eixo econômico do rural para a cidade.

É importante observar que, nesse momento histórico, nem todos se conformavam com a reprodução dos papéis sociais pré-estabelecidos impostos pelo poder público e pelo sistema educacional, e alguns educadores buscavam uma nova forma de educação pautada na valorização da cultura e conhecimento dos camponeses. Segundo Monteiro,

Essa resistência deu origem, nas décadas de 1940 e 1950, a uma forte agitação social contra a fome, a miséria e o latifúndio. Ligas Camponesas e um movimento popular surgiram em várias regiões para se opor aos coronéis e suas oligarquias e liderar a luta pela reforma agrária, reforma da educação e outros direitos dos trabalhadores rurais (MONTEIRO, 2015, p.15).

Por outro lado, a década de 1960 se concentrou na criação de organizações que visavam a mobilização política da sociedade civil, como podemos observar no Brasil:

Em 1964, com a instauração de um governo militar, organizações voltadas para a mobilização política da sociedade civil - entre elas o Centro Popular de Cultura (CPC), criado no ano de 1960 em Recife-PE; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos estudantes em 1961 e o Movimento Eclesial de Base (MEB), órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil, têm sofrido forte repressão política e policial. Essas repressões levaram ao desmantelamento e suspensão de muitas dessas iniciativas (BRASIL, 2007, p. 11).

Na mesma direção, Monteiro afirma que:

No início dos anos 1960, dois elementos marcantes emergiram do contato entre as teorias críticas e as lutas camponesas: o movimento da educação básica e a pedagogia libertadora liderada pelo educador Paulo Freire (MONTEIRO, 2015, p.15).

Assim, vemos que muitos esforços para introduzir uma educação significativa para as pessoas que vivem no campo foram reprimidos pela ditadura militar, que através da repressão destruiu muitas iniciativas voltadas para a melhoria da educação no campo. Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem na educação do campo só aumentaram.

Ao invés dos movimentos de educação popular, o governo militar “lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com o aprendizado e desvinculada da escola” (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, podemos observar que durante o período da ditadura militar houve estagnação em diversas áreas, o que afetou diretamente a educação e, principalmente, a educação do campo.

Já em meados da década de 1980, no auge da resistência à ditadura militar,

As organizações da sociedade civil, principalmente as ligadas à educação pública, têm incluído a educação do campo na agenda de temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era afirmar e ao mesmo tempo construir um modelo de educação que correspondesse às características culturais, aos direitos sociais e às necessidades de vida dos camponeses (BRASIL, 2007, p. 11).

Conforme descrito em Brasil (2007), foi nesse contexto político que surgiram, na década de 1980, movimentos de mobilização e experimentação pedagógica, junto a sindicatos de trabalhadores rurais, organizações da sociedade civil rural, educadores ligados à resistência, à ditadura militar e setores da igreja católica, entre outros, que buscavam criar um sistema estadual de educação para o campo baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento cultural.

É diante desse panorama político de mobilização social,

A Constituição de 1988 consagrou a obrigação do Estado e da sociedade brasileira de promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às características culturais e regionais. Além disso, a atual Lei dos Princípios Orientadores e Fundamentos da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece uma base comum para todas as regiões do país, que deve ser complementada pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, e determina a adequação do ensino desde o calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região (BRASIL, 2007, p. 12).

Ainda segundo Brasil (2007), dez anos após a aprovação da Constituição Federal,

Foi criada a Articulação Nacional de Educação do Campo, instituição supra organizacional que passou a viabilizar e gerir ações conjuntas de educação do campo em nível nacional. Entre as realizações dessa Articulação estão a realização de duas conferências nacionais sobre educação básica no campo - em 1998 e 2004, a organização pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002; e a criação do Grupo de Trabalho Permanente de Educação do Campo (GPT) em 2003 (BRASIL, 2007, p. 12).

A partir de 2004, a política estadual de educação do campo ganhou força, o Ministério da Educação passou a ser o responsável por atender essa demanda. A coordenação geral da educação do campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) passou a atender às especificidades e necessidades da educação do campo. Infelizmente, isso não garante que todas as escolas rurais recebam educação gratuita e de qualidade.

A concepção de educação do campo apresentada neste artigo é de que se trata de uma construção coletiva que se inicia com a análise das práticas desenvolvidas nas escolas localizadas em assentamentos da reforma agrária e se estende à esfera política, em especial a luta pelo acesso ao ensino básico e superior, contra o fechamento de escolas, pela formação de professores e infraestrutura adequada nas escolas. É uma construção coletiva que ocorre fora dos muros da escola, mas que desafia a lógica educacional tradicional, os direitos sociais, a cultura da formulação de políticas educacionais e o “modelo histórico segregacionista de conhecimento”, segundo Arroyo (2015, p. 233).

A educação no campo destinada às populações quilombolas e caiçaras se destaca por sua necessidade intrínseca de considerar as particularidades culturais, sociais e geográficas dessas comunidades. Essas práticas educacionais buscam promover a valorização das tradições locais, reconhecendo e incorporando os conhecimentos e saberes ancestrais que essas populações trazem consigo. Além disso, a educação no campo para esses grupos frequentemente enfrenta desafios específicos, como o acesso limitado a recursos educacionais, a distância geográfica, e a importância de abordar questões de identidade e pertencimento (OLIVEIRA, 2017).

Portanto, as estratégias pedagógicas para essas populações tendem a ser contextualizadas, interativas e sensíveis às nuances culturais, visando fortalecer a autoestima, preservar as tradições locais e promover uma educação inclusiva que respeite a diversidade presente nas comunidades rurais. O entendimento profundo dessas características é essencial para o desenvolvimento de abordagens educacionais eficazes e culturalmente relevantes (OLIVEIRA, 2017).

Como prática extraescolar, destacam-se diversos desafios, como os processos sociais enfrentados pelos trabalhadores que historicamente resistem na terra; são submetidos a conflitos de terra; enfrentam dificuldades em encontrar trabalho e condições de vida estáveis.

O processo do Movimento Nacional da Educação do Campo passou por diversas etapas ao longo da história e surgiu da articulação de diversas organizações que representavam alguns movimentos sociais, pastorais católicas, professores, universidades, gestores e sindicatos. Após algumas discussões, foram organizados encontros significativos para a educação do campo, como o 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA.

Segundo Monteiro (2015), o 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) foi realizado em Brasília em 1997. O encontro reuniu educadores do campo de todo o país e teve como objetivo principal promover uma discussão sobre a educação brasileira da época. No ano seguinte, entre 27 e 31 de julho de 1998, foi realizada em Luziânia, Goiás, a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica Rural. Assim fica visível que,

Nesses eventos nacionais, condenou-se a situação de abandono em que se encontravam os assentados em relação à política educacional e fortaleceu-se a luta pela "educação básica do campo" por meio da ação política de lideranças comprometidas com a educação em todos os níveis. (MONTEIRO, 2015, p. 19).

No período de 02 a 06 de agosto de 2004, o município de Luziânia em Goiás sediou a II Conferência Nacional de Educação do Campo. A declaração final dessa conferência pregava "o acesso universal da população brasileira, trabalhadora e residente no meio rural e fora dele, à educação básica de qualidade social por meio de políticas públicas permanentes". Em 2010, uma conquista foi a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, cujo objetivo, conforme ofício para audiências públicas da Câmara dos Deputados do Distrito Federal, é

Fazer uma análise crítica constante, séria e independente da política estadual de educação do campo; bem como ações políticas adequadas para implementar, consolidar e até desenvolver propostas de políticas públicas de educação do campo (BRASIL, 2017. CARTA FONEC).

Desde sua criação, em 2010, o FONEC tem atuado fortemente no desenvolvimento de políticas públicas de educação do campo. Tanto que, segundo Monteiro,

Em 2011, o Fonec e o MST lançaram a campanha nacional “Escola fechada é crime” para denunciar a grave situação revelada pelo censo escolar do INEP: em 2002 havia 107.432 escolas na zona rural, e em 2011 esse número caiu para 76.229, o que significa o fechamento de 31.203 escolas na zona rural (Monteiro, 2015, p.19).

O II ENERA aconteceu de 21 a 25 de setembro de 2015 no município de Luziânia em Goiás, reunindo mais de 1.500 educadores do campo. Segundo informações obtidas no site do Movimento dos Sem Terra - MST, 18 anos após a primeira edição II, o ENERA se consolida como um espaço de comunicação entre trabalhadores da educação do campo na disputa por um projeto educacional que garanta a formação de sujeitos em diferentes dimensões humanas na perspectiva da libertação e das transformações.

A educação do campo surgiu para desafiar as limitações estruturais históricas da sociedade brasileira, incluindo a desigualdade educacional, excluindo processos econômicos e políticos e as práticas tecnocráticas e patrimonialistas de formulação de políticas públicas.

Todos esses encontros contribuíram para muitas discussões sobre a educação do campo e, ao longo da história, novos defensores se juntaram à luta por uma educação pública e de qualidade. Esses movimentos atraíram a atenção do governo, que colocou a questão da educação do campo na agenda das políticas públicas, levando à criação do Marco Legislativo da Educação do Campo e suas diretrizes atuais.

Nas últimas décadas, a educação nas escolas do campo obteve um sucesso muito significativo para a população rural. A Constituição da República Federativa do Brasil foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro do mesmo ano. Sobre o tema da educação, nossa Carta Magna destaca em seu Capítulo III, Seção I, Artigo 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p.123).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 tornou-se inválida. Assim, a LDB 9.394 foi autorizada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e pelo Ministro da Educação, Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996, ampliando as prescrições constitucionais, especificando que a educação deve obedecer aos princípios da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e valorização da tolerância, valorização

das vivências fora da escola e articulação entre escola, trabalho e prática social, entre outros. Assim, em seu Título I, Artigo 1º, Parágrafos 1º e 2º, esta LDB nos diz que:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 2017, p.8).

E acrescenta ao seu Artigo 2º, no título II, que trata dos princípios e finalidades da educação nacional, ao afirmar que:

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017, p.8).

Em seu artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a educação do campo: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

Segundo Brasil (2012), o 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi realizado na Universidade de Brasília (UnB) em julho de 1997, o evento contou com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Fundação das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

É nesse contexto que surgiram as discussões sobre a introdução pelo governo federal de um novo programa de política estadual de educação do campo denominado "Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária" (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998 com base na Portaria nº 10/98, da Política Emergencial do Ministério da Terra e criada pela Portaria nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, a fim de desenvolver projetos educacionais de natureza formal que serão implementados por instituições de ensino para os beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), crédito fundiário e projetos executados por instituições estaduais, desde que reconhecidos pelo INCRA. Logo,

O Pronera nasceu em 1998 a partir da luta de representantes dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores do campo da reforma agrária, têm garantido o direito de estudar e continuar seus estudos nos diversos níveis de ensino (BRASIL, 2012, p.8).

Em 2002, a Educação do Campo conquistou mais uma conquista, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Essas diretrizes estabelecem uma identidade para as escolas do campo e buscam vinculá-las ao espaço, tempo, recursos e conhecimento dos alunos e grupos sociais de suas comunidades, conforme já mencionado.

Segundo Monteiro (2015), uma conquista institucional muito importante para a garantia do direito à educação do campo foi a criação da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e da Coordenação Geral de Educação do Campo – CGEC em 2004. O foco desses órgãos é abrir um canal de diálogo direto entre os moradores do povoado e o Ministério da Educação e Cultura.

A Lei 11.947/2006 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi mais um importante passo para as escolas públicas de todo o país, principalmente aquelas localizadas na zona rural. Este programa visa orientar a alimentação escolar por meio da utilização de alimentação saudável e adequada, respeito à cultura e tradições, incentivo à agricultura familiar por meio do incentivo à compra de diversos produtos alimentícios produzidos por pequenos agricultores familiares do entorno das escolas, apoiando assim o desenvolvimento sustentável. A longo prazo, esse processo de geração de renda pode significar a perspectiva de residência permanente dos filhos de agricultores, que na maioria das vezes também são estudantes, em propriedades rurais próprias.

Em 2008 e 2010, as conquistas para a educação do campo foram as Diretrizes Complementares previstas na Resolução 2/2008, de 28 de abril de 2008 e no Decreto 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010. A Resolução 2/2010 estabelece diretrizes, normas e princípios complementares para o desenvolvimento da política estadual de obtenção de educação básica na comunidade tradicional definindo nela o art. 1º, os povos rurais nas suas mais diversas formas de produção da vida, ou seja, agricultores familiares, garimpeiros, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Já o Decreto 7.352/2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Para Monteiro,

Essas leis buscam garantir o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracionais e étnicos, incentivando a formulação de projetos políticos e pedagógicos específicos para as escolas do campo. O objetivo é fortalecer as unidades escolares como espaços públicos de exploração e articulação de experiências e pesquisas voltadas

para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável em relação ao mundo do trabalho (Monteiro, 2015, p. 25).

Em 2009, a ação na educação escolar do campo baseou-se em três resoluções do FNDE. Resolução/CD/FNDE nº 66, de 28 de dezembro de 2009, altera a Resolução CD/FNDE nº 46, de 24 de agosto de 2009, que estabelece critérios e procedimentos para o repasse dos recursos financeiros do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra para o Alto Instituições de Ensino. A Resolução/CD/FNDE nº 67, de 28 de dezembro de 2009, altera o custo per capita da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). E, por fim, a Resolução/CD/FNDE nº 68, de 28 de dezembro de 2009, que aprova os critérios e procedimentos para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito dos programas de formação continuada do Campo Saberes Educação da Terra, a partir de 2009.

O PRONACAMPO foi lançado em 2012 e, segundo informações encontradas no site do MEC, caracteriza-se como um conjunto de ações articuladas que garantem a melhoria do aprendizado nas redes existentes, bem como a capacitação de professores, produção de material didático especial, acesso e reabilitação das infraestruturas e qualidade do ensino na comunidade tradicional em todas as fases e modalidades. Nessa direção, Monteiro afirma que:

Desde 2012, com o lançamento do Pronacampo, que alia o fortalecimento e a ampliação dos programas existentes ao caráter inédito de diversas medidas, como o programa Mais Educação, o MEC e as redes estaduais e municipais oferecem apoio decisivo a quem busca fugir do isolamento. Nossas escolas do campo e estabelecer um intercâmbio entre educadores por meio de atividades educativas e processos pedagógicos ampliados (MONTEIRO, 2015, p. 26).

Em 2014, o MEC lançou o Plano Nacional de Educação (PNE), que define as bases da política educacional brasileira para os próximos dez anos. Segundo Brasil (2014), o documento contém algumas análises e informações sobre cada uma das 20 metas nacionais para a melhoria da educação no país com o objetivo de aproximar os agentes públicos e a sociedade em geral dos debates e desafios relacionados à melhoria da Educação.

Em 27 de março de 2014, a então presidente Dilma Rousseff aprovou a Lei 12.960/2014, que dificultou o fechamento de escolas rurais e quilombolas. Portanto, esta lei altera a LDB 9394/96 para incluir a exigência de identificação do órgão regulador do sistema de ensino para o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas.

Um dos principais desafios dos educadores que atuam nas escolas rurais de todo o país é a questão dos livros didáticos descontextualizados da realidade dos alunos. Uma das ações propostas para amenizar essa situação foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático de Campo - PNLD Campo, que disponibilizou a primeira coleção de livros didáticos com

metodologias específicas para alunos e professores da área, incluindo conteúdos curriculares que promovam a interação entre o conhecimento científico e comunidade de conhecimento.

Discutir o contexto das escolas básicas do campo é situá-las no novo paradigma da Educação do Campo como projeto educativo de vida e sustentabilidade ambiental no meio rural. Um projeto educacional que “desenvolve efetivamente a promoção do homem de forma emancipatória e libertadora que define como ponto de partida da prática pedagógica, o homem em sua complexidade histórica e cultural, com suas contradições, ambiguidades e possibilidades” (COELHO, 2011, p. 137). Esse paradigma escolar e educacional é definido por Caldart (2012) como uma dimensão pedagógica que considera a aprendizagem natureza humana e identidade camponesa como elementos do cotidiano de uma escola do campo. Essa perspectiva fornece o conceito fundamental de uma escola primária rural:

A identidade da escola do campo é determinada por sua conexão com as questões inerentes à sua realidade, fixadas em seu próprio espaço de tempo e saberes dos alunos, na memória coletiva que sinaliza o futuro, na rede científica e técnica disponível na sociedade e nos movimentos sociais à defesa de projetos que vinculem as soluções necessárias para esses problemas com a qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

Considerando essa perspectiva epistemológica, situamos o impacto da educação a distância no contexto das escolas rurais regulares; é importante ressaltar que compartilhamos da visão de Saviani e Galvão (2021) de que a adesão à EAD é antes de tudo uma opção política baseada na “falsa narrativa da ausência de alternativas”; os autores afirmam:

Impulsionadas para um previsível impasse, as comunidades escolares, incluindo as famílias, ficaram sem alternativa, e é preciso admitir que o desenvolvimento do neoprodutivismo e suas variantes [...] da escolarização e o conteúdo da aprendizagem. Assim, objetivamos demonstrar que a “falta de opções” não foi falta de oportunidades, mas uma opção política (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Diante desse contexto de pandemia, que potencializa o desmonte da escola primária na comunidade tradicional, a luta dos camponeses pelo direito à educação como construção histórica e social segue questionando intelectuais e educadores sobre a relevância do sentido epistemológico e ético na defesa das escolas do campo. A escola como direito básico dos camponeses de permanecer na comunidade tradicional. A escola como parte e totalidade da existência dos cursos educativos no meio rural do PROCAMPO. O direito como condição humana para a libertação dos camponeses na política educacional; tão:

Um direito, ao contrário das necessidades e privilégios, não é separado e específico, mas geral e universal, seja porque é o mesmo e válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque, embora diferenciado, é reconhecido por todos (em questão dos chamados direitos das minorias) (CHAUÍ, 2021, p. 09).

Nesse contexto de educação a distância, é necessária uma dignidade ética e política de pensamento que se recuse a naturalizar a desigualdade educacional que assombra o campesinato há séculos sem fim. Essa negação é caracterizada por vários aspectos da política educacional para o meio rural, como o fechamento de escolas básicas, o nascimento de escolas rurais sob o falso discurso da reorganização escolar rural, escolas multiclassadas que aumentam o déficit educacional, a rejeição da população rural no acesso à inclusão digital: durante a pandemia houve a aparente falta de tecnologia e políticas de comunicação para as escolas básicas do meio rural. Diante desse contexto, resgatar a dignidade do pensamento significa resgatar o papel central da educação do campo na criação da ciência como condição para a livre expressão do pensamento. A liberdade de criar uma educação do campo que “reabra o tempo” para a possibilidade de igualdade educacional, levando em consideração os contextos dos atores rurais.

Nesse sentido, a educação do campo não é uma concessão do Estado brasileiro, ela é fruto da dignidade epistemológica da opinião camponesa e de suas formas de luta, que se recusam a acreditar na ideia do fim da dignidade da opinião em defesa da educação básica no meio rural. Foi na base da luta pela reforma agrária que os camponeses formularam o conceito de educação como dignidade de pensamento, necessária para a implementação do paradigma educacional do campo, onde as escolas básicas da comunidade tradicional eram o principal lugar para esta construção. Essa concepção pedagógica foi formulada à margem do pensamento acadêmico e do paradigma tradicional da educação e da ciência. Ao mesmo tempo, repensa o significado da escola primária rural como ferramenta necessária para a permanência dos camponeses no campo.

4.1 A Importância dos Projetos Políticos Pedagógicos

A relevância do Projeto Político Pedagógico para a educação do campo contribui para a compreensão do espaço da escola e do aluno no contexto das relações sociais como cidadão. Do ponto de vista da educação, um de seus objetivos é a preparação do aluno para a efetivação da cidadania. Esse posicionamento foi consagrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (PCNs), reconhecendo a relevância e a necessidade da educação em todas as etapas e modalidades de ensino.

Assim, a educação do campo deve ser uma proposta curricular integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP), dos projetos elaborados pela escola e outras Secretarias, Proposta

Curricular, Planos de Trabalho Docente das instituições de Educação Básica e do Plano de Desenvolvimento Institucional, (PDI), das instituições de Ensino Superior.

A escola é uma das principais instituições que tem como missão ensinar os conteúdos para que o aluno compreenda o mundo que o cerca, com diversas oportunidades potenciais, atribuindo ao próprio processo de aprendizagem uma capacidade diferenciada de refletir o conhecimento.

A nova LDB nº 9.394/96 dispõe em seu artigo 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

O projeto político pedagógico deve representar o compromisso de um determinado grupo com a trajetória da cena educacional. Há uma necessidade de clareza sobre o poder e a pesquisa interdisciplinar. A integralidade do projeto surge da interação entre os sujeitos que formam a escola, que são os professores, alunos, corpo docente, direção escolar, pais e membros da comunidade escolar. Mais do que papel, o projeto une pessoas com uma ideia com uma prática libertadora e transformadora

A forma de estabelecer esse compromisso passa por um bom planejamento, dando lugar e sentido à ação, que é realizada de acordo com as Diretrizes do Projeto Político Pedagógico. Portanto, a função do Projeto consiste em traçar o horizonte da caminhada, estabelecer uma orientação geral, expressar os anseios e o empenho do grupo.

O projeto político pedagógico como um todo deve ser entendido como uma perspectiva dinâmica, em constante reformulação, seu papel social e uma clara definição de caminhos, formas operacionais e ações, que devem ser realizadas por todos os participantes do processo educativo (VEIGA, 1998).

A par dos progressos e das transformações, há também o desafio sociocultural do PPP estar voltado para a realidade do aluno, permitindo-lhe a oportunidade de se deparar com soluções para os obstáculos que ele vê no caminho da vida, para que ele possa identificar-se como uma pessoa capaz de pensar as condições sociais e transformá-las. Assim, o projeto Escola do Campo é uma expressão de compromisso na construção de uma nova realidade de educação.

Confirmando Freire (1987), o aluno, refletindo sobre sua própria experiência, fortalece a capacidade de transformar a própria realidade e agir efetivamente para resolver os dois problemas colocados, sendo uma importante ferramenta de transformação social e ambiental.

Nas duas últimas décadas, a Educação do Campo desconstruiu a narrativa da educação para o meio rural, cujo imaginário foi socialmente construído sob a afirmação do campesinato

como um tipo imaginado de nativos, analfabetos e incapazes de produzir conhecimento, em que o dominante as aulas visam predominar a ideia de um tipo europeizado, a partir da inferioridade dos sujeitos rurais. Por isso, como docentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, recolhemos a história de um projeto educativo liderado por moradores da vila para situar a pesquisa como um processo formativo. E, olhando por dentro da educação do campo, encontramos na escola primária do campo um lugar comum do projeto histórico de luta pelo direito à educação como processo de autoformação, percebendo que:

A formação recolhe o passado – o que foi pensado, dito, feito – e o compreende no seu presente e no nosso; examina o presente - o que deve ser pensado, dito e feito; e revela o futuro como futuro – o que nossa investigação deixa para trás aqueles que virão depois de nós, quando começarem a pensar, falar e fazer (CHAUÍ, 2021, p. 9).

É nesse campo epistemológico que situamos a dignidade do pensamento construído por camponeses que, ao recontar a história da educação para o meio rural, evidenciam as contradições e tensões que marcam uma educação que avilta e nega sua identidade camponesa. E, tratando do presente, questiona se é possível uma educação da/na comunidade tradicional que ultrapasse a lógica instrucional inserida em modelos urbanocêntricos de escolarização, prática educativa e formação de professores. E, mais ainda, supera o longo processo de exclusão educacional, que no contexto da pandemia foi aprofundado pela exclusão digital, criando privações no acesso à educação inclusiva e criadora de direitos.

Essa questão também levantará a questão do enorme vazio democrático na presença dos camponeses na construção das escolas básicas do campo, qual o lugar que os professores do campo ocupam no papel político e pedagógico do processo educacional. A dignidade do pensamento camponês considera o significado da educação do campo não como uma ideia utópica, mas como um projeto educacional necessário na luta pelo direito à educação.

O mundo dos camponeses no contexto da educação básica do campo enfrenta uma contradição entre a luta pelo direito à educação no paradigma educacional/na comunidade tradicional¹ e a política de inclusão pautada no paradigma educacional para o meio rural, quando a aprendizagem é oferecida à distância, sem levar em conta o contexto de isolamento digital, social e educacional da população rural. Parece que a maneira de pensar dos gestores da educação foi submersa em um mundo em que o ensino a distância é igualmente viável nas

¹ A Resolução 2/2010 estabelece diretrizes, normas e princípios complementares para o desenvolvimento da política estadual de obtenção de educação básica na **comunidade tradicional** definindo nela o art. 1º, os povos rurais nas suas mais diversas formas de produção da vida, ou seja, agricultores familiares, garimpeiros, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

condições socioeconômicas dos camponeses, como se as escolas básicas do interior contassem com estruturas de acesso à internet e computador e equipamento de comunicação.

Com essas medidas, espera-se que a população rural tenha acesso a uma educação de qualidade, que ofereça a ela o direito à educação no contexto da realidade dessas pessoas, dando-lhes a oportunidade de formar profissionais qualificados para que, se assim o desejarem, possam permanecer no setor.

Observando os pontos apresentados pode-se considerar que o PPP da Efas tem um papel fundamental na rotina escolar aplicada ou desenvolvida junto a região da Serra dos Aimorés, ressaltando as medidas a serem realizadas pelas associações, assim como na formação das pessoas inseridas na região e o processo de desenvolvimento sustentável dentro do campo rural.

De acordo com Pavani (2019), as aplicações do PPP são bases fundamentais para que se obtenha uma qualidade quanto aos métodos de ensino, assim como na formação dos indivíduos. Avaliando que grande parte dos PPP relacionam diversas áreas que estão ligadas ou são relevantes ao desenvolvimento humano como um todo, algo que fundamenta ainda mais a importância do documento evidenciando ao longo das rotinas escolares ou educacionais realizadas em um ambiente específico.

Ainda abordando sobre o PPP da Efa, pode-se observar que ocorre um desenvolvimento de temas específicos e alinhados com as rotinas dos alunos, algo que promove uma melhor interação, avaliação, aprendizagem, entre outros pontos que estão relacionados a formação educacional dos indivíduos.

De acordo com Silva (2015) a aprendizagem é a construção da ação; é a tomada de consciência de coordenação das ações. Desta forma, o aluno irá construir seu conhecimento por meio de uma história pessoal já trilhada, possuindo uma estrutura, com fundamento nas condições anteriores de todo processo de aprendizagem, além de ser colocado em contato com conteúdo necessário a seu aprendizado. A autora explica que a aprendizagem específica da leitura e da escrita está relacionada a um conjunto de fatores que demandam a adoção de princípios do domínio da linguagem e a capacidade de simbolização dos estudantes, devendo estar presentes condições internas e externas importantes ao desenvolvimento.

Outro ponto de muito impacto junto ao estudo do PPP da Efa consiste no desenvolvimento de um documento onde os alunos podem expressar sua opinião ou destacar todos os aspectos importantes ao longo da rotina de aprendizagem. Por meio do mesmo, algumas medidas são adotadas pelas instituições ou profissionais de ensino.

5 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA ALTERNATIVA PARA O MEIO RURAL

Quando falamos em educação do campo, não podemos deixar de lembrar da educação do campo que nos foi apresentada há muitos anos, um conceito desleixado de educação no século XX, com o único intuito de silenciar e despolitizar a classe camponesa. "Seria cômico se não fosse trágico" porque o Brasil foi originalmente um país agrário e, de certa forma, ficou à margem da necessidade de criar políticas públicas que apoiassem a educação do campo que beneficiariam o país. Sabemos que o poder está nas mãos do capitalismo (a elite) e nas mãos de poucos, daqueles que não estão interessados em valorizar a classe camponesa, os pobres, a classe trabalhadora. Isso justifica os desafios enfrentados e vivenciados por aqueles que dependem do Estado porque:

Políticas públicas são as ações tomadas pelo estado para implementar prescrições constitucionais em relação às necessidades da sociedade nos níveis federal, estadual e municipal. São políticas nas áreas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho, etc. [...] (AHLERT, 2003, p. 130).

Fica claro que com uma política educacional voltada para o campo, há uma tendência de realizar uma educação voltada para os interesses da população rural, contribuindo para que ela permaneça no campo com dignidade.

Um exemplo da experiência de educação do campo na comunidade tradicional indígena, que oferece formação voltada a pensar o trabalho para o desenvolvimento

sustentável, no fortalecimento da dignidade camponesa, é a PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA por sua metodologia e instrumentos pedagógicos.

A elite de nosso país entende que, para um camponês se dedicar à agricultura, não é necessário treinamento, nem educação, nem mesmo alfabetização. E a PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA promove a dinâmica de ensino e a interação entre alunos e professores, bem como entre estes e o meio social e comunitário, o que facilita o aprendizado e o engajamento. Tudo isso é evidenciado e formulado no Plano de Aprendizagem, que é de grande importância para os alunos e suas famílias, pois conecta a Escola e a Comunidade, valoriza e fortalece a cultura camponesa.

Infelizmente, ainda existem adolescentes/jovens que têm vergonha de dizer que moram em uma comunidade rural. Claudia Souza Passador, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e autora de A Educação Rural no Brasil, afirma que:

A maioria das escolas estigmatiza o agricultor. As crianças são levadas a acreditar que trabalhar no campo é para os sem instrução. Erro. O conhecimento é útil em todas as áreas. O Brasil precisa especialmente de pessoas bem treinadas para esse setor, pois 80% dos municípios têm economia rural (PASSADOR, 2006, p. 199).

Infelizmente, a autora tem razão, as pessoas que não vivem no campo percebem o camponês como um plantador que vive de maneira arcaica, um produtor de alimentos que só precisa saber plantar, não precisa de mais conhecimento. No contexto em que nos encontramos, algumas pessoas precisam fazer algumas perguntas para conseguir entender algumas situações e conseguir se encontrar no tempo/espaço: Quem são as pessoas que vivem nesse lugar chamado campo? São empreendedores? São pequenos agricultores? São meeiros? São grandes produtores? É quilombola? Quem mora no campo hoje?

No conjunto dos sujeitos que vivem e sobrevivem na comunidade tradicional, há um camponês que deve ser reconhecido e respeitado em sua diversidade e jamais comparado. Ele não pode ser comparado com os heróis dos quadrinhos, nem com as imagens folclóricas de nossa literatura.

A educação por si só não resolve os problemas da comunidade tradicional e da sociedade, mas é um dos principais caminhos quando se trata da inclusão do cidadão na sociedade, definida como prioridade transformar a população rural, fortalecer as comunidades.

Com a aprovação da Constituição de 1988, também conhecida como "constituição cidadã", os camponeses passaram a ter direitos reconhecidos. Quando as pessoas entendem a importância e entendem esses direitos, fortalece a educação do campo, possibilitando uma educação contextualizada e com o surgimento de conteúdos importantes, as exigências

históricas das condições de trabalho e dos trabalhadores rurais, na agricultura familiar, no uso e preparo do solo, entre outros, mostrando assim a força, a importância e a dinâmica das escolas do campo.

A educação do campo favoreceu pessoas que ficaram esquecidas por um tempo, pessoas que nem se lamentaram, pessoas que tiveram que se contentar com pouco, muitas vezes nada. Porém, o povo não se calou, os movimentos sociais lutaram e lutam pela educação a partir da construção de uma educação voltada para as necessidades da comunidade tradicional a partir das demandas da sociedade: o movimento pela educação do campo.

O objetivo é criar uma educação básica do campo voltada para os interesses e o desenvolvimento sociocultural e econômico das pessoas que vivem e trabalham no meio rural, levando em conta suas diferenças históricas e culturais, para que vivam com dignidade e, organizados, resistam exploração e expropriação, ou seja, esse campo tem o significado de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas: refere-se à identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira (segundo os artigos 206 e 216 de nossa Constituição) (KOLLING; NERY; CASTAGNA, 1999, p. 56)

Com o tempo fica claro que nossos governantes querem que adotemos uma educação que realmente beneficie os donos do capital, uma educação onde eles ensinem o que acham que deve ser ensinado, uma educação bancária onde os capitalistas só pensem em seus próprios interesses, formem a massa de trabalho.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA como estratégia e alternativa de aprendizagem rural é uma pedagogia fortemente presente em todos os continentes na formação profissional rural. Surgiu em 1935 no sul da França como uma alternativa educacional para jovens agricultores. (PASSADOR, 2006). Mais tarde, no final da década de 1940, o professor André Dufour passou a denominar a forma de articular os períodos escola e comunidade, saberes e lógicas de cada ambiente de vida em suas publicações e no meio acadêmico como PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.

O sistema de formação rotativa consistia na associação de jovens agricultores em locais adquiridos ou construídos pela comunidade local, que geralmente era composta por famílias de agricultores que formavam uma associação para esse fim.

No Brasil, as escolas, lares, centros de formação ou escolas familiares agrícolas que praticam a pedagogia dos turnos são consideradas na literatura especializada como uma das pedagogias do trabalho, pois funciona como uma pedagogia relacionada à ligação entre vida, prática e escolas, na relação integração constante entre teoria e prática.

Aqui, então, está a questão central da alternância, que alguns teóricos como Frenet, Cousinet, Derosches têm defendido como o maior desafio da escola moderna, integrar a escola à realidade viva (COUSINET, 1966). Implementar a aprendizagem combinando

conhecimentos práticos e teóricos (DEROSCHES, 1972) e pedagogia experiencial (PINEAU, 1992).

A modalidade de aprendizagem em Alternância amadureceu, ampliou, ultrapassou fronteiras e se diversificou. Tornou-se uma forma completa de educação e um campo separado. Atualmente, as práticas pedagógicas no estilo da Alternância Francesa estão presentes em 45 países, incluindo o Brasil.

A pedagogia por turnos, reconhecida mundialmente como uma pedagogia de formação profissional, foi utilizada em todos os níveis de ensino escolar, principalmente na Europa. Não se caracteriza como pedagogia didática, não é produto de exportação de um país ou modelo cultural para outro, não tem fundador. É por isso que em diferentes países existem inúmeras experiências educativas inspiradas em certos princípios organizativos, didáticos e pedagógicos de outras práticas existentes, o que faz da alternância uma modalidade educativa alternativa em constante movimento de construção e reconstrução (PASSADOR, 2006).

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA no contexto brasileiro pode ser considerada uma pedagogia jovem e em desenvolvimento. Fundada em 1968 por padres jesuítas da Itália que conheciam os desafios enfrentados pela população capixaba na época, em parceria com comunidades locais, lideranças religiosas, organizações de agricultores, parcerias com instituições italianas, etc. Eles criaram as primeiras escolas na zona rural, a 14 quilômetros do centro da cidade de Anchieta, no sul do Espírito Santo (AHLERT, 2003).

Ressaltamos que o primeiro Centro Familiar para Aprender a Mudar (CEFFA) chamava-se Escola Família Agrícola (EFA) de Olivânia. A primeira escola em Alternância na América Latina. A primeira EFA foi criada como parte do Movimento de Promoção da Educação do Espírito Santo (MEPES), desde então os Centros Familiares de Educação Alternativa têm se expandido no Espírito Santo. Por todo o interior do Brasil, os Núcleos Familiares de Aprendizagem se expandiram em turnos, mantendo algumas semelhanças com o modelo capixaba, e hoje formam um movimento federado de escolas rurais agrupadas em diversas regiões.

Formulados em torno da União Nacional das Escolas Familiares Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e da Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), os estudos da Alternância no Brasil constituem um campo de práticas pedagógicas alternativas voltadas para a formação integral dos jovens e indiretamente na agricultura familiar engajadas no desenvolvimento local.

Segundo a União Nacional das Escolas Familiares Agrícolas do Brasil (UNEFAB), a expansão mais significativa das instituições de ensino no meio rural ocorreu nos últimos 30

anos, principalmente na década de 1990. Hoje, o Brasil conta com 225 escolas ativas, superando Espanha e Argélia, Itália e Portugal, países que iniciaram experiência semelhante de formação em Alternância antes do Brasil, no início dos anos 60. Hoje o Brasil ocupa um lugar de destaque em todo o mundo. Juntamente com a França, ocupa o segundo lugar entre os 45 países que adotaram o modelo de Alternância Francesa (AHLERT, 2003).

Atualmente, os centros de treinamento de dever familiar operam em 22 dos 26 estados da federação. Diversas secretarias estaduais e municipais de educação, turismo, agropecuária, cooperativas, sindicatos, igrejas e associações independentes têm manifestado interesse em conhecer e/ou implantar escolas com essa modalidade de ensino.

O estado do Espírito Santo, berço das instituições educacionais em Alternância, apresenta um quadro complexo. É o estado que concentra o maior número e variedade de instituições de ensino da Alternância no meio rural.

As práticas educativas, geralmente voltadas para o campo, sem perder seus fundamentos, buscam resgatar a cultura e a identidade do povo camponês, que com o passar dos anos vão perdendo suas características culturais. Na PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, o primeiro ambiente é a família e a realidade onde vivem. Ao interagir com a escola, o aluno compartilha reflexivamente muitos dos conhecimentos que possui com outros atores e, por fim, aplica os conhecimentos e práticas na comunidade agrícola ou utiliza-os em movimentos populares. A educação do campo aliada à PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA deve ser uma educação diferenciada.

A educação é específica, diferenciada, ou seja, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser a educação, no sentido amplo do processo de tornar-se pessoa, que construa referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING, NERY e MOLINA, apud e RODRIGUES 2009, p. 52).

Estamos sempre em busca de uma educação, digamos diferenciada, uma educação que preserve nossos valores culturais, nossa identidade e que nos torne cidadãos críticos e pensantes em nossa realidade.

5.1 Ferramentas da pedagogia de alternância

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA em seu processo educacional, no desenvolvimento de seu currículo, utiliza algumas ferramentas pedagógicas (BEGNAMI, 2006) para dar suporte a essa metodologia, com alguns pontos que trazem responsabilidades escolares para os alunos. Para uma melhor compreensão da PEDAGOGIA DA

ALTERNÂNCIA desenvolvida na ECORM Córrego Seco, podemos citar algumas ferramentas pedagógicas que são desenvolvidas no âmbito do aprofundamento de cada Projeto das esferas que estão presentes no Projeto Político e Pedagógico da escola, a saber:

- Plano de Estudo (PE): é um método de pesquisa colaborativa que possibilita a análise de diferentes aspectos da realidade do aluno, promovendo uma conexão autêntica entre a vida e a escola. O currículo é o canal de entrada da escola na cultura popular e é responsável por trazer reflexões, questionamentos e conclusões para o cotidiano (VIGHI, 2015).

- Apresentação do plano de estudos: a. Preparação da conversa; B. Conversa com os alunos (motivação); c. Desenvolvimento do currículo pelos alunos; (tematização, foco, escopo, cenário de observação, observações e entrevistas); d. Organização do currículo com alunos ou professores (seguindo as etapas do método - fato concreto, análise, comparação e generalização); e. Levar o currículo aos alunos; f. Conclusão do Currículo pelos alunos, de acordo com o cronograma; g. Preparação de inspeção, cooperação conjunta - ilustração; H. Verificação (estimativa); i. Acomodação compartilhada; j. Elaboração e sistematização da síntese (aprofundamento e novas hipóteses)

- Ficha de Observação (FO) ou Ficha de Pesquisa (FP): A Ficha de Observação ou Ficha de Pesquisa é um questionário organizado por alunos e professores para ampliar a pesquisa sobre um tema que não foi suficientemente abordado no currículo sem aprofundá-lo em conteúdos complexos, bem como conteúdos transversais.

- Visita de estudo e viagem: A visita de estudo tem como objetivo observar, estudar e comparar uma realidade diferente da escola e do seu meio socioprofissional e/ou centrar-se na realidade vivida pelo aluno, que se relaciona com o tema sendo estudado. Uma saída de campo tem a mesma função, mas aprofunda os tópicos geradores abordados durante o ano letivo. Durante a visita de estudo e viagem, o aluno observa, informa-se, pergunta e amplia o tema. Eles são sempre orientados pelo currículo e planejados pelos alunos e professores que acompanham a turma.

- Intervenções e palestras: a intervenção é uma atividade muito valorizada pela escola, pois proporciona o contato do aluno com a vivência de pessoas vivenciando situações relacionadas ao tema da geração. É realizado na forma de conversa, resenhas e palestras.

- Experiência: A experiência é o ato de experimentar, observar, testar e adquirir habilidades, pois teoria e prática andam de mãos dadas. É por isso que os alunos passam por uma experiência na sede da escola e no local de permanência.

No local onde o aluno fica, ele é o protagonista dessa atividade, pois planeja, executa, controla, busca soluções, compara, avalia e relata junto com sua família ou com quem acompanha sua estada.

Na sede da escola, o planejamento é feito pelo professor e pelo aluno, e as atividades de execução, observação e controle são realizadas pelo grupo de alunos.

- Atividade de retorno: o retorno ocorre espontaneamente, a curto, médio ou longo prazo. No entanto, a fim de proporcionar aos alunos condições para um compromisso cada vez maior com o seu meio e, ao mesmo tempo, o reconhecimento deste e da sua própria dignidade.

O plano de curso envolve uma atividade retrospectiva planejada, sistematizando o conhecimento obtido como resultado da reflexão realizada pelo aprofundamento do conhecimento experiencial.

Os objetivos da atividade de retorno são: Contribuição para a conclusão do ciclo de Pedagogia; Motivação familiar e comunitária; Desenvolvimento do compromisso, responsabilidade, autoexpressão e autoestima; uma oportunidade para o aluno encontrar alternativas possíveis para as dificuldades do meio em que vive.

- Caderno da Realidade (CR): O Caderno da Realidade acumula registros de conhecimento sobre a realidade mais próxima da experiência do aluno. Nasceu da necessidade de sistematizar a pesquisa; nele, o aluno registra todas as suas reflexões e pesquisas aprofundadas com o auxílio de ferramentas pedagógicas. É um elemento que permite a sistematização racional dos pensamentos e ações provocados pelo Plano de Estudos, um “lugar” onde se organizam as informações, as experiências adquiridas durante a sessão e a estada.

A nível pedagógico, o Caderno de Realidade representa: consciência e percepção especial do cotidiano do aluno; O desenvolvimento da formação geral, pois retrata a história da família, da terra em que trabalham, da comunidade e demais aspectos que compõem a vida familiar; Compromisso com a transformação da realidade vivenciada pelo aluno através do processo de conscientização e análise sistemática dessa realidade; Um elemento de orientação profissional, pois as reflexões que são registradas são fruto do trabalho do aluno, da vida profissional e social da família.

Todo o conteúdo experimental é registrado no Caderno Realidade. Nele, é possível acompanhar a evolução do aluno nos ciclos de aprendizagem.

- Atividade prática: este momento é de fundamental importância para os alunos, pois estimula o trabalho em equipe, promove a criatividade, desenvolve habilidades práticas e

novas técnicas, desperta o sentimento de pertencimento ao meio rural, auxilia na quebra de tabus quanto à divisão social do trabalho e gênero e gestão física.

Os eventos práticos realizados na sede da Escola são divididos em áreas de atuação. Cobertura dos territórios de produção agropecuária, esportiva, recreativa em pátio, dependências, internato e edificações em geral. Eles são planejados e conduzidos por alunos sob a orientação e controle de educadores para fins de auto-organização.

Para a realização dessas atividades, o planejamento semanal é feito de acordo com alguns critérios, como: rodízio dos grupos de trabalho, faixa etária dos alunos, gênero e condição física dos alunos e estrutura.

A natureza dessas atividades é inteiramente pedagógica, estimulando os alunos a concretizar sua vocação profissional e profissionalização.

A escola permite que os alunos desenvolvam o trabalho em equipe, a vida social, pois o papel da escola não é apenas educar, mas também alimentar seus interesses, organizando-os, ampliando-os, formulando-os, socializando seus interesses; transformação dos interesses e emoções individuais dos alunos em fatos sociais, fundamentando-os na base da equipe escolar.

Pensando nisso, é importante despertar nos alunos a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade e seu protagonismo, organizando o ambiente educacional e a vida em grupo de forma que os alunos possam se autodisciplinar, reproduzindo valores importantes para a vida.

A vida em grupo estimula nos alunos hábitos de auto-organização, coragem e perseverança como forma de superar o medo. Levando isso em consideração, percebe-se que o sistema educacional de pedagogia de turnos dispõe de diversos espaços e meios de desenvolvimento da auto-organização, tais como: realização de tarefas e ações práticas, organização de eventos esportivos, de lazer e culturais, organização de refeições, representação de classe e participação na gestão escolar através da participação em reuniões de associações de famílias, no âmbito de comissões de serviço (Pedagógica, Reparação e Agrícola).

É através da Associação de Estudantes que se organiza a vida escolar, com o apoio desta organização e sistematização de normas de Vida em Grupo. É nesse espaço de gestão compartilhada que os alunos desenvolvem habilidades de coordenação e coordenação, ajudando a escola a atingir um de seus objetivos: a educação integral.

5.2 Formação de docentes na escola do campo

Dentro de uma noção ampla de “o campo”, os professores que usam métodos baseados em campo trabalham para muitos objetivos educacionais diferentes, alguns implícitos e outros explícitos. Objetivos particulares são examinados, e alguns tipos de atividade de campo são vistos como melhores para alcançar certos objetivos do que outros. Os tipos de excursão de campo são classificados e alguns benefícios especiais de aprendizagem do trabalho no campo são sugeridos (VIGHI, 2015). Os professores de campo devem definir objetivos de aprendizagem claros e planejar e selecionar cuidadosamente as experiências que pretendem que os alunos tenham, levando em consideração os objetivos educacionais, tempo disponível, distância, prontidão do aluno e disponibilidade de localidades e recursos.

A formação de professores é um tema que vem sendo debatido desde as primeiras escolas normais fundadas no Brasil, tendência que foi adotada primeiro na França e na Itália, e posteriormente na Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos. Logo após a independência do Brasil, por volta de 1834, a Lei acrescentou à Constituição Imperial a descentralização do ensino, deixando a responsabilidade de seu provimento para as províncias, significando que "o ensino primário era de responsabilidade das províncias, que, portanto, deveriam cuidar também da formação dos professores receptivos." (SAVIANI, 2005, p. 12).

Começamos pela afirmação bastante reveladora de Pistrak: “[...] Na escola, você deve ensinar o que pode ser útil depois. Isso não significa que negamos a necessidade de fornecer conhecimento científico. Nada disso, não devemos encurtá-los, devemos oferecê-los de forma mais científica do que na velha escola” (PISTRAK, 2000, p. 119).

Essa disposição faz toda a diferença no conteúdo e na forma como a escola cumpre suas tarefas pedagógicas, pois a decisão sobre a utilidade do conhecimento a ser ensinado carrega três aspectos que a justificam e a distinguem da prática geral da escola capitalista, a saber: (i) a sua utilidade aplica-se também ao currículo, no sentido de adequar o conteúdo à turma e idade dos alunos; (ii) pensar na utilidade do conhecimento é como saturá-lo de vida, movimento, pesquisa, pois essa utilidade está diretamente relacionada às necessidades específicas dos sujeitos e, portanto, o conhecimento adquire um significado diferente para o aluno, professor e o Comunidade da Escola do Campo; (iii) a origem dessa utilidade está na vida em sociedade, na realidade social concreta em que os sujeitos estão inseridos, daí a necessidade no processo de cognição de realizar uma leitura crítica da realidade, de propor intervenções por meio do trabalho e de suas transformação para a melhoria da vida coletiva na comunidade.

O movimento desenvolvimentista na década de 1970 trouxe avanços na política educacional para o campo, aumentando o número de escolas no sistema de ensino. Com as alterações introduzidas pela Lei nº 5.692/71, o ensino fundamental de quatro anos passou a ser conhecido como 1ª série com oitos, dividido em duas etapas, além de exigir, no mínimo, formação pedagógica dos professores. Nesse novo contexto de oito anos, com disciplinas nos últimos quatro anos, as escolas do campo passaram a receber professores dos centros urbanos, como comenta Vighi (2015) sobre esse processo:

Por isso, com a implantação do ensino fundamental completo, as escolas do campo passaram a receber um contingente de professores dos centros urbanos, visto que, em geral, não havia no meio rural especialistas qualificados que pudessem atuar nessas escolas. Com isso, ampliou-se o fosso entre os professores formados, em sua maioria dos centros urbanos, os professores rurais e os alunos das respectivas escolas (VIGHI, 2015, p. 5).

Assim, quando um professor vem de um centro urbano sem conhecer o contexto social e cultural onde atua no ensino rural, acaba limitando sua prática pedagógica, pois exige o mesmo conhecimento prático deste local, o que dificulta o ensino, pois, segundo Vinhg (2015, p. 7), “essa condição é um desafio para os professores que estão se acostumando com as características culturais do cotidiano dos centros urbanos que não fazem parte do cotidiano rural”.

O contexto para o qual Vighi (2015) chama a atenção demonstra a carência de conteúdos relacionados às práticas e compreensão do universo camponês nos cursos de formação de professores, o que leva, segundo o autor, a uma “falta teórico-metodológica de trabalho com o conhecimento. ” campo, faz com que o professor seja repentinamente lançado em um ambiente desconhecido” (VIGHI, 2015, p. 14). No entanto, com o avanço das políticas de formação de professores, somado à crescente demanda pela profissão docente entre a população rural, como também confirmado por nossa pesquisa, muitos professores que atuam na educação do campo possuem resquícios de práticas camponesas em suas famílias, ou vivem em áreas rurais áreas.

Sobre a importância do professor do campo, com base nessa realidade, Vighi (2015) defende que ele é de suma importância para a prática pedagógica dessas escolas, pois o autor entende que:

Os professores rurais dominam o contexto em que estão inseridos, pois trazem consigo uma gama de conhecimentos sobre realidades sociais, culturais, políticas e econômicas que certamente servirão de base para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente e responsável. Para ele, a situação de adequar seu ensino à realidade de seus alunos é menos complicada, o que contribui para o processo de transferência da cultura local para a sala de aula (VIGHI, 2015, p. 7).

A política de formação de professores para a docência na educação do campo é uma conquista dos movimentos sociais do campo e seus aliados, que nos últimos doze anos lutaram por uma política que oferecesse formação especial para os professores da educação básica do campo. Foi em 2005 que foi criado um grupo de trabalho para pensar uma política educacional que correspondesse às realidades rurais. Atrás de Molina; Hage (2014) observa que elementos presentes no desenho dessas políticas:

Podem ajudar a fomentar uma formação crítica e transformadora que, ao invés de formar educadores do campo como intelectuais para difundir uma nova pedagogia da hegemonia, forme educadores que articulam e difundem a contra-hegemonia, capazes de compreender e facilitar a necessária articulação de luta entre as escolas do campo e a luta pela superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista (MOLINA; HAGE, 2014, p. 2).

Assim, os autores enfatizam a necessidade de formação de professores rurais, o que inclui aspectos que contrariam o pensamento dominante do capitalismo, ou seja, contra a ideia hegemônica de consumismo sem consciência ambiental e social, e que marca nossa sociedade no mundo moderno.

O Programa de Apoio à Formação em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) é a principal política de formação inicial de professores para atuar especificamente na docência nas escolas do campo, e vem sendo gerido desde a primeira Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), em 1998. Para desenvolver essa política, foi constituído um Grupo de Trabalho, onde foi debatido um anteprojeto de elaboração de uma licenciatura modelo em educação do campo, que foi encaminhado ao Ministério da Educação - MEC.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem como principais clientes as escolas de educação básica do meio rural e prepara professores para a docência, gerenciando processos educativos escolares e comunitários. Sobre a organização de aprendizagem deste tema, Molina e Hage (2014) comentam que:

A organização curricular desta edição envolve estágios presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), que são oferecidos em alternância entre o tempo escolar e o tempo comunitário), levando em conta a complexa relação entre educação e a realidade específica da população do campo. Essa metodologia da proposta também visa evitar que jovens e adultos ingressem no ensino superior, fortalecendo a alternativa de acabar com a vida no campo, e visa facilitar o acesso e a continuidade do curso para professores que atuam em escolas do meio rural (MOLINA; HAGE, 2014, pág. 10).

Os componentes curriculares da matriz proposta são desenvolvidos a partir de quatro áreas do conhecimento: arte, literatura e linguagem; Humanidades e ciências sociais; naturais e matemáticos; e ciências agrícolas. Para Molina e (MOLINA; HAGE, 2014, p. 11) “o

principal objetivo dessa qualificação no campo do conhecimento é ampliar as possibilidades de oferta da educação básica no meio rural, principalmente no que diz respeito ao ensino médio, além de facilitar a construção de processos capazes de provocar mudanças lógicas no uso e na produção do conhecimento nesse campo".

Outro elemento fundamental, do ponto de vista do ensino da Escola do Campo, é a PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. Quando nos referimos anteriormente ao quadro normativo que legitima a organização do ensino no princípio da rotatividade, acreditamos que existe uma oportunidade concreta de avançar na construção da Escola do Campo, uma vez que através da rotatividade existem muitas oportunidades de implementação para criar um trabalho pedagógico que corresponda aos interesses e aspirações da classe trabalhadora/camponesa.

No entanto, Freitas (2017, p. 1) mostra que “para o funcionamento dos cursos alternados são necessárias as seguintes condições infraestruturais: alojamento, transporte e alimentação, sendo que cerca de 90% dos cursos não dispõem de alojamento universitário são necessários recursos para isso', mas hoje todos os 42 cursos em funcionamento exigem recursos para alimentação e transporte'.

Assim, a política de formação de professores para a educação do campo é uma realidade que vem sendo gradativamente incorporada à política e à formação de professores, oferecendo cursos de graduação e formação continuada para professores que já atuam ou já atuaram em escolas. Um programa educacional (PRONACAMPO) que fornece apoio técnico e financeiro a estados e municípios para implementar uma política de educação do campo que estimule a formação continuada desses professores, levando a um alto nível educacional e cultural das populações camponesas.

A BNCC (Banco Nacional Comum Curricular) evidencia que as competências básicas a serem aplicadas dentro dos processos educativos das crianças consiste em uma separação por idade, alinhado às metodologias de ensino para cada faixa etária e observando a evolução dos alunos ao longo do período de educação infantil. Cabe aos professores promover atividades que consolidem informações precisas quanto a evolução educacional dos alunos e se existem alguns problemas de aprendizagem (LEITE, 2017).

Na rotina educacional promovida existem temas que podem ser trabalhados promovendo uma interação entre competência e habilidade, como desenvolvimento de redações sobre determinado tema, apresentação de um fato histórico e realização de exercícios matemáticos compostos. Tais atividades podem ressaltar a habilidade de alguns alunos quanto a utilização de uma linguagem eficiente para melhorar a compreensão do que está sendo

realizado, assim como identificar de que forma as tecnologias podem ser alinhadas ou aplicadas no processo de elaboração ou pesquisas voltadas para os temas a serem descritos pelos alunos (ANDRADE, 2017)

Promover atividades com expansão de avaliação pode ser um ponto positivo para os docentes, podendo os mesmos avaliar bem mais que o conhecimento dos alunos, como suas habilidades para determinadas disciplinas e a eficiência dos métodos aplicados na sala de aula. Dessa forma, verifica-se que atividades aplicadas podem ser determinantes no processo de desenvolvimento educacional dos alunos, e por isso devem ser aplicadas precisamente.

Vale ressaltar que a interação entre disciplinas também pode ser um ponto positivo dentro do processo educativo, como por exemplo atividades que sejam aplicadas com a interação entre geografia e história, assim como entre matemática e história, ou entre biologia e geografia. Dessa forma, o conhecimento dos alunos passa a ser expandido, algo que para muitos docentes é fundamental no processo de aprendizagem.

É de extrema importância que o poder público tome iniciativas e desenvolva políticas que promovam a formação inicial e continuada de professores para garantir o princípio constitucional do padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas brasileiras. “São iniciativas necessárias, oportunas e respondem a duas questões historicamente desafiadoras: a formação como responsabilidade individual do profissional da educação e sua dificuldade ou impossibilidade de acesso às universidades públicas” (EYNG, 2015, p. 35).

Entre os impactos da BNCC está a definição de novas diretrizes para a formação de professores, a chamada BNC-FORMAÇÃO. As novas Diretrizes, publicadas em 2019, evidenciam o total alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica (LEITE, 2017). De um lado, o estudante deverá ser formado e avaliado segundo as competências gerais e habilidades estabelecidas na BNCC; de outro, os professores devem desenvolver capacidades profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como para as aprendizagens essenciais previstas na BNCC.

A didática possui uma importância muito grande quanto ao desempenho dos alunos junto à instituição de ensino, por isso tanto os professores como os demais componentes gerenciais de ensino precisam verificar quais métodos, procedimentos e rotinas podem ser aplicados junto aos alunos a fim de obter um melhor rendimento e quanto a aprendizagem dos mesmos.

De acordo com Teixeira (2015), para a didática tornar-se uma ferramenta importante e essencial no ensino superior, é preciso que haja mudanças nas aplicações das práticas

docentes, e para isso os professores precisam mudar o velho jeito de transmitir o conhecimento, usando o novo método de ensino que poderá contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio da percepção dinâmica das questões acadêmicas com eficácia na aprendizagem sobre a temática do seu ensino. Para o docente, é vital o desenvolvimento das aptidões específicas para transmitir o material didático aos discentes exibindo métodos mais eficazes, trazendo assim mais interações entre professores e alunos com probabilidade para auxiliar no ensino e aprendizagem mais expressivos.

Uma maneira essencial dos alunos serem incluídos no mundo da educação é através de novos recursos didáticos escolares, sendo que essa didática está escassa, por isso que é importante para o professor obter conhecimento para estar habilitado a explicar suas aulas aplicando diferentes recursos didáticos, com isso ajudando na inclusão na escola e sociedade.

Vale destacar que é através da didática que o conhecimento adquirido pelos alunos (mediação didática e mediação cognitiva) será desenvolvido, mas para acontecer cabe ao professor organizar meios melhores para esse processo com prática arrojada usando novas técnicas e o lúdico na transmissão dos conteúdos escolares, e com isso o ensino e a aprendizagem serão construídos.

Verifica-se que junto às rotinas de leitura e escrita a didática pode ser compreendida como um fator determinante para que sejam estabelecidas novas oportunidades de êxito, principalmente quando envolve aspectos emocionais ou mesmo determinados impactos psicológicos junto ao processo de leitura ou escrita (BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA, 2015). As didáticas são consideradas instrumentos positivos dentro da educação, servindo como uma orientação do que os professores podem aplicar ou realizar dentro da sala de aula para proporcionar aos estudantes uma certa estabilidade no que vai ser realizado ou praticado a fim de impulsionar ou motivar os mesmos na aprendizagem desenvolvida.

Na visão de Andrade (2017), a didática é um ingrediente importante no ambiente de ensino, por isso os professores precisam compreender e avaliar bem o ambiente educacional, como também o perfil dos seus alunos. Promovendo na rotina educacional uma didática alinhada as necessidades e também as particularidades dos alunos quanto aos conteúdos apresentados, algo que pode ser fundamental para um êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Conclui-se, assim, que o conhecimento e o desenvolvimento da didática dentro da rotina do ensino têm um reflexo direto no desempenho dos alunos, como também na forma como os mesmos absorvem tudo que lhes é apresentado dentro da rotina educativa. Apontando ou evidenciando os pontos que precisam ser melhorados por parte dos docentes e

das organizações a fim de ser aplicada uma didática eficaz, sendo esse um ponto fundamental na aprendizagem dos alunos.

6 AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Somente o raciocínio dialético permite observar como os objetos reais se interpenetram de forma articulada e por vezes integrada, mas sempre composta com totalidade. Assim, superar a causa dualista é o primeiro passo para compreender como o rural e o urbano se articulam no Brasil (WHITAKER, 1992).

Primeiramente, devemos criticar um certo senso comum que muitas vezes atinge até mesmo o pensamento acadêmico e diz: “Antes das décadas de 1930 e 1940, o Brasil era um país agrário. Hoje é um país moderno (urbanizado, industrializado, etc.). Seu grau de urbanização é tal que no ano 2000 o estado de São Paulo, por exemplo, terá apenas 4% de sua população na zona rural. Conclusão: a aldeia vai desaparecer” (WHITAKER, 1992). Whitaker criticava a abordagem que considera o Brasil como tendo passado de um país agrário para um país moderno, concluindo que as aldeias desapareceriam. Ela discordou deste raciocínio simplista que não leva em conta a complexidade da relação entre as áreas rurais e urbanas (WHITAKER, 1992).

A experiência da Inglaterra, país pioneiro da revolução industrial, mostra que a vila não desaparece (WILLIAMS, 1989). Por isso, é importante pensar a educação rural (e urbana) no contexto da unificação rural-urbana, como apontava Martins na década de 1970 (MARTINS, 1979). Embora críticas à causa dualística tenham sido ouvidas desde a década de 1960 na Sociologia, parece-me que a visão dualista do rural e do urbano é mais forte do que a crítica porque persiste mesmo em departamentos universitários que frequentemente dividem os sociólogos em áreas rurais e urbanas. E, no entanto, todos estão cientes dos riscos epistemológicos a que se liga o pesquisador quando considera separadamente a sociedade rural e urbana brasileira – hoje unidas pelo capital, principalmente por meio do desenvolvimento do complexo agroindustrial (WHITAKER, 1992).

O homem brasileiro, mesmo quando nas cidades, tem origem rural, pois seus pais, ou outros antepassados, nasceram e viveram no campo. Em todas as camadas sociais do Brasil encontramos pessoas que têm dificuldade de viver a vida da cidade, de lidar com as comodidades da cidade. Ao mesmo tempo, não sabem mais lidar com a natureza, pois desprezam o atraso que o rural representa. Extirpados do campo, vivemos em um mundo urbano em desintegração. O capitalismo integrou economicamente populações rurais e urbanas, e as pessoas se movem (vivem e trabalham) nesses espaços integrados. Por não entendermos isso, vivemos hoje em um processo de barbárie, em que tanto a natureza quanto os equipamentos urbanos são destruídos (WHITAKER, 1992).

Para situar a questão da educação no campo, aqui é preciso lembrar que, conforme Rosa Luxemburgo, o capitalismo sobrevive com a ajuda de meios externos não capitalistas, pré-capitalistas, ainda não especiais capitalistas tradicionais, tribais, etc. - que ele desconstrói para arrancar deles o excedente, tanto por meio do trabalho semi-escravo (veja os supermodernos tigres asiáticos) quanto principalmente transformando sua população em compradores (cuidado! Compradores, não consumidores) (WHITAKER, 2008).

A parte mais dolorosa desse processo é a forma fantásticamente lucrativa (e perversa) como o capitalismo se articula a processos de trabalho arcaicos nesses ambientes "não particularmente capitalistas", libertando-se de custos trabalhistas adicionais se tiver que modernizá-lo, em linhas de montagem típicas para este método de produção.

Mas o que Rosa Luxemburgo chama de ambiente externo do capitalismo nem sempre é externo a ele no espaço geográfico. É externo ao modo de produção, mas pode ocorrer muito próximo aos meios aparentemente abrangidos pelos chamados processos racionais de trabalho característicos do modo de produção capitalista (e, como diríamos, do pensamento). A articulação no Brasil entre o que é considerado moderno, em termos de produção, e o arcaico que anima a sociedade tradicional foi magistralmente descrita por Florestan Fernandes logo no início da introdução e análise do pensamento sociológico no Brasil (FERNANDES, 1972).

Mas para entender exatamente como ocorre esse fenômeno é preciso sair do plano teórico e observar atentamente o que se conhece como Brasil profundo - espaços sociais onde se desenvolvem os mais diversos modos de vida e os mais tradicionais processos de trabalho, em sua maior parte, ligados a complexas cadeias produtivas dos ícones mais sofisticados da modernidade. Esses incluem produtos como computadores e automóveis, cuja montagem incorpora matérias-primas originadas em ambientes rurais e frequentemente produzidas através do trabalho infantil. Um exemplo claro disso é a utilização de cassiterita na fabricação de componentes eletrônicos para computadores e sisal no preenchimento de estofados para automóveis. (WHITAKER, 2005). Obviamente, esses são fenômenos multifacetados que não podem ser explicados pela simplificação de uma mente dualista.

Preocupados com o deslocamento da população do campo para as cidades, ampliando o círculo de miséria e sofrimento, os técnicos responsáveis pela política educacional perdem de vista o todo. Enquanto os arquitetos da política agrícola em Brasília criam uma Lei Agrícola que favorece os grandes proprietários, eles propõem modernidade, competitividade, produtividade, e declaram que os incompetentes (leia-se "pequenos") devem sair do mercado (palavra mágica do mundo moderno), deixando espaço para quem tem capacidade de verticalização, a política educacional se comporta de maneira esquizofrênica em relação ao contexto, mantendo a diferenciação na educação do campo (WHITAKER, 1992).

Os projetos de futuro da juventude rural são influenciados pelos processos de socialização que ocorrem desde a infância. Assim, o aprendizado inserido nesse momento da vida forma a base do repertório de disposições formado pelos atores ao longo de suas trajetórias, influenciando, assim, suas tomadas de decisão quanto ao seu futuro profissional.

De todas as instituições de comunicação, a escola interessa a este estudo, cruzando simultaneamente questões e agentes ligados à educação (currículo, disciplinas, instrumentos pedagógicos, professores, etc.) e juventude (aprendizagem, namoro, novas tecnologias, tempos livres, futuro projetos, etc).

Percebemos as escolas agrícolas familiares - Efas como meios institucionais de formar jovens voltados para a agricultura familiar. A ideia do dispositivo nas Ciências Sociais ganhou força na década de 1970 graças aos trabalhos de Michel Foucault, para quem o dispositivo consiste em

[...] um conjunto claramente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões normativas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o falado e o não dito são elementos do dispositivo. Um dispositivo é uma rede que pode ser estabelecida entre esses elementos... [e entre esses] existe uma espécie de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes, [cujo objetivo] é para responder a uma emergência. Assim, o dispositivo cumpre uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 1998, p. 244).

Inspirados na obra de Foucault, postulando principalmente a centralidade dada ao conceito de dispositivo, autores como Deleuze, Agamben, Barbeau e Daudier começaram a criar suas próprias formulações do conceito, com foco na relação estabelecida entre atores sociais e dispositivos.

Trata-se de um tratamento destacado do problema de Dodier (2016), Dodier e Barbot (2017), no que diz respeito à abordagem processual dos dispositivos, em particular, a atenção dada ao trabalho normativo dos atores. Isso porque, por um lado, os dispositivos têm o potencial de condicionar/influenciar as ações dos atores, por outro lado, também há reflexividade e questionamento sobre o dispositivo e os papéis desempenhados por outros agentes que o integram. Assim, acreditamos que os dispositivos são dotados de propriedades que podem ajudar a elucidar as complexas dinâmicas que envolvem os Efas em suas relações com diversos atores (professores, alunos, pais de alunos, lideranças políticas, etc.) desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar.

Dodier e Barbot (2017) elencam quatro propriedades principais presentes nos dispositivos: sua heterogeneidade intrínseca, exemplificada pela diversidade de seus componentes, “[...] em relação aos indivíduos que com eles estão em contato” (p. 488). Mas como essas propriedades se revelam no caso analisado, em relação a uma Efa?

A heterogeneidade parece ser um elemento comum em diferentes abordagens de dispositivos. É essa propriedade que permite pensar a dinâmica das Efas fora da questão da educação, ou seja, como meio de educação, um aparato que reúne, além de atores

(professores, alunos, pais, lideranças comunitárias etc.), terra e objetos técnicos (propriedade de terrenos, edificações, equipamentos diversos, estufas, viveiros etc).

Em relação aos objetos, Dodier e Barbot (2017, p. 489) acreditam que “[...] a análise realizada com a ajuda de dispositivos revela um conjunto de regras, palavras ou declarações com as quais esses objetos estão conectados e por meio de como eles afetam o comportamento de assuntos”. O mesmo se verifica claramente em dois elementos presentes em cada uma das escolas estudadas: o edifício onde decorrem as atividades e os terrenos aráveis em redor da escola onde se desenvolvem os trabalhos práticos.

A conformação destes espaços (edifícios, salas de aula, refeitórios, estufas, zonas de estar, etc.) influencia diretamente na dinâmica educacional, sendo ao mesmo tempo um reflexo e um agente da interação social. Essa conformação pode exercer uma coerção tanto sobre os jovens estudantes quanto sobre outros membros da equipe escolar, moldando suas experiências e interações dentro do ambiente educacional.

A ausência ou não de grades na sala de aula, as características arquitetônicas e a localização dos prédios, as salas organizadas com carteiras em círculo ou em fila, o uso ou não de campainha para distinguir o início e o fim de cada aula, a presença ou não de símbolos religiosos, são estes os elementos que surgiram na experiência de campo e que muito dizem sobre as concepções filosóficas de cada um dos loteamentos, sua orientação política e prática pedagógica - questões relacionadas com as realidades sócio-históricas de cada um dos loteamentos e as regiões onde as EFAs estão estabelecidas.

A unidade de produção (a área de terra arável em torno da escola) que une a propriedade escolar, por vezes designada por 'propriedade modelo', desempenha também um papel de aplicação/ensino. A utilização de novas tecnologias agrícolas de cultivo e manejo é ao mesmo tempo um espaço para atingir os objetivos das Efas e uma estratégia para influenciar os jovens estudantes e suas famílias por meio de práticas, performances e demonstrações de aumento de produtividade, diversificação produtiva e agroecologia.

A unidade produtiva torna-se o centro da vida educacional das Efas, um lugar de experimentação e aproximação entre a dinâmica escolar e a dinâmica produtiva familiar entrelaçada com o trabalho na terra. Por meio desse processo, os jovens testam experiências pessoais/familiares no contato com as práticas produtivas de seus colegas e respectivas famílias, bem como com o saber técnico representado pela figura do professor (monitor). Essas experiências, processadas no espaço escolar, chegam às famílias por meio de seus filhos, alunos, através de conversas informais e ferramentas pedagógicas como planos de aula, bem como em casos organizados pela escola para estreitar vínculos com as famílias, como as

atividades que as trazem para passar o dia na escola, esforços de roçagem de pastagens ou lavouras e cursos técnicos oferecidos em escola por órgãos de assistência técnica.

A ação normativa, que é consequência dos elementos acima identificados, é contraposta pelos atores que constituem seu trabalho normativo. Merecem atenção os atores envolvidos nesse dispositivo: os que têm contato direto (professores, alunos, pais, funcionários da escola, etc). Da mesma forma, são criadas diversas situações nas quais é possível compreender o trabalho normativo dos atores em relação a esse dispositivo educacional. O trabalho normativo é entendido aqui como “uma forma geral de avaliação, positiva ou negativa, que as pessoas estabelecem sobre o estado de coisas” (DODIER, 2016, p. 2). Esse trabalho normativo passa necessariamente pela observação das expectativas dos atores em torno do dispositivo (BARBOT e DODIER, 2014a) quanto às finalidades a ele atribuídas, bem como o papel desempenhado por cada um dos atores no mesmo dispositivo.

Considerando a orientação reflexiva subjacente à prática dos atores como trabalho normativo, Dodier e Barbot (2017, p.492) sinalizam dois movimentos que emergem do referencial de um determinado dispositivo. No primeiro caso, “[...] os indivíduos reconhecem o quanto esse [aparelho] lhes parece aquilo ou não atende às suas expectativas”. Por exemplo, quando os alunos valorizam positivamente as disciplinas técnicas, mas reclamam da falta de ênfase em disciplinas básicas como matemática e português. No segundo caso, esse trabalho normativo pode levar a formas de avaliação do comportamento de outros atores que fazem parte do dispositivo, ou seja, “[...] as pessoas julgam como outros indivíduos se comportam, se comportam ou deveriam se comportar em relação a este dispositivo, individualmente ou coletivamente” (o mesmo). Isso se evidencia nos relatos dos estudantes que expressam insatisfação com a gestão da propriedade intelectual da escola, bem como com o nível de dedicação dos orientadores durante as atividades práticas. As avaliações dessas situações em relação ao funcionamento da instituição, abordadas em nosso trabalho de campo, frequentemente assumem características informativas, confidenciais e, por vezes, revelam aspectos de denúncia.

Outra propriedade dos dispositivos é sua capacidade de transmitir ideais e influenciar a prática (DODIER; BARBOT, 2017). Nesse caso, deve-se atentar tanto para os ideais que são imanentes ao dispositivo, ou seja, constitutivos dele, quanto para aqueles que são atribuídos pelos sujeitos durante seu trabalho normativo. A análise da questão dos ideais é importante para o estudo dos diversos instrumentos que compõem o dispositivo (documentos institucionais diversos, com ênfase no currículo, projeto político pedagógico, ata de reunião etc.), levando em consideração as alterações feitas neste dispositivo ao longo do tempo.

Há outra propriedade um tanto relacionada aos ideais, na medida em que os dispositivos têm como razão de ser o cumprimento de suas finalidades, formulação derivada da ideia de “função estratégica dos dispositivos” presente em Foucault (1998). As Efas, por exemplo, foram criadas com a participação de famílias camponesas, lideranças e, em especial, religiosos (jesuítas) para fazer frente às duas principais "necessidades urgentes" do período: a falta de educação formal dos filhos de agricultores familiares, decorrente da falta de cobertura pública no campo da educação do campo; e a assunção de um êxodo significativo da juventude rural para os centros urbanos, situação que poderia comprometer o processo de sucessão na agricultura familiar e, conseqüentemente, a continuidade das atividades agrícolas tradicionalmente exercidas pelas gerações mais jovens.

Passados 50 anos das Efas, esses dois problemas permanecem relevantes, mesmo com uma série de outros problemas que foram introduzidos na dinâmica das famílias rurais e, conseqüentemente, no aparato educacional. À medida que novas expectativas eram colocadas sobre os Efas, outros atores passaram a se alinhar com eles ou a manter determinadas relações com eles, visando seus ideais originais.

Redesenhar esse processo é uma tarefa de pesquisa. Além da história específica desse dispositivo, é preciso acompanhar as mudanças nas pautas de alguns movimentos sociais, por exemplo, no campo da educação; as diferentes formas de agenciamento, as relações contraditórias que se estabelecem entre o Estado e os agentes sociais, os costumes e expectativas que os diferentes atores mantêm ao longo do tempo em relação ao dispositivo e aos que o integram.

Além disso, deve-se ter em mente a estrutura mais ampla de dispositivos que fortalecem a agricultura familiar. Isso fornece elementos importantes para a compreensão tanto dos ideais veiculados pelo Efas quanto dos objetivos traçados pelos diversos participantes.

Para completar a tabela de propriedades do dispositivo, vamos nos concentrar em sua capacidade transformadora. Para Dodier e Barbeau (2017), o impacto transformador dos dispositivos sinaliza questões sobre a transformação dos espaços e dos indivíduos, sua capacidade de intervir no ambiente e, em particular, no comportamento de outros atores. Assim, "[...] os meios devem ser considerados tanto pela coerção que exercem quanto pelo apoio que podem oferecer aos indivíduos para agir" (p. 496) em seu trabalho normativo.

Como parte das ações de fortalecimento da agricultura familiar, a atuação das Efas como instrumento de formação de jovens do campo tem se mostrado valiosa para a retenção

dos jovens no campo. Isso é contrário à literatura, que relaciona quase automaticamente o acesso dos jovens rurais à educação com a saída do campo.

Alguns autores, como Carneiro (1998) e Ferrari et al. (2004), olhando para a sucessão na agricultura nas décadas anteriores, concluem que o acesso dos jovens rurais à educação geralmente ocorreu como uma estratégia de saída familiar ou individual, especialmente para as mulheres. A educação funcionaria como uma espécie de passe para a vida urbana e, em muitos casos, como uma forma de "compensação" para os filhos que deixaram de ser transferidos em razão da cessão de terras, ou seja, diante da impossibilidade de parcelamento de propriedade entre todos os herdeiros por lei. O estudo funciona como uma forma de compensação, permitindo que eles encontrem trabalho nas cidades. Nessa perspectiva, a sucessão na agricultura familiar dependeria dos menos aptos à educação formal, dos julgados pela família como "ineducáveis" ou dos que não tiveram acesso à educação.

De certa forma, esse é um destino da população rural que precisa ser desconstruído. Essa concepção esconde os motivos pelos quais a indústria pode ostentar um nível educacional tão baixo, pois naturaliza processos estruturais, culpabilizando os jovens que na verdade são vítimas da falta de políticas públicas de competência do Estado.

A noção de que o acesso à educação faz automaticamente com que os jovens saiam da comunidade tradicional é apenas uma forma de reforçar estereótipos porque, como mostram Valadares et al. (2016), esta ligação não existe, pelo contrário, o aumento dos indicadores de permanência dos jovens no campo ao longo das últimas décadas ocorreu sobretudo à custa da sua educação. Esses dados dizem respeito à formulação de projetos de vida e de futuro para a juventude rural. Esses projetos, construídos a partir de influências diversas, são um elemento importante para entender as conexões que se estabelecem entre o repertório de disposições juvenis e os meios de aprendizagem. Portanto, pode ajudar a compreender a realidade mais ampla da agricultura familiar em que esses projetos se delineiam para o futuro.

6.1 Egressos de escolas do campo e os desafios da pesquisa

A educação do campo tem uma base analítica complexa, além da educação. É um mecanismo com relações definidas que inclui o trabalho, a cultura, o projeto de sociedade e do campo, a questão agrária, a lógica da agricultura, a formação do homem e o conceito de política pública. Por não serem fenômenos isolados, eles se compõem de forma articulada, conforme define Caldart (2016). Diante do histórico descaso com a vila e seus trabalhadores, bem como sua luta por direitos, esta autora acredita que

A educação do campo nasceu e permanece conectada com as contradições do processo de desenvolvimento rural na formação econômica e social, onde o modo de produção capitalista é dominante, e o modo de pensar capitalista é hegemônico em toda atividade humana, da econômica à cultural. Isso é resultado, por um lado, das consequências sociais do desenvolvimento do modelo capitalista de agricultura e da hegemonia ideológica do agronegócio na sociedade brasileira. Por outro lado, a EdoC é também o resultado da existência contraditória de uma outra lógica, de um outro modelo, hoje identificado como “agricultura camponesa”, outrora considerada apenas “residual”, mas que cada vez mais é analisada como uma alternativa que necessita de ser desenvolvido para o futuro da agricultura na nova forma dominante de relações sociais de produção (CALDART, 2016, p. 339-340).

A materialidade da educação do campo só faz sentido quando ela atua na elucidação dessas dinâmicas e suas contradições, colaborando para a formação crítica de trabalhadores camponeses conscientes e atuantes no processo de resistência e resistência aos ataques perversos da exploração, expropriação e intensificação das condições de vida a que estão submetidos devido ao fortalecimento do modo de produção capitalista (CALDART, 2016).

Uma educação escolar integrada, política e socialmente engajada é fundamental para que os jovens alcancem resultados positivos em suas estratégias de reprodução social e contribuam para o desenvolvimento do meio onde vivem, pois isso é uma conquista, principalmente em relação ao trabalho agrícola e na perspectiva da sucessão intergeracional, “[...] depende do estabelecimento não apenas de uma posição no mundo social, mas também de uma visão de mundo correspondente a ela” (WEISHEIMER, 2015, p. 51).

Portanto, é importante saber se os jovens egressos acreditam que sua formação na Escola Família Agrícola contribuiu para sua prática produtiva, profissional e social. Suas reflexões sobre este tema podem gerar debates frutíferos sobre os caminhos a seguir para a educação do campo, bem como a amplitude de suas conquistas, competências e escala de desafios.

A maioria dos jovens valoriza a importância da educação profissional para sua prática produtiva, profissional e social. Com a constatação de que muito já foi feito, é preciso pensar caminhos a seguir na busca pela radicalidade, complexidade e coerência que a educação do campo exige (PAVINI, 2019). A figura abaixo mostra uma jovem egressa na farinheira da família Moreira – vendas para comércio local e agricultura familiar, localizada na Serra dos Aimorés.

Figura 1. Jovem egressa



Fonte: Arquivo pessoal

Os problemas de uma EFA podem ser compartilhados pelos Centros de Aprendizagem por Alternância, pois a falta de recursos públicos para investimento nessas organizações permeia a questão política da essência dessas instituições, bem como relacionada ao estigma e alienação do campo como atrasado e desprovido de significado.

Queiroz (2004, p. 175) já destacava a riqueza das trajetórias de EPT e suas aprendizagens, destacando “[...] uma grave lacuna na captação, processamento, organização, análise e divulgação dessas experiências”.

Problemas como a formação de professores e os problemas de aplicação de grandes conteúdos em uma perspectiva integrada também foram considerados. As EFAs refletem, problematizam e constroem seus currículos a cada dia, pois a missão de organizar conhecimentos teóricos e práticos do ensino médio integrados a um curso técnico agrícola é uma tarefa que exige enorme esforço e dedicação.

Os jovens licenciados também constatarem uma elevada carga acadêmica e falta de formação profissional. A problemática da integração do ensino secundário e dos cursos técnicos profissionalizantes é coerente com a problemática abordada por Queiroz (2004, p. 167), que assinala a necessidade de se refletir sobre a duração trienal dos estudos oferecidos,

estrutura que por vezes pode levar a EFA “[...] enfatizando mais o estudo na escola em detrimento da educação, formação profissional e complexa”.

As escolas familiares agrícolas também enfrentam sérios problemas para fornecer uma gama completa de professores qualificados e os recursos de apoio para garantir o sucesso. Para complicar isso, estudos de pesquisa relevantes para a educação rural e seu contexto e desafios particulares sempre foram esparsos (WEISHEIMER, 2015). Os educadores rurais também estão enfrentando uma pressão cada vez maior para atingir 100% de proficiência dos alunos em áreas básicas até o ano de 2014 como resultado da Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás (NCLB) de 2001, embora muitos deles percebam que essa expectativa é inadequadamente financiada. Portanto, a pressão para que todos os alunos alcancem sugere o valor do conhecimento dos fatores de nível escolar associados ao sucesso do aluno para complementar o portfólio de práticas instrucionais baseadas em evidências para populações estudantis com altas necessidades.

6.2 Educação do campo e suas relações com o desenvolvimento territorial e ambiental

Caldart (2016) lança luz sobre esse debate ao discutir os saberes e as ações que uma escola do campo deve desenvolver.

Nossa escola pode ajudar a pensar na historicidade do cultivo da terra e da sociedade, no manejo cuidadoso da terra - natureza - para garantir mais vida, na educação ambiental, no aprendizado da paciência para semear e colher na hora certa, na perseverança diante dos obstáculos do tempo e aqueles que se consideram senhores do tempo. Mas ele não fará isso apenas com a linguagem; terá que se desafiar a envolver alunos e professores em atividades diretamente relacionadas à terra (CALDART, 2016, p. 101).

É importante não perder de vista a dimensão do trabalho como princípio educativo, visto que por meio dele se produz o conhecimento, que atua também na formação de habilidades e na conscientização. A escola pode explorar o “potencial pedagógico” do trabalho relacionando-o com outras dimensões da vida humana, como valores, posicionamento político, cultura, entre outros, razão pela qual “[...] nossa escola deve estar conectada ao mundo do trabalho e lançar-nos o desafio de aprender para o trabalho e pelo trabalho”, porque “as pessoas aprendem movendo-se, usando as ferramentas que o homem construiu ao longo dos anos. São portadores de memória objetivada (as coisas falam, têm uma história). É a cultura material que simboliza a vida” (CALDART, 2016, p. 102). A aprendizagem pelo trabalho deve incluir esta dimensão ampla, sob o risco de segmentá-la em uma perspectiva de trabalho técnico e educar para a conformidade.

A aprendizagem pode ajudar a pessoa a intervir na realidade e a modificá-la, sendo ela a autora de sua própria história, pois é um ser que “intervém exclusivamente”, como disse Freire (2008). Por isso a educação deve primar pela humanização, não pela adaptação, para revelar o potencial humano dos sujeitos, para desenvolver seu senso crítico e questionador, para que possam problematizar a realidade em que estão inseridos, em escala regional e global.

Em nossa sociedade, as consequências do processo educacional estão fortemente enviesadas para a estrutura histórico-social, sendo, portanto, fundamental que a educação vise a emancipação dos sujeitos.

A política de Estado em relação à educação básica (fundamental e secundária), voltada para a articulação entre ciência, conhecimento, cultura e trabalho, não pode ser nem homogeneizadora nem atomizadora e particularista. Para combater a perspectiva de dualismo que se repete ao longo de nossa história da educação, seja da escola, seja do conhecimento, o desafio é que um conjunto de conceitos e categorias básicas possa ser reconstruído ou criado a partir da diversidade, tanto regional quanto social e cultural. Isso significa que os sujeitos coletivos individuais são referências reais, pontos de partida e chegada e não podem ser homogeneizados a priori. Por outro lado, visa-se que ao longo do processo todos possam ter direito ao nível de conhecimento possível neste nível de ensino em todo o país (FRIGOTTO, 2010, p. 210).

Os caminhos da pesquisa levam a pensar os movimentos sociais em uma dupla posição. Se a EFA foi criada nas contradições capitalistas e, por consequência, na resistência dos movimentos sociais, para ser também uma ferramenta educativa em prol das mudanças necessárias no território, o desafio da gestão coletiva e gestão compartilhada da escola com o objetivo de esta grandeza e coragem também encontram numerosos e formidáveis obstáculos. Queiroz (2004, p. 168) já enfatizava a importância de “continuar promovendo e fortalecendo o papel dos agricultores familiares” na consolidação e fortalecimento da EPT. Portanto, sua força reside em seus próprios desafios como instituição inserida no contexto de articulação social para o desenvolvimento do território do qual é parte integrante.

A educação do campo obteve importantes conquistas ao longo de sua trajetória, mas está inserida no campo de conflitos e lutas em que os direitos dos camponeses estão sempre em risco. Além disso, não podemos esquecer que “[...] o progresso na garantia do direito à educação deve estar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 21).

Para que a escola do campo contribua para fortalecer a luta da resistência camponesa, é preciso garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade com base na democratização do acesso ao conhecimento científico. Estratégias voltadas para o cultivo dessa participação devem contribuir para a construção de um espaço coletivo de decisão sobre o trabalho a ser realizado e sobre

as prioridades das comunidades com as quais a escola pode contribuir (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 26).

Os movimentos sociais, ao revitalizarem as escolas e questionarem as práticas tradicionais, não só apresentam um desafio à aprendizagem, mas também estabelecem novos paradigmas baseados em estratégias colaborativas de trabalho com a comunidade, ultrapassando os limites físicos da instituição de ensino. Neste contexto, é crucial explorar como os licenciados em educação rural desempenham um papel fundamental na redefinição da direção do desenvolvimento nos territórios em que estão inseridos.

A discussão sobre o impacto dos graduados na comunidade pode abranger aspectos como o empoderamento local, a promoção de práticas sustentáveis e o estímulo à economia local. Esses indivíduos, traz consigo uma formação voltada para a realidade do campo, podendo influenciar positivamente o desenvolvimento territorial ao aplicar seus conhecimentos e habilidades de forma contextualizada.

Além disso, é fundamental refletir sobre o próprio conceito de desenvolvimento territorial, considerando não só indicadores econômicos, mas também aspectos sociais, culturais e ambientais. Os licenciados em educação rural, ao promoverem uma abordagem holística ao desenvolvimento, podem contribuir para a construção de comunidades mais resilientes, autossustentáveis e socialmente justas. Portanto, ao discutir os movimentos sociais na educação e o papel dos egressos, é fundamental explorar como essas dinâmicas impactam a compreensão e a prática do desenvolvimento territorial.

7 METODOLOGIA

Para Gil (2010), os principais objetivos da pesquisa exploratória são desenvolver, refinar e modificar conceitos e ideias a fim de formular problemas mais precisos ou hipóteses de pesquisa para futuras pesquisas. Esse tipo de pesquisa é utilizado quando o assunto pesquisado é pouco conhecido e é difícil formular hipóteses precisas e operacionais sobre ele.

A primeira etapa da pesquisa foi realizado uma busca de fontes documentais e bibliográficas, para aprofundar o conhecimento para a próxima etapa, que consistirá em entrevistas em profundidade. A pesquisa exploratória inicialmente se fundamentará em informações provenientes de diversas fontes, como documentos e bibliografia já existentes, visando desenvolver, refinar e modificar conceitos e ideias.

A pesquisa documental, nesta etapa, enfatizou a análise de documentos oficiais, relatórios, registros históricos e outras fontes tangíveis que podem lançar luz sobre o tópico de pesquisa.

Posteriormente, o aprofundamento foi realizado por meio de um estudo bibliográfico, utilizando-se de obras publicadas, tanto físicas quanto digitais. Livros, artigos acadêmicos, e outros textos pertinentes sobre o tema foram explorados, aproveitando recursos como Google Acadêmico, Scielo e CAPES. Essa abordagem bibliográfica permitiu uma compreensão mais abrangente do contexto em questão, proporcionando uma base sólida para a etapa subsequente de entrevistas em profundidade.

O estudo de dados secundários foi feito com base em livros e textos já publicados sobre o assunto, além de sites como Google Acadêmico, Scielo e CAPES. Também foi dada atenção ao banco de teses e dissertações do próprio programa da UNIARA. Os textos foram selecionados e sistematizados por temas de interesse e conexão aos eixos de análise da presente dissertação, tais como: políticas e experiências de Educação do Campo, projetos pedagógicos, PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, formação docente nas Escolas do Campo, avanços e retrocessos da Educação do Campo, egressos de escolas do campo, dentre outros conceitos importantes como o desenvolvimento territorial e ambiental.

Já para a segunda etapa dos procedimentos metodológicos, Selltiz (apud GIL,2010, p. 117) caracteriza a entrevista como uma técnica bastante adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, acreditam, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, e sobre suas explicações ou razões concernentes às coisas anteriores. Primeiramente as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro de questões

semiestruturado e aplicadas com integrantes da AEFABAM - ASSOCIACAO ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DO BAIXO MUCURI. Além disso, a pesquisa também pretendeu abordar, nas propriedades rurais, o antes e depois da formação dos egressos da escola e os efeitos de projetos com base na PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. Para tanto, foi selecionada uma amostra qualitativa de egressos para esse trabalho de campo. Os roteiros semiestruturados para as entrevistas serão feitos com base em Gil (2010):

Este tipo de entrevista combina questões abertas e fechadas, onde o informante tem a oportunidade de discutir o tema proposto. Todas as entrevistas foram realizadas face a face, método que tende a resultar em mais informações coletadas (GIL, 2010).

Para abordar o objetivo específico 2, além das entrevistas com os professores da escola, foi realizada a observação participante e entrevistas com egressos da escola, a fim de verificar as demandas e carências em termos de formação para os objetivos da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ser mais efetiva. Vale destacar que o pesquisador é docente na referida escola, o que facilita a observação do cotidiano da escola a partir das referências teóricas e metodológicas do estudo.

A pesquisa realizada envolveu uma abordagem mista, combinando elementos tanto quantitativos quanto qualitativos, com o propósito de avaliar a percepção e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos por 17 participantes que frequentaram a Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés/MG.

A amostra foi cuidadosamente selecionada, buscando representatividade em diferentes características, como gênero, idade e local de residência. A coleta de dados foi conduzida por meio de roteiros semiestruturados, que incluíam perguntas fechadas para dados quantitativos, como as porcentagens apresentadas, e perguntas abertas para dados qualitativos.

As entrevistas foram realizadas de maneira presencial, por telefone ou online, visando garantir a obtenção dos dados. A análise dos dados quantitativos envolveu técnicas estatísticas para identificar padrões e tendências, enquanto as respostas às perguntas abertas foram analisadas qualitativamente em busca de temas recorrentes.

A interpretação dos resultados considerou tanto as respostas quantitativas quanto as qualitativas, integrando-as para uma compreensão abrangente. Foi assegurada a confidencialidade das respostas dos participantes, respeitando princípios éticos, e limitações potenciais do estudo, como o tamanho da amostra, foram discutidas.

7.1 Cenário de estudo

Serra dos Aimorés, localizada em Minas Gerais, apresenta dados socioeconômicos interessantes. Com uma área territorial de 213,574 km², a cidade abriga uma população de 6.944 pessoas, sendo que 1.684 moram na zona rural, resultando em uma densidade demográfica de 32,51 hab/km², conforme informações do IBGE em 2022. Em relação à educação, destaca-se a elevada taxa de escolarização² de 97,5% para a faixa etária de 6 a 14 anos, indicando um acesso significativo à educação básica na região (IBGE, 2022).

Além disso, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), calculado em 2010, revela um patamar de desenvolvimento humano médio para Serra dos Aimorés, atingindo a marca de 0,651. Esse índice composto leva em consideração fatores como saúde, educação e renda, proporcionando uma visão abrangente do panorama socioeconômico da cidade (IBGE, 2022).

A Serra dos Aimorés é uma cadeia montanhosa situada no leste do Brasil, abrangendo os estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Essa imponente formação geográfica destaca-se por sua beleza natural única e pela rica biodiversidade que abriga em suas encostas e vales. A região é caracterizada por uma variedade de ecossistemas, incluindo matas de altitude, campos rupestres e áreas de transição entre a Mata Atlântica e o Cerrado. (IBGE, 2022).

Espécies endêmicas e ameaçadas de extinção encontram refúgio nesse ecossistema diversificado. A presença de aves coloridas, como tucanos e saíras, fazem da região um paraíso para observadores de pássaros. Mamíferos como jaguatiricas, tamanduás e macacos também habitam essas serranias, contribuindo para a complexa teia da vida presente na área. Além de sua importância ecológica, a Serra dos Aimorés desempenha um papel crucial na história e cultura local.

A biodiversidade do município de Serra dos Aimorés é influenciada principalmente pelo seu ecossistema de Mata Atlântica, que é composto por uma grande variedade de espécies vegetais e animais. Na região, é possível encontrar uma variedade de espécies de vegetação, como árvores como a Braúna (*Melanoxylon brauna*), Jequitibá (*Cariniana* spp.), Jacarandá (*Dalbergia* spp.), dentre outras. A fauna é diversificada, com diversas espécies de aves, como tucanos, araras e a emblemática Jacutinga (*Aburria jacutinga*), além de mamíferos, como a onça-pintada (*Panthera onca*), o lobo-guará (*Chrysocyon brachyurus*) e o

² Em relação à educação no município de Serra dos Aimorés/MG, destaca-se a elevada **taxa de escolarização** de 97,5% para a faixa etária de 6 a 14 anos, indicando um acesso significativo à educação básica na região (IBGE, 2022).

mico-leão-dourado (*Leontopithecus rosalia*), que apesar de ser mais frequente na Mata Atlântica do Rio de Janeiro, tem uma ampla distribuição em parte do leste de Minas Gerais.

Adicionalmente, os rios e córregos que cortam a área abrigam uma variedade de espécies de peixes e outros animais aquáticos, contribuindo para a riqueza da fauna aquática local. No entanto, é importante salientar que, assim como em outros lugares do Brasil, a biodiversidade de Serra dos Aimorés enfrenta problemas relevantes devido à degradação do habitat, ao desmatamento e outras atividades humanas. A preservação desses ecossistemas é crucial para proteger as espécies e manter a biodiversidade na região.

As comunidades que residem nas proximidades compartilham uma ligação profunda com a terra, herdada de gerações passadas. A serra, muitas vezes, é cenário de lendas e mitos que permeiam a tradição oral dessas comunidades, adicionando uma dimensão cultural única à região. A conservação da Serra dos Aimorés torna-se essencial não apenas para proteger sua biodiversidade, mas também para preservar o patrimônio cultural associado a essa imponente cordilheira. Iniciativas de preservação, educação ambiental e turismo sustentável são fundamentais para garantir que as gerações futuras possam desfrutar da beleza e dos recursos dessa região sem comprometer sua integridade.

A cultura da cana-de-açúcar é uma atividade relevante em diversas regiões de Minas Gerais, incluindo a cidade de Serra dos Aimorés. A cana-de-açúcar é uma cultura bastante diversificada, amplamente cultivada devido à sua utilidade para a produção de açúcar, etanol e outros produtos. Contudo, a cultura da cana-de-açúcar pode causar impactos ambientais e sociais significativos, dependendo das práticas agrícolas adotadas. O cultivo desta cultura pode causar desmatamento, perda da biodiversidade, esgotamento do solo e uso intensivo de água e agrotóxicos, o que pode ter consequências danosas para o meio ambiente e para as comunidades locais.

É importante que o plantio de cana-de-açúcar seja feito de forma sustentável, tendo em vista a preservação dos recursos naturais, a proteção da biodiversidade e o bem-estar das comunidades locais. Isso pode ser alcançado com a adoção de práticas agrícolas sustentáveis, como o cultivo em áreas já degradadas, a utilização de técnicas de manejo do solo que visam a sua preservação e a redução do uso de produtos químicos.

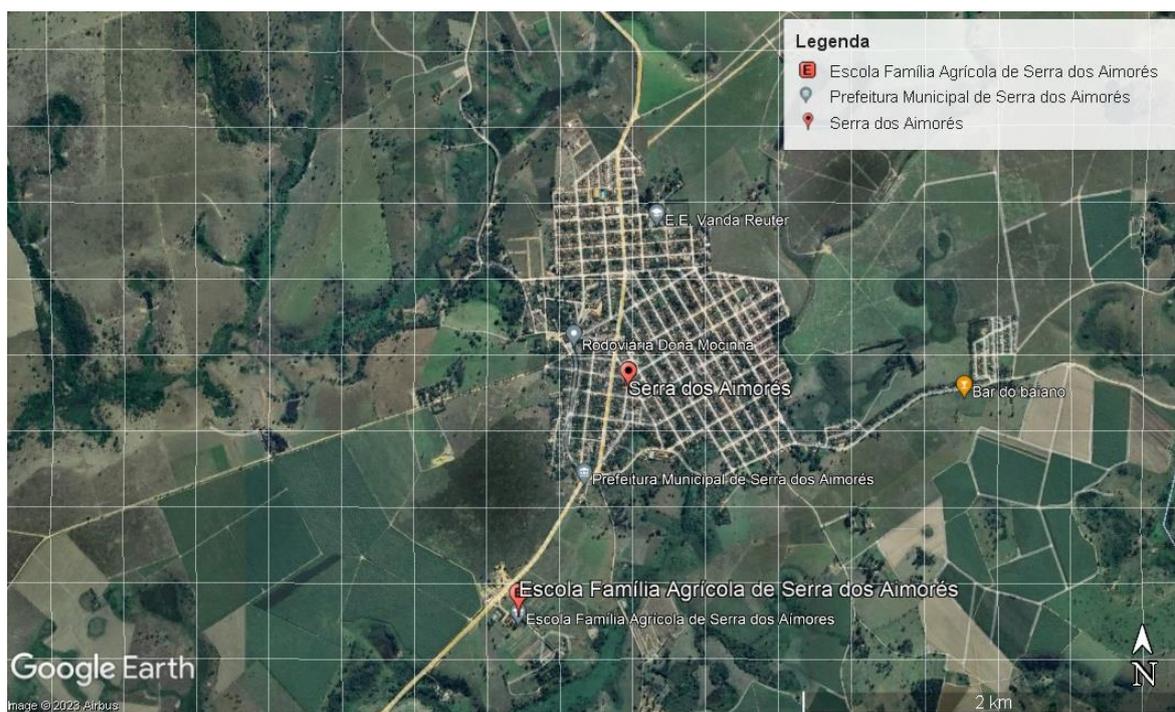
Além disso, políticas públicas e regulamentações podem ter um papel relevante na promoção de práticas agrícolas sustentáveis e na redução dos efeitos negativos do cultivo da cana-de-açúcar. O diálogo entre os diversos atores, como produtores, comunidades locais, ONGs e governos, é crucial para assegurar que o cultivo da cana-de-açúcar seja realizado de forma responsável e sustentável no município de Serra dos Aimorés e em outras regiões.

A agricultura familiar no território da Serra dos Aimorés, em Minas Gerais, destaca-se pela diversidade de cultivos e pela presença de cadeias agroindustriais locais. Nas áreas rurais, onde residem uma parcela significativa da população, predominam cultivos como café, feijão, milho e mandioca, que representam não apenas fontes de subsistência, mas também importantes produtos para a economia regional. Além disso, a região é conhecida pela produção de hortaliças e frutas, aproveitando-se das condições climáticas e da fertilidade do solo. Essa variedade de cultivos contribui para a segurança alimentar das comunidades camponesas, bem como para a diversificação da produção e a geração de renda. Paralelamente, surgem pequenas cadeias agroindustriais, como cooperativas de café e laticínios, que agregam valor à produção local e fortalecem a economia da região.

O modo de vida camponês na Serra dos Aimorés reflete uma relação profunda e ancestral com a terra e suas tradições. As comunidades rurais mantêm um estilo de vida marcado pelo trabalho árduo e pela valorização dos saberes tradicionais, transmitidos de geração em geração. A ligação com a natureza e a biodiversidade local é evidente, refletindo-se não apenas na prática agrícola, mas também nas festividades, mitos e lendas que permeiam o cotidiano dessas populações. A Serra dos Aimorés é mais do que um cenário geográfico; é um espaço onde história, cultura e meio ambiente se entrelaçam, moldando a identidade e o modo de vida das comunidades rurais. Nesse contexto, iniciativas de educação ambiental e turismo sustentável ganham relevância, não apenas para preservar a riqueza natural da região, mas também para valorizar e fortalecer o patrimônio cultural camponês, garantindo sua continuidade para as futuras gerações.

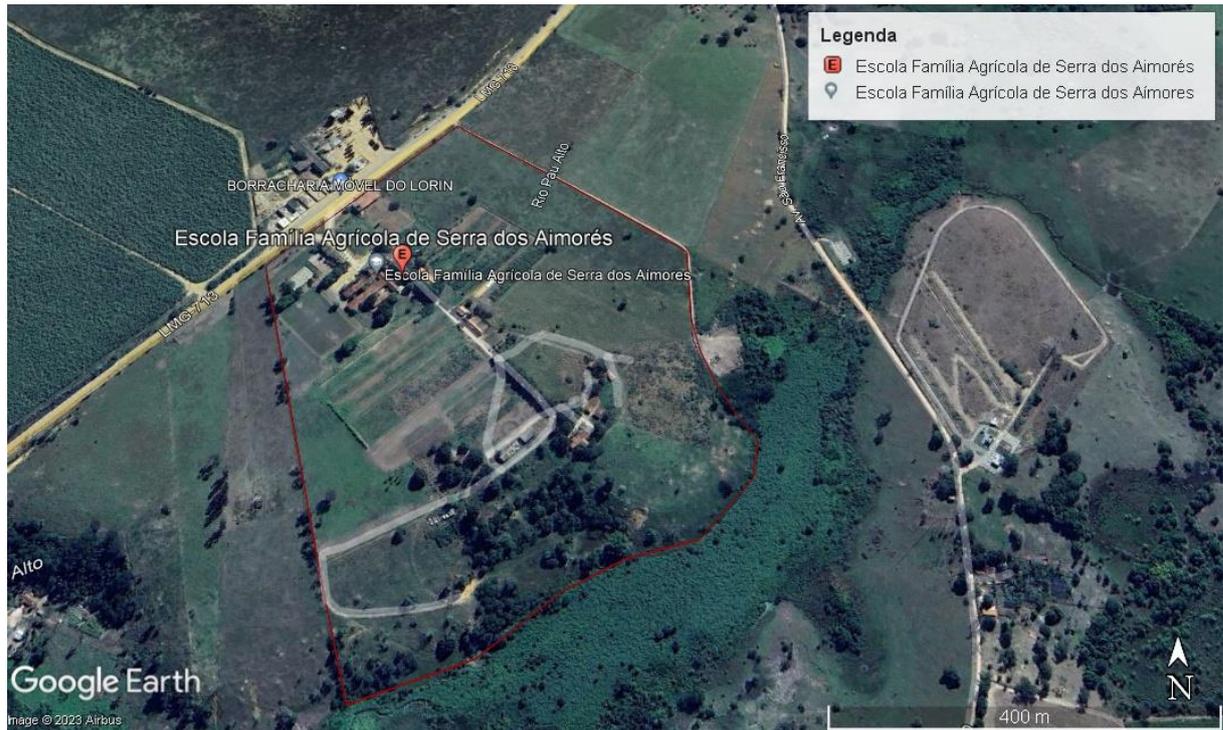
Nesse contexto, a AEFABAM, ou Associação Escola Família Agrícola do Baixo Mucuri, está situada na Serra dos Aimorés, adjacente à entrada da Rodovia BR 418, no Km 03, no Distrito de Nanuque, MG. A organização, foi fundada no dia 2 de outubro de 2017, é um órgão civil, sem fins lucrativos e de duração ilimitada, composto por famílias, pais de alunos, ex-alunos (conforme o caso), bem como pessoas físicas e jurídicas filiadas. Sua jurisdição abrange a Serra dos Aimorés e entorno, e é uma entidade de direito privado com ênfase filantrópica, com foco em educação, cultura e promoção. A figura 2, 3 e 4 representam o mapa da área da serra dos Aimorés e a área do EFASA. A figura 5 mostra a rota feita até da EFASA até as propriedades de alguns egressos.

Figura 2. Mapa da área da serra dos Aimorés



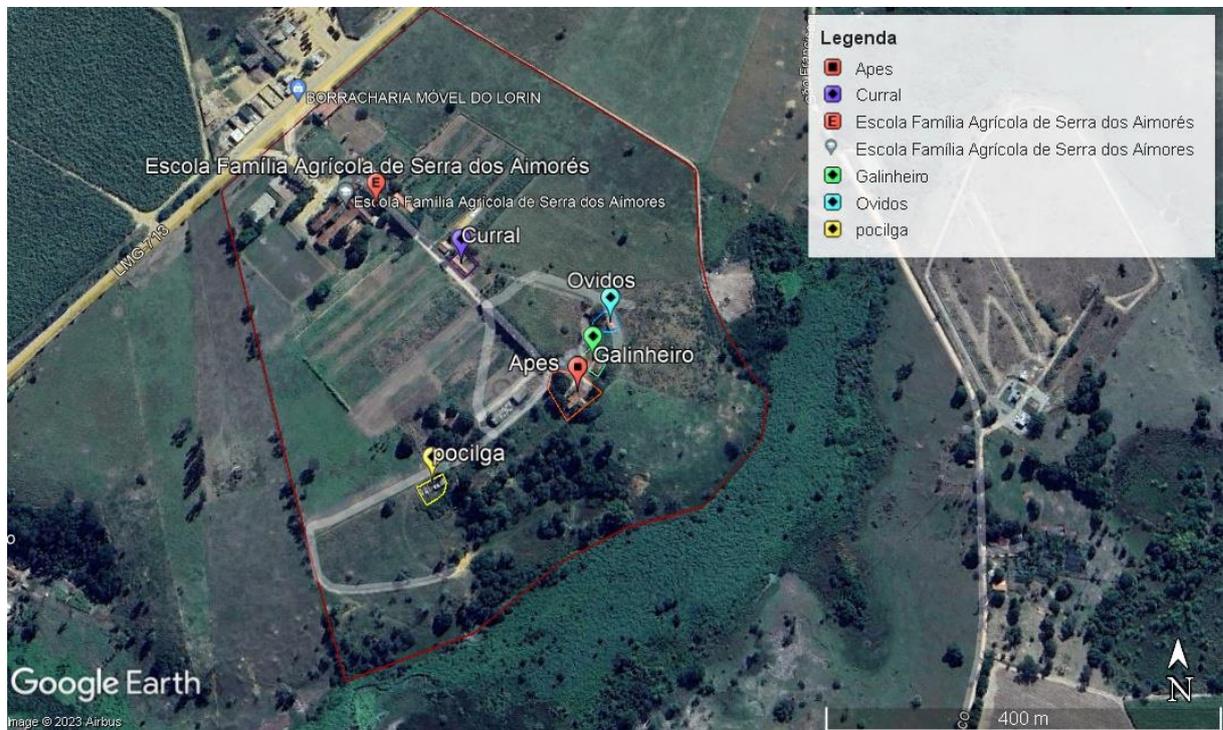
Fonte: Google maps (2023)

Figura 3. Área do EFASA



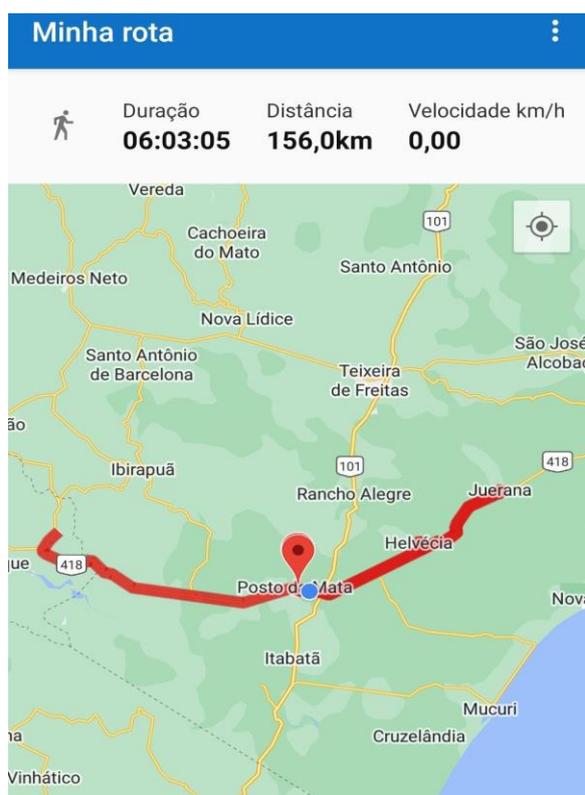
Fonte: Google maps (2023)

Figura 4. Área do EFASA detalhada



Fonte: Google maps (2023)

Figura 5. Rota feita na coleta de dados com os egressos.



Fonte: Google maps (2023)

A associação dedica-se à realização de estudos, pesquisas, atividades esportivas, apoio técnico e serviços de extensão rural. A AEFABAM funciona como mantenedora da Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés - EFASA, e atua dentro dos limites das normas definidas tanto no Estatuto quanto no Regulamento Escolar sancionado pela instituição. O Regulamento Escolar em questão deriva dos princípios filosóficos e metodológicos fundamentais da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, que foram adotados pela Escola Família Agrícola. A criação deste documento foi iniciada pela necessidade de fornecer um programa educacional abrangente que integrasse a formação profissional técnica em agricultura com os cursos do ensino médio, e foi o resultado de um extenso processo de deliberação. As figuras 6 e 7 representam a estrutura física do EFASA.

Figura 6. EFASA entrada



Fonte: Arquivo próprio.

Figura 7. EFASA



Fonte: Arquivo próprio.

A Associação Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés (AEFABAM) desempenha diversas funções essenciais, incluindo a contratação de funcionários para as atividades escolares, a gestão do espaço concedido pela prefeitura em comodato para a escola, a captação de receitas para manter suas operações, além de buscar parcerias políticas e locais para o desenvolvimento da EFASA.

O compromisso de reativar a antiga "escola agrícola" foi assumido pelos candidatos a prefeito e vice-prefeito Iran Pacheco Cordeiro e Luciano Loiola, durante a campanha em Serra dos Aimorés. Após a eleição, em 2016, eles visitaram uma Escola Família Agrícola em Montanha/ES, buscando parcerias para viabilizar a retomada da escola agrícola em Serra dos Aimorés.

O processo envolveu encontros e mobilizações entre dezembro de 2016 e junho de 2017, culminando no I Seminário da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA na sede da EFASA. A partir desse evento, a Comissão Pró-EFA de Serra dos Aimorés foi criada, constituída por representantes de três municípios. Após reuniões e estudos sobre o funcionamento das Escolas Família Agrícola (EFAs), foi elaborado o estatuto da EFASA de Serra dos Aimorés.

A Assembleia de Constituição da AEFABAM ocorreu em outubro de 2017, elegendo a primeira diretoria. O objetivo era ser a mantenedora da EFASA, que estava prevista para iniciar suas atividades em 2019, oferecendo o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância (AEFABAM, 2018).

A AEFABAM participou de treinamentos associativos em outubro de 2017, promovidos pela AMEFA, visando conscientizar os diretores sobre suas responsabilidades. A primeira reunião oficial aconteceu em novembro de 2017, discutindo a próxima etapa e o pedido de cessão de uso da escola agrícola.

O projeto de lei para a concessão de direito de uso da área para a EFASA foi enviado à Câmara Municipal em 2017, sendo aprovado em dezembro do mesmo ano. A EFASA começou suas atividades em 2019, mantendo parcerias locais, empresas e instituições para sustentar suas operações até 2022, contando com 152 famílias associadas e diversas colaborações para manter suas atividades educacionais.

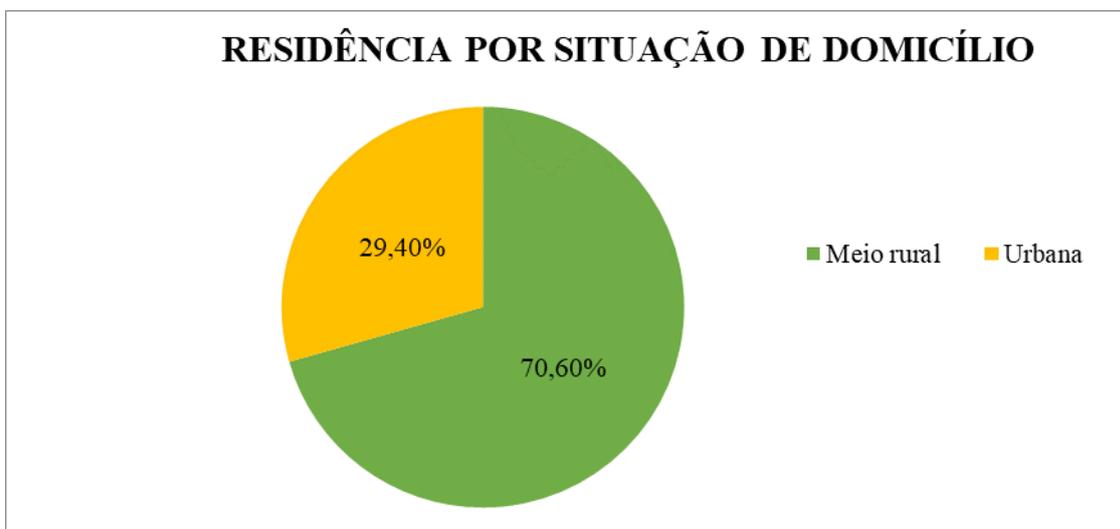
8 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa de campo foi dividida em dois momentos. A primeira etapa foi realizada uma pesquisa utilizando o Google Forms, onde houve um resultado de 17 respondentes. No segundo momento foi feita uma entrevista com 5 famílias de familiares de egressos, 4 municípios do Estado da Bahia (Ibiranhém, Juerana, Helvécia e Posto da Mata) e um município do Estado de Minas Gerais (Carlos Chagas).

8.1 Primeira etapa

Dos respondentes, 70,60% residem em áreas rurais e 29,4% vivem em áreas urbanas (Figura 8).

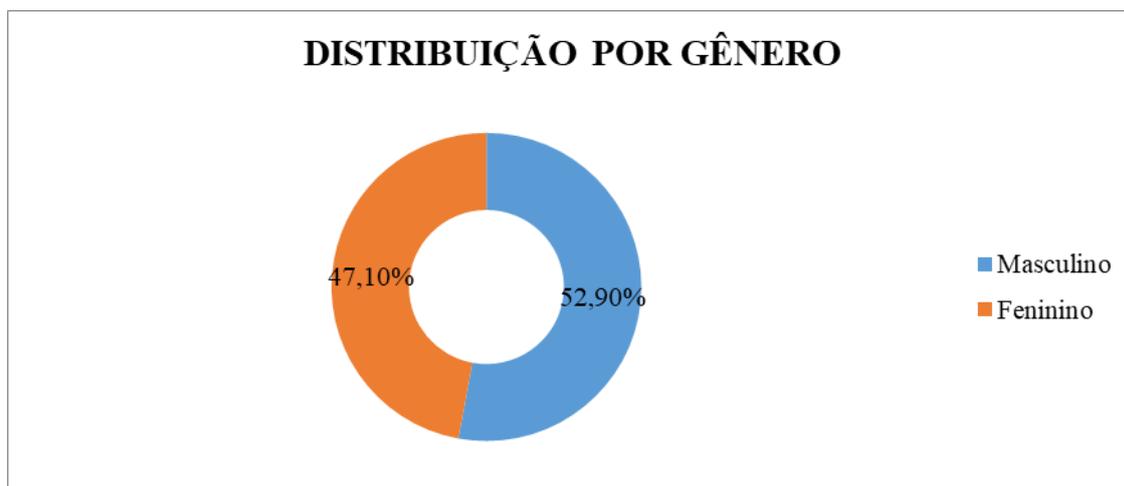
Figura 8. Residência



Fonte: o autor (2023)

A distribuição de gênero mostra uma ligeira predominância masculina, representando 52,9% dos entrevistados.

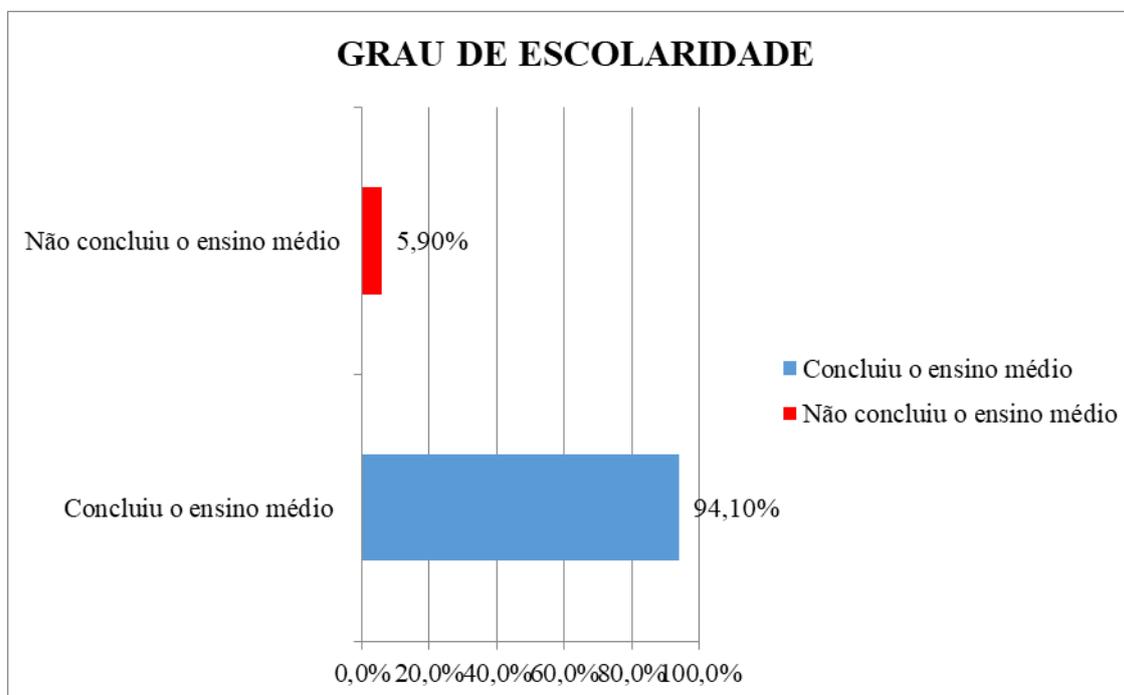
Figura 9. Gênero



Fonte: o autor (2023)

A faixa etária de 20 a 25 anos é a mais representada, com 58.8% dos entrevistados. O grupo apresenta uma variedade de níveis educacionais, com uma maioria significativa (94.1%) possuindo Ensino Médio Completo e (5,9%) não concluindo o Ensino Médio.

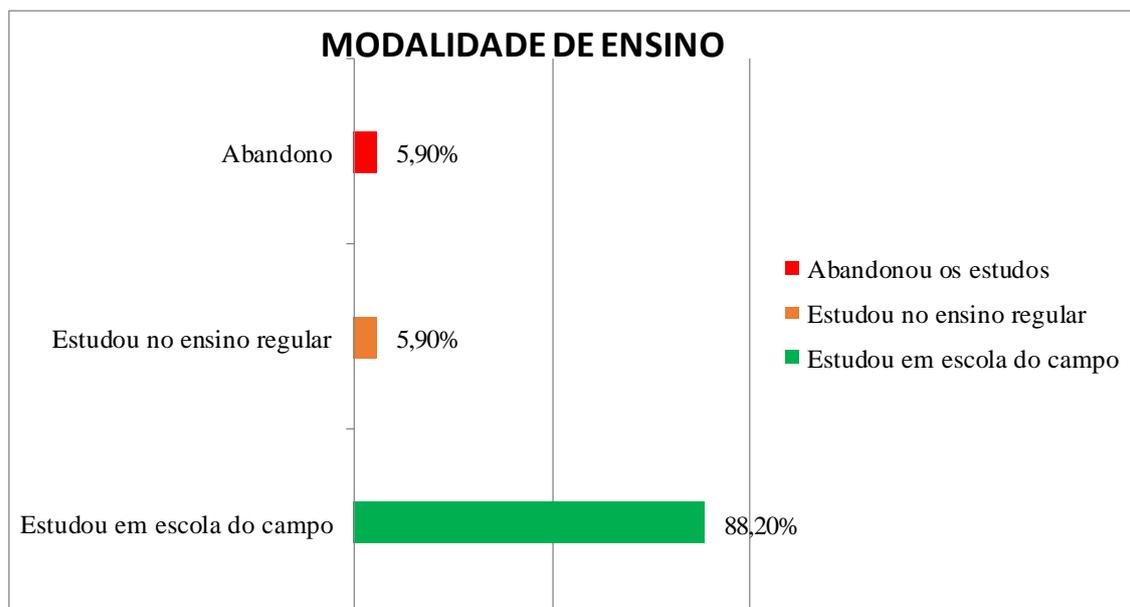
Figura 10. Escolaridade



Fonte: o autor (2023)

Uma alta percentagem, 88,20% estudaram em escolas do campo, 5,90% estudaram no Ensino Regular e 5,90% abandonaram os estudos. Isso destaca a importância da educação rural na formação desses indivíduos.

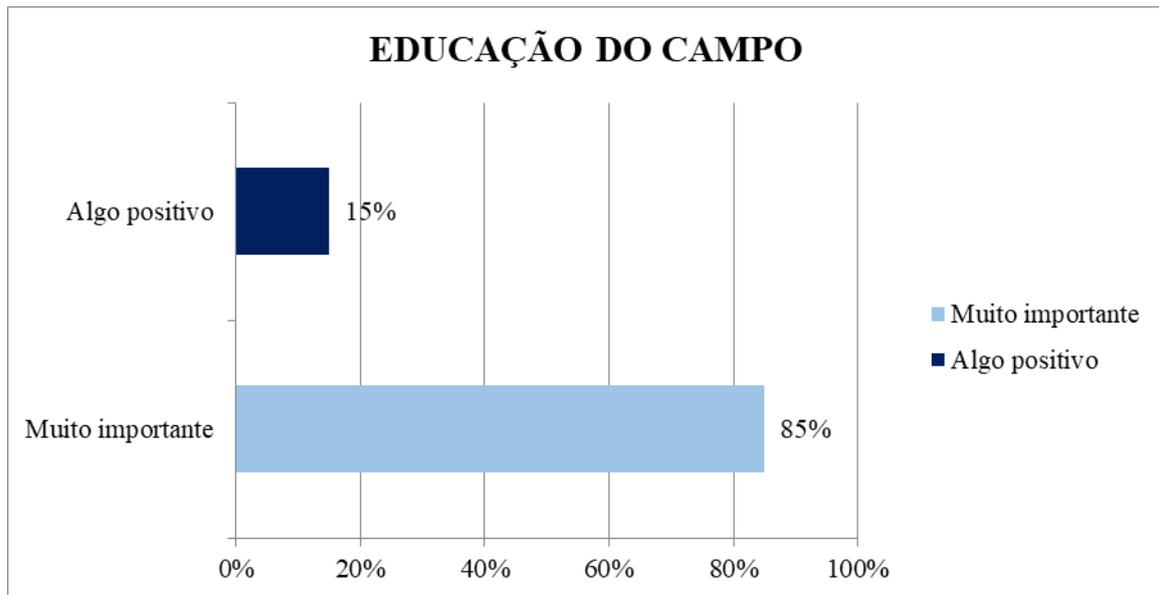
Figura 11. Modalidade de ensino



Fonte: o autor (2023)

Ao analisar os dados quantitativos, observa-se que 85% dos entrevistados consideram a Educação do Campo como algo "Muito Importante", indicando uma valorização significativa desse tipo de ensino. Apenas 15% dos participantes indicaram a categoria "Algo Positivo" ou "Necessita de Formação Continuada", evidenciando uma tendência majoritariamente positiva em relação à Educação do Campo.

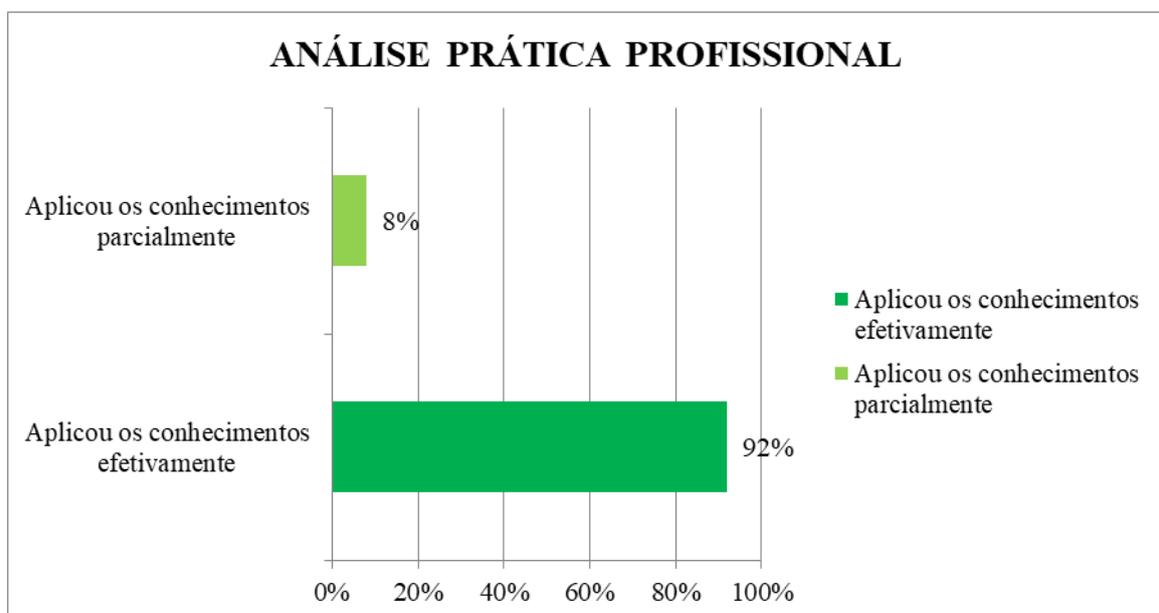
Figura 12. Educação do campo



Fonte: o autor (2023)

Quando questionados sobre a aplicação dos conhecimentos adquiridos na Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés/MG, 92% dos entrevistados afirmam ter utilizado efetivamente esses conhecimentos em suas atividades profissionais. Isso destaca uma percepção bastante positiva quanto à eficácia da formação técnica proporcionada pela escola.

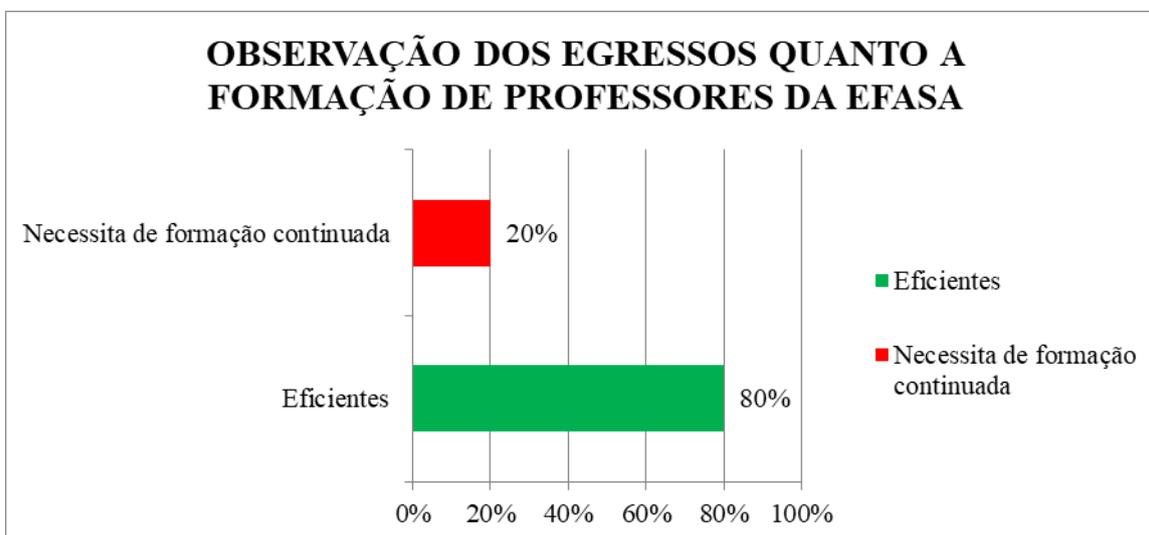
Figura 13. Prática profissional



Fonte: o autor (2023)

No que diz respeito à observação da formação dos professores junto às Escolas Familiares Agrícolas, 80% dos entrevistados têm uma visão eficiente dessa formação, enquanto 20% indicam a necessidade de formação continuada.

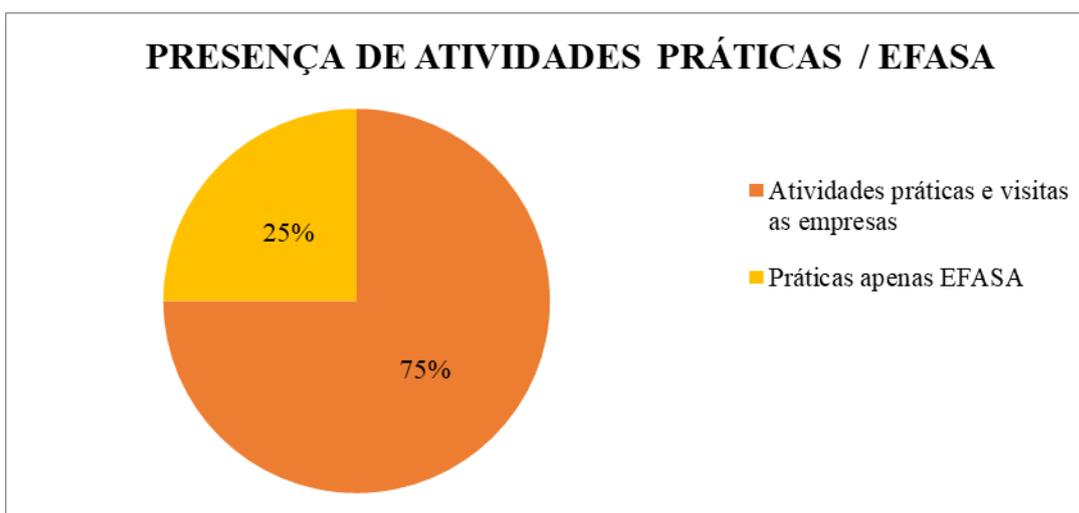
Figura 14. Egresso quanto a formação de professores da EFASA



Fonte: o autor (2023)

A presença de atividades práticas e visitas a empresas é destacada por 75% dos participantes como contribuições significativas para uma formação mais eficaz.

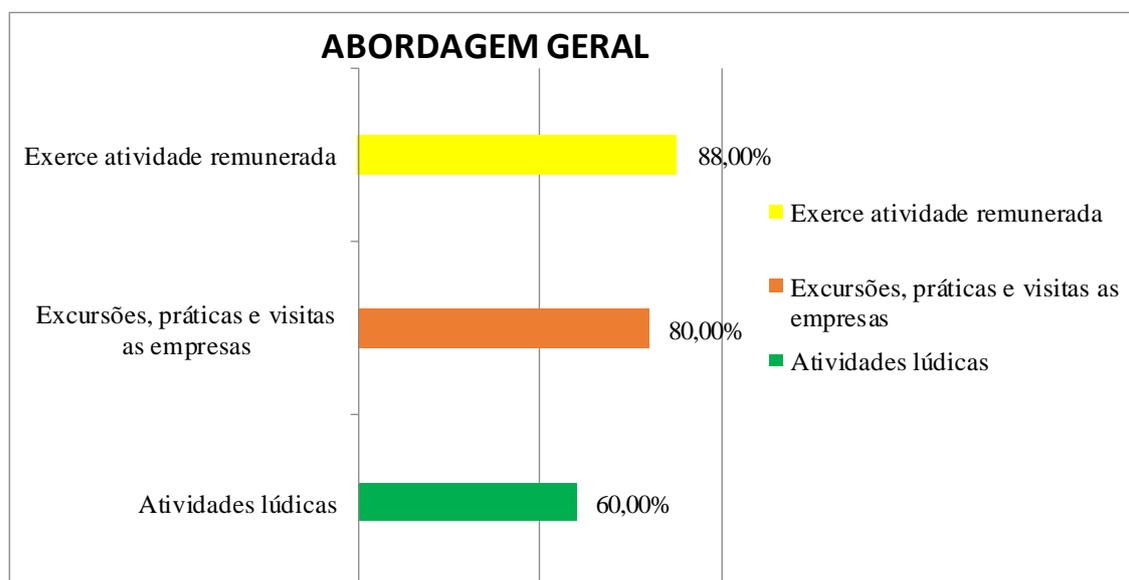
Figura 15. Presença de atividades práticas/ EFASA



Fonte: o autor (2023)

Sobre a existência de atividades lúdicas na Escola Família Agrícola, 60% dos entrevistados afirmam que sim, ressaltando a importância dessas atividades no processo educacional. A predominância de atividades práticas, visitas a empresas e excursões é destacada por 80% dos participantes como as principais atividades de campo realizadas na escola. Ao abordar a formação técnica em agropecuária, 88% dos entrevistados relatam exercer alguma atividade remunerada após a conclusão da formação.

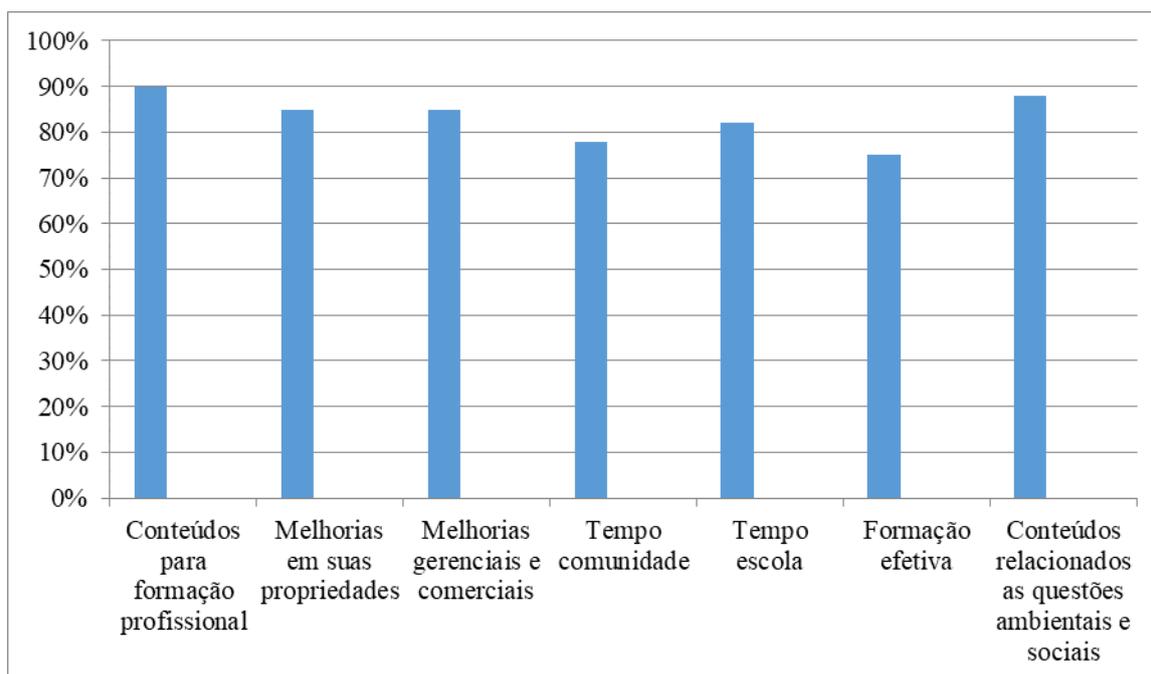
Figura 16. Abordagem geral



Fonte: o autor (2023)

As áreas mais citadas incluem auxiliar de piloto com drone de pulverização, monitor noturno, agricultura familiar e empresas privadas voltadas ao setor sucroalcooleiro. No quesito avaliação dos conteúdos da escola para a formação e atividades profissionais, 90% dos participantes expressam uma avaliação positiva. Destacam-se as contribuições nas áreas de agroecologia, agricultura, economia, empreendedorismo, êxodo rural e cultura, indicando uma formação abrangente e alinhada às demandas do contexto rural.

Figura 17. Avaliação dos conteúdos da escola para a formação e atividades profissionais



Fonte: o autor (2023)

Quando questionados sobre atividades aprimoradas ou implementadas após a passagem pela escola, 85% dos entrevistados afirmam ter realizado melhorias em suas propriedades. Novas lavouras, agregação de valor, acesso a novos mercados, inovação de processos produtivos e melhorias gerenciais e comerciais são exemplos citados por 78% dos participantes.

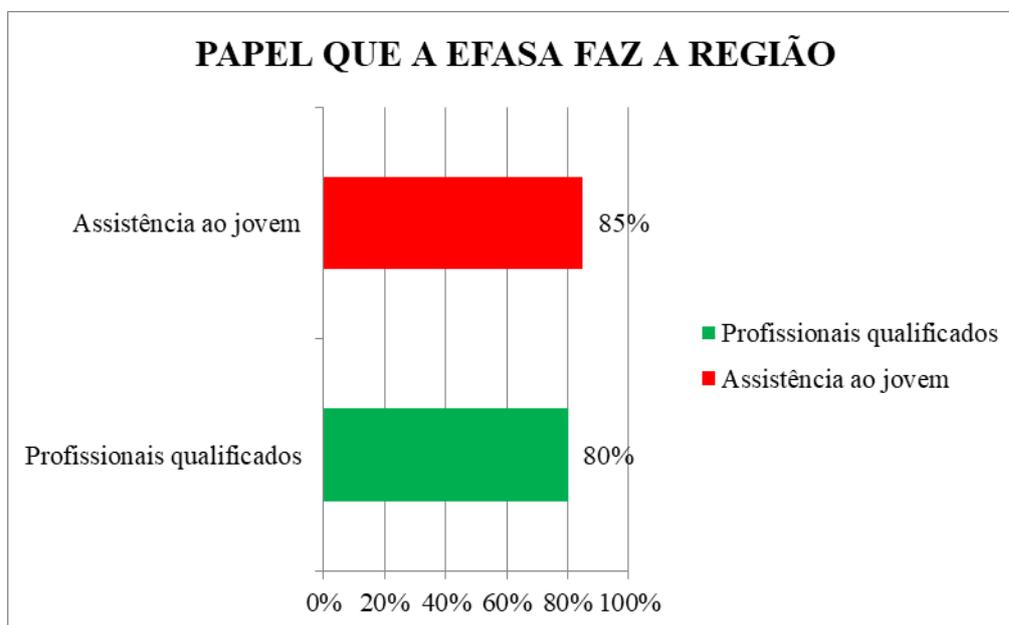
Em relação às atividades do tempo escola e do tempo comunidade, 82% dos entrevistados destacam a contribuição significativa dessas atividades para a formação técnica e profissional, ressaltando a importância da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. A maioria (75%) concorda que essa abordagem é mais efetiva para a formação técnica. A presença de conteúdos relacionados a questões ambientais e sociais na região é reconhecida por 88% dos entrevistados, com destaque para disciplinas como agroecologia e agricultura.

A relação entre o tempo dedicado à escola e o tempo vivenciado na comunidade é um aspecto crucial na formulação de uma educação significativa e contextualizada. Enquanto o tempo na escola representa um período estruturado para a aquisição de conhecimentos formais, o tempo na comunidade é permeado por experiências informais, práticas culturais e interações sociais enraizadas na realidade local. Integrar esses dois tempos é essencial para uma educação holística e relevante, pois permite que os alunos conectem o aprendizado acadêmico com suas experiências cotidianas. A valorização do tempo na comunidade pode enriquecer o ambiente escolar, proporcionando uma compreensão mais profunda das tradições

locais, práticas culturais e desafios enfrentados pela comunidade. Dessa forma, uma abordagem integrada que reconheça e aproveite os diferentes tempos, tanto na escola quanto na comunidade, contribui para uma educação mais completa e alinhada com as necessidades e realidades dos estudantes.

Quanto ao papel que a escola exerce no desenvolvimento rural da região, 80% dos entrevistados apontam para a formação de profissionais qualificados e a contribuição para o desenvolvimento de novas lavouras. A escola é vista como fundamental na permanência dos jovens no campo, evitando o êxodo rural, segundo 85% dos participantes.

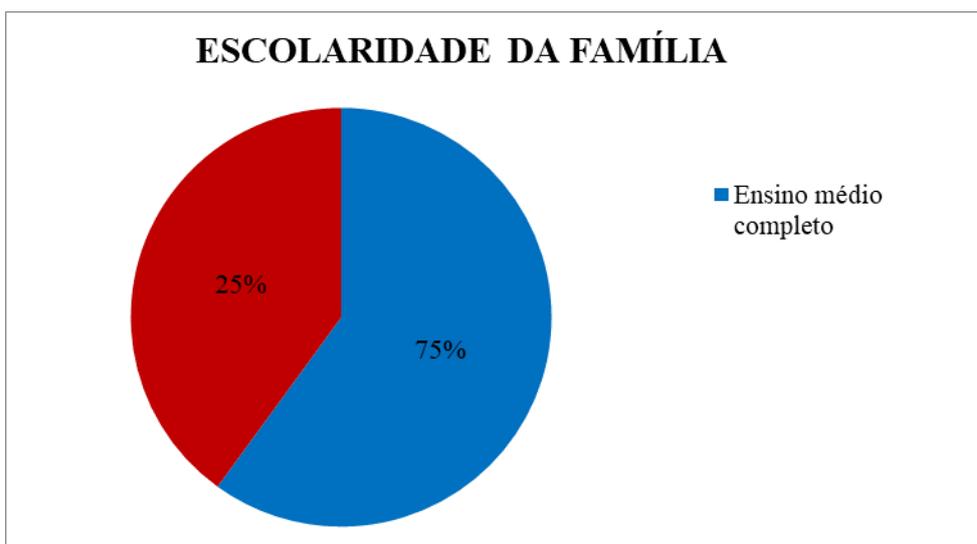
Figura 18. Papel que a EFASA faz na região



Fonte: o autor (2023)

Em relação à escolaridade dos familiares, observa-se que 75% dos entrevistados consideram a escolaridade dos familiares com Ensino Médio Completo e 25% possuindo Ensino Fundamental Completo. Essa variedade de níveis de escolaridade sugere uma valorização da educação dentro das famílias dos entrevistados, contribuindo para a compreensão da importância atribuída à formação educacional na comunidade.

Figura 19. Escolaridade das famílias



Fonte: o autor (2023)

Os dados quantitativos revelam uma percepção predominantemente positiva em relação à Educação do Campo, evidenciando sua eficácia na formação técnica, contribuição para o desenvolvimento regional e a importância da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA na integração entre teoria e prática.

A presença de atividades práticas, como aulas práticas e visitas a empresas, é reconhecida como um aspecto positivo. Além disso, a diversidade de temas abordados nas atividades práticas, como a agroecologia, demonstra uma abordagem alinhada às demandas contemporâneas. A percepção dos egressos sobre a contribuição da Escola Família Agrícola para o desenvolvimento rural da região é significativa. Muitos destacam a importância da formação técnica na formação de profissionais qualificados para atuar na região, reduzindo o êxodo rural.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA é amplamente reconhecida como eficaz pelos entrevistados. A oportunidade de alternar entre o tempo escolar e o tempo comunidade é vista como um diferencial significativo, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. A inclusão de conteúdos relacionados às questões ambientais e sociais da região é mencionada positivamente. Isto sugere uma consciência da importância de temas relevantes para a comunidade, contribuindo para o desenvolvimento cívico e para a consciência ambiental.

O tempo comunitário e o tempo escolar numa escola familiar agrícola são entendidos de forma muito diferente devido à natureza única desta instituição educativa.

Tempo comunitário: Numa escola familiar agrícola, refere-se a durante este período, os alunos podem participar em tarefas agrícolas, trabalhar na agricultura familiar ou em projetos comunitários relacionados com a agricultura.

Este é o momento em que os alunos aplicam os conhecimentos que aprenderam na escola a situações do mundo real, desenvolvendo práticas habilidades e experiência em trabalho agrícola. Tempo escolar: Por outro lado, o tempo escolar significa períodos em que os alunos estão na escola, participando de aulas formais, workshops, palestras e outras atividades de aprendizagem, durante este período, além de participarem em atividades práticas relacionadas à agricultura e economia rural, os alunos podem estudar, por ex. agricultura, ciências naturais, matemática, línguas.

O tempo de estudo também pode incluir estudo independente, trabalho em grupo e aulas individuais. Em suma, a Escola Família Agrícola pretende combiná-los em dois aspectos, oferecendo aos alunos uma educação integral que combina o aprendizado em sala de aula com experiências práticas na comunidade e na agricultura.

Segundo os relatos, a Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés mostrou desempenhar um papel importante na formação de profissionais capacitados para o contexto rural, contribuindo para o desenvolvimento regional.

Os resultados obtidos nesta pesquisa sobre Educação do Campo, com foco na Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés (EFASA), apresentam uma perspectiva valiosa sobre a efetividade desse modelo educacional. Ao discutir esses achados, é pertinente estabelecer comparações com estudos anteriores que abordam temas relacionados à Educação do Campo.

Em consonância com os resultados deste estudo, Caldart (2016) argumenta sobre a especificidade da Educação do Campo, enfatizando a importância de modelos educacionais adaptados à realidade rural. A ênfase na PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, destacada pelos entrevistados, parece corroborar a proposta de Caldart, que destaca a necessidade de métodos que considerem o contexto e as particularidades do meio rural.

No que diz respeito à formação de professores, aspecto abordado por Leite e Ritter (2017), os resultados aqui indicam uma diversidade de opiniões entre os respondentes. Enquanto alguns consideram-no eficiente, outros veem necessidade de formação continuada. Esta divergência realça a complexidade deste desafio, sugerindo que a formação de professores na Educação Rural exige uma abordagem multifacetada.

Contrastando com a visão crítica de Freitas (2017) sobre as políticas educacionais, que destaca um possível enfraquecimento dos cursos de Educação do Campo, os resultados desta

pesquisa indicam que, pelo menos na percepção dos egressos da EFASA, a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos tem sido bem-sucedida em diversas áreas profissionais.

No que diz respeito aos temas ambientais e sociais, destacados como relevantes pelos entrevistados, Eyng (2013) contribui para a discussão ao abordar a inclusão dos direitos humanos no currículo escolar. A presença de conteúdos relacionados às questões ambientais e sociais na Educação do Campo, conforme indicado pelos participantes, sugere uma sintonia com a proposta de Eyng de promover uma educação comprometida com a formação da cidadania.

Chauí (2021), ao discutir o exercício e a dignidade do pensamento no contexto universitário, provoca reflexões sobre a qualidade e a relevância do ensino superior. A discussão sobre a formação técnica na EFASA, alinhada às demandas da região, pode ser entendida como uma prática que visa integrar teoria e prática, algo valorizado por Chauí.

A análise dos resultados à luz dos estudos de Molina e Hage (2014) destaca a relevância das políticas de formação de educadores rurais, especialmente num contexto de expansão do ensino superior. Os dados aqui apresentados corroboram a importância dessa formação ao evidenciar a percepção positiva dos egressos em relação ao seu preparo técnico. Contudo, também destaca a necessidade, identificada por alguns participantes, de formação continuada, em consonância com as discussões de Molina e Freitas (2011) sobre os avanços e desafios na construção da Educação do Campo.

Monteiro (2015), ao tratar da gestão de sala de aula em turmas multisseriadas em escolas rurais, contribui para a reflexão sobre a prática pedagógica na realidade rural. A alternância entre o tempo escolar e o tempo comunidade, identificada como ponto positivo pelos participantes, pode ser entendida como uma estratégia de gestão que integra teoria e prática, alinhando-se às necessidades específicas das comunidades rurais.

O trabalho de Passador (2006) sobre a Educação Rural no Brasil traz uma perspectiva histórica que pode ser relacionada à evolução da Educação Rural. O estudo destaca a importância da educação rural para a promoção do desenvolvimento nas regiões agrícolas. Neste contexto, os resultados desta pesquisa indicam que a EFASA desempenha um papel significativo na formação de profissionais qualificados, contribuindo para o desenvolvimento local. A comparação com esses estudos evidencia a coerência dos resultados obtidos nesta pesquisa com discussões mais amplas sobre a Educação do Campo no Brasil. As percepções positivas dos egressos, aliadas às demandas identificadas, sugerem que a formação na EFASA está alinhada às expectativas dos profissionais e às necessidades das comunidades rurais.

A ampliação do acesso ao ensino superior, discutida por Molina e Hage (2014), proporciona oportunidades de formação técnica e específica para contextos rurais. No entanto, a necessidade de formação continuada realça a natureza dinâmica destas exigências e a importância de práticas pedagógicas adaptáveis e alinhadas com a realidade em constante mudança das comunidades rurais.

Ao considerarmos as reflexões de Vighi (2015) sobre a formação de professores voltada para a Educação do Campo, é possível relacionar suas perspectivas com os resultados deste estudo. As respostas dos formandos destacam não só a importância da formação técnica, mas também o papel fundamental dos professores e da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA na integração teoria-prática. Esta ligação é crucial para a eficácia da formação e posterior atuação dos licenciados nas comunidades rurais.

O trabalho de Weisheimer (2015) sobre a situação dos jovens na agricultura familiar oferece uma visão complementar. A permanência dos jovens no campo, evidenciada pelos resultados, vai ao encontro da discussão de Weisheimer sobre as condições e perspectivas dos jovens na agricultura familiar. A Educação do Campo, ao formar profissionais qualificados e comprometidos, contribui para a sustentabilidade dessas comunidades e para o desenvolvimento regional.

Por fim, a análise à luz de Whitaker (2008) sobre a evolução da educação rural, da razão dualística à razão dialética, destaca a importância da abordagem integrativa adotada pela Educação Rural. Os resultados deste estudo indicam que a abordagem pedagógica, centrada na realidade e no conhecimento local, está alinhada com esta evolução conceptual, conferindo maior relevância e magnitudes à educação no meio rural.

Esta pesquisa, em diálogo com diversos estudos sobre Educação do Campo, reforça a relevância e eficácia desta modalidade educacional. Os resultados corroboram as discussões sobre a formação de profissionais comprometidos com as realidades locais, a permanência dos jovens no campo e a evolução da abordagem educacional para atender às demandas específicas das comunidades rurais. Este estudo, portanto, contribui para fortalecer as bases teóricas e práticas da Educação do Campo no contexto brasileiro.

8.2 Segunda etapa

Foi realizada no mês de novembro de 2023 entrevistas com cinco familiares dos egressos. As perguntas feitas foram: em sua opinião, de que maneira a Educação do Campo

pôde contribuir para o desenvolvimento da comunidade? O que mudou na comunidade após o filho (a) concluir o curso técnico em agropecuária?

A primeira a ser entrevistada foi a família Almeida que residem em Posto da Mata/BA.

A Escola foi benção em nossa vida, na época da pandemia aqui em Posto da Mata ainda meu filho não estava tendo nada para fazer e resolvemos matricular na EFASA e ele recebia tudo em casa e depois a Escola voltou a funcionar presencialmente, só coisa boa da escola, em 2022 ele formou e tem trabalhado na cidade e nos finais de semana ele nos ajuda no plantio maniva. Hoje meu filho é inteligente, faz tudo certo e a produção de mandioca aumentou para vendermos para a farinha .

Posto da Mata é um distrito do município brasileiro de Nova Viçosa, no estado da Bahia. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sua população no ano de 2010 era de 22 168 habitantes, sendo 11 111 homens e 11 057 mulheres, possuindo um total de 6 472 domicílios particulares localizado no extremo sul da Bahia. Distante a 49 quilômetros da Escola família Agrícola de Serra dos Aimorés/MG.

Figura 20. Família Almeida



Fonte: Arquivo pessoal

Carlos Chagas é uma cidade de Estado do Minas Gerais. Os habitantes se chamam carlos-chaguenses. O município se estende por 3 203 km² e contava com 18 837 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 5,9 habitantes por km² no território do município.

Vizinho dos municípios de Pavão, Lajedão e Nanuque, Carlos Chagas se situa a 47 km a Norte-Oeste de Nanuque, a cidade mais próxima nos arredores. Situado a 183 metros de altitude, de Carlos Chagas tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 17° 42' 13" Sul, Longitude: 40° 45' 54" Oeste. Distante a 67 quilômetros da Escola família Agrícola de Serra dos Aimorés/MG.

A segunda foi a família Marques, que possuem 14 integrantes e moram em Carlos Chagas/MG – Quilombolas.

Agradeço a Deus no dia que o pessoal da Escola veio aqui chamar meus filhos para estudar naquela Escola, hoje em dia tudo está melhor, tínhamos apenas mandioca e uns pés de abacaxi, hoje não. Um filho meu está na rua (cidade) é monitor da Escola e outro está aqui comigo com muita coisa plantada, inhame, taioba, hortaliças, café, abacaxi, mandioca e muita coisa, estamos vendendo até para as escolas do município.

Figura 21. Família Marques



Fonte: Arquivo pessoal

A terceira foi a família Salviano, que possuem 08 pessoas e residem em Helvécia/BA.

Minha sobrinha gostou muito de estudar na Escola Agrícola, hoje ela trabalha no viveiro de mudas da SUZANO celulose, aqui só tem serviço de pedreiro e prefeitura e o viveiro, o viveiro é mais para quem tem estudo agora ela está lá, estamos felizes por ela.

Figura 22. Família Salviano



Fonte: Arquivo pessoal

Helvécia é um distrito do município brasileiro de Nova Viçosa, no estado da Bahia localizado no extremo sul. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população no ano de 2010 era de 3 741 habitantes, sendo 1 929 homens e 1 812 mulheres, possuindo um total de 1 037 domicílios particulares. Distante a 75 quilômetros da Escola família Agrícola de Serra dos Aimorés/MG.

A quarta foi a família Olímpio que possuem seis pessoas e moram em Juerana/BA.

Morávamos no assentamento Lagoa Bonita em Mucuri/BA, depois que meu neto formou mudamos para Juerana para o nosso pedacinho de terra , aqui ele trabalha, planta e colhe tudo para nós e para vender, meu neto hoje é homem, na escola de mucuri ninguém acreditava nele, já essa escola ele gostou demais, quando ficava 15 dias aqui ficava doido para voltar para escola. Hoje ele cuida de todos nós e cuida também da nossa terra. Meu neto é uma benção.

Figura 23. Família Olímpio



Fonte: Arquivo pessoal

Juerana é um povoado brasileiro, pertencente ao município de Caravelas, localizado no extremo sul do estado da Bahia. O nome Juerana provém de uma planta da família das leguminosas, comum no nordeste brasileiro com propriedades psicoativas. Por força do decreto estadual n.º 11 089, de 30 de novembro de 1938, o distrito único ficou dividido em dois: o distrito-sede, ou de Caravelas, e o novo distrito de Juerana, que assim permaneceu no quadro de 1943, a que se relaciona o Decreto estadual n.º 12 978, de 1.º de junho de 1944. Distante a 92 quilômetros da Escola família Agrícola de Serra dos Aimorés/MG.

E por último foi a família Costa, que possuem cinco pessoas e residem em Ibiranhém /BA.

Da Escola só tenho a falar coisas boas, meus filhos formaram e foram embora para Mato Grosso e estão trabalhando construindo fábricas de cana de açúcar e bebidas, eles me ensinou, trouxe até uma maniva boa da escola que era melhor do que a minha, da cada raiz de mandioca, mas graças a Deus eles estão bem, agradeço a todos da escola todos os dias.

Figura 24. Família Costa



Fonte: Arquivo pessoal

O distrito de Ibiranhém está vinculado ao município Mucuri que está localizado no extremo sul do estado da Bahia com Latitude: -17.8833 e Longitude: -40.1. Pelo decreto-lei estadual nº 141, de 31-12-1943, ratificado pelo decreto estadual nº 12978, de 01-06-1944. Distante a 15 quilômetros da Escola família Agrícola de Serra dos Aimorés/MG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar as características da Educação do Campo, com foco na Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés (EFASA), e analisar a trajetória de egressos. A abordagem específica incluiu a análise dos princípios político-pedagógicos, a avaliação das potencialidades e desafios enfrentados pelos professores, e a investigação da trajetória profissional dos licenciados, nomeadamente na agricultura, e o seu impacto no desenvolvimento territorial.

Ao longo desta pesquisa foi possível verificar que os princípios político-pedagógicos que fundamentam a Educação do Campo não estão apenas presentes, mas também atuantes na EFASA. Esses princípios, que incluem a valorização do trabalho e a adoção da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, surgiram como elementos essenciais na formação integral dos estudantes rurais.

Existem, porém, impasses em determinadas situações. São adversidades enfrentadas como o distanciamento das localidades em que residem até o local da escola, sendo necessário transporte privado. A escola enfrenta, por sua vez, dificuldades financeiras em decorrência da falta de apoio e financiamento das políticas públicas, sendo a associação de pais a principal gestora da EFASA. A infraestrutura também necessita de um desenvolvimento no que refere-se a material pedagógico, laboratórios de pesquisa, além de equipamentos tecnológicos para uma melhor abordagem das evoluções mesmo no contexto rural.

Quanto aos educadores da EFASA, há uma demanda com relação à formação continuada dos mesmos, objetivando uma capacitação conforme suas áreas de atuação e atualizações. A região delimita os recursos para uma formação consecutiva.

Os professores, embora enfrentem desafios na implementação da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA e destes princípios inovadores, demonstram um potencial notável na prestação de educação contextualizada e relevante. A formação na EFASA não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos; possibilita que os alunos se tornem agentes ativos de transformação social, alinhando-se à PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA que permite a interação entre teoria e prática. Portanto, a formação continuada dos docentes se faz necessária tendo-se em vista as especificidades da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA e da escola.

A análise das trajetórias dos egressos revelou que a formação na EFASA contribui para a atuação profissional na agricultura, mas também contribui para a transformação qualitativa dos processos produtivos. Os licenciados aplicam os conhecimentos adquiridos, mas também introduzem práticas inovadoras e sustentáveis, influenciando positivamente o desenvolvimento territorial.

Como exemplo, o Quilombo Marques, situado em Carlos Chagas/MG, se destaca na plantação do inhame, onde os moradores Dione e André utilizaram seus conhecimentos e técnicas inovadoras para cultivar sementes de alta qualidade, resultando em um aumento na produção e na eficiência junto com seus familiares, redução dos custos iniciais e uma melhora significativa na qualidade de vida. Os resultados destacam a relevância do cultivo do inhame nessa região, pois atualmente são fornecedores de produtos agrícolas para a comunidade local de Carlos Chagas/MG.

Após compreender que a mandioca é resistente a condições adversas de solo e clima, produzindo em áreas de baixa e média fertilidade, possuindo grande quantidade de energia, é indispensável para a alimentação humana e animal, sobretudo entre aqueles que têm menor poder aquisitivo. Com uma produção maior, a Família Moreira se destaca pelo cultivo de farinha no município de Serra dos Aimorés/MG, sendo fornecedores para o comércio local e para a agricultura familiar. As práticas recomendadas para a cultura da mandioca foram incorporadas, resultando em um aumento na produção de farinha branca, assegurando uma excelente produtividade e renda.

A EFASA adota uma abordagem pedagógica alinhada à realidade rural, portanto, contribui também na capacitação de seus alunos para desempenharem papéis significativos em suas comunidades e na sociedade em geral. Aspectos como a formação integral e a

valorização do trabalho como princípio educativo evidenciam a sua relevância na construção de um futuro sustentável para as comunidades rurais.

REFERÊNCIAS

AEFABAM – ASSOCIAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO BAIXO MUCURI. Projeto Político Pedagógico. Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés/ MG.2018

AHLERT, Alveri. Políticas Públicas e Educação na Construção de uma Cidadania Participativa, no Contexto do Debate Sobre Ciência e Tecnologia. EDUCERE – Revista da Educação, p. 129-148, vol. 3, n. 2, julho/dez., 2003.

ANDRADE, M. L. F. **Atividades práticas: desafios no Ensino de Ciências na rede pública de ensino.** Relatório de Iniciação Científica/PIBID - ESALQ, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2017.

ARROYO, M.G. Diversidade. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 229-236.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOT, J.; DODIER, N. Que faire de la compassion au travail? La réflexivité stratégique des avocats à l’audience. Sociologie du travail, v. 56, n. 3, p. 365-385, 2014.

BRASIL, 2012. Manual de Operações PRONERA. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em:

BRASIL, 2017. LDB. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em:

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso:

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. **Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos.** *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, Florianópolis, p. 281-304, nov. 2015.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Teoria e Educação no labirinto do Capital*. São Paulo, Expressão Popular, 2016.

CARNEIRO, M. J. O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário dos jovens rurais. Rio de Janeiro: Campus, 1998. Mimeografado.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; DAVANZO, Aurea Maria Queiroz. Situação da educação básica no Brasil. Brasília: Inep, 1999.

CHAUÍ, M. O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da Universidade brasileira. *Universidade em Movimento*. Congresso Virtual da UFBA, Bahia, 2021.

COELHO, L. R. S. A função social da escola na Educação do Campo. *Revista Lugares de Educação, Bananeiras*, v. 1, n. 2, p. 136-149, jul./dez. 2011.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 73-89, 2004.

DODIER, N.; BARBOT, J. A força dos dispositivos. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 2, maio/ago. 2017.

EYNG, Ana Maria. **Educação em Direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos.** In: Ana Maria Eyng. (Org). *Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 29-58.

FERNANDES, F. Caracterização estrutural da sociedade de classes dependente. In: FLORESTAN, F. *Comunidade e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora Universidade de São Paulo, 1972.

FERRARI, D. L.; SILVESTRO, M. L.; MELLO, M. A. de. Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir? Revista Estudos Sociedade e Agricultura, v. 12, n. 2, p. 237-271, 2004.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. 26. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. MEC está matando Licenciatura de educação do Campo. Campinas, 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/22/mec-estamatando-licenciaturas-de-educacao-do-campo/>. Acesso em:

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010.

KOLLING, E.; NERY, Ir.; MOLINA, M.; (orgs.). Por Uma Educação Básica do Campo. Cad. 1, Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, R. F.; RITTER, O. M. S. **Algumas representações de ciência na BNCC – Base Nacional Comum Curricular: área de Ciências da Natureza**. Temas & Matizes, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 1-7, jan. /jun, 2017.

LINHARES, Maria Yedda Leite; CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. História geral do Brasil. Rio de Janeiro, RJ. Editora Campus, 2000.

MARTINS, J.S. Sobre o modo capitalista de pensar. Hucitec, São Paulo, 1978.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. Licenciatura em Matemática: História da Educação no Brasil, Fortaleza, CE. 2ª edição, 2012.

MEMORIASDADITADURA. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ANTES DE 1964. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/>. Acesso em:

MOLINA, Mônica C; HAGE, Salomão. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, jan./abr. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: Em aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MONTEIRO, Elisabete. Coleção: Classes Multisseriadas em Escolas do Campo. Gestão da sala de aula. 1ª edição. Fundação Victor Civita. São Paulo. 2015.

OLIVEIRA, Iris Verena. Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 49, p. 139-154, 2017.

PASSADOR, Claudia Souza. A Educação Rural no Brasil, São Paulo: Ed. Annablume, 2006.

PAVINI, Gislaine Cristina. DILEMAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM VÁRIOS ESPAÇOS E TEMPOS. 170f. 2019. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) -Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Centro Universitário de Araraquara. Disponível em: <<https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/desenvolvimento-territorial-meio-ambiente/producao-intelectual/teses/2019/gislaine-cristina-pavini.pdf>>. Acesso em 13/12/2023.

PISTRAK, Moisey M. Fundamentos da escola e do trabalho. 5ª Ed. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional. Tese apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na Pandemia**: a falácia do “ensino” remoto. Caderno Universidade & Sociedade, Rio de Janeiro, ano XXXI, n. 67, 2021.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Revista Educação: Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005.

SILVA, S. **A utopia da educação do campo frente a ideologia industrial: o caso de Araraquara-SP. 2015.142 f.** 2015. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) -Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Centro Universitário de Araraquara. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/desenvolvimento_regional_meio_a_mambiente/dissertacoes/2015/silvani-silva.pdf>. Acesso em 13/12/2023.

TEIXEIRA, M.C. **Metodologia do ensino superior**. Guarapuava: Unicentro, 2015.

VALADARES, A. A. Os significados da permanência no campo: vozes da juventude rural organizada. In: SILVA, E. R.A.; BOTELHO, R. U. Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas. Brasília, DF: Ipea, 2016. p. 59-96.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org), RESENDE, Lucia Maria Gonçalves. Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIGHI, Cátia Simone Becker. 2015. “Formação Docente: A educação Do Campo Em Foco”. Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores. Vol. 13, pp. 115-32. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/126>. Acesso em:

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a situação juvenil na agricultura familiar. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNESROCHA, Maria Isabel (Org.). Juventudes do campo. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

WHITAKER, D.C.A. EDUCAÇÃO RURAL: DA RAZÃO DUALISTA, À RAZÃO DIALÉTICA. Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara. Retratos de assentamentos, n.11, 2008.

WHITAKER, D.C.A. Industrialismo e trabalho infantil: paradoxos da modernidade. Escritos Pedagógicos, Revista do Departamento de Educação da UESC, Ilhéus, ano 1, n.2, jul/dez. 2005.

WHITAKER, D.C.A. O RURAL-URBANO E A ESCOLA BRASILEIRA. Travessia. Revista do Migrante. Publicação do CEM – Ano V, número 12, janeiro/abril 1992, p.30-35.

WILLIAMS, R. O Campo e a Cidade. Cia das Letras, São Paulo, 1989.

<<https://www.ibge.gov.br/ibge-digital/39060-assista-ao-evento-censo-2022-coordenadas-geograficas-dos-enderecos.html>> Acesso em 13/12/2023.