

Clarissa Nascimento Duarte

**A PRÁTICA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E SUAS INTERFACES COM A
EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA EFA PAULO
FREIRE**

BELO HORIZONTE

2018

Clarissa Nascimento Duarte

**A PRÁTICA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E SUAS INTERFACES COM A
EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA EFA PAULO
FREIRE**

Monografia apresentada ao curso de graduação em
Administração Pública da Escola de Governo
Professor Paulo Neves de Carvalho – Fundação João
Pinheiro como requisito parcial para obtenção do
título de Bacharel em Administração Pública

Orientador: Prof me. Marcos Arcanjo de Assis

BELO HORIZONTE

2018

D812p

Duarte, Clarissa Nascimento.

A prática da escola família agrícola e suas interfaces com a educação do campo [manuscrito] : uma análise da experiência da EFA Paulo Freire / Clarissa Nascimento Duarte. – 2018.

[14], 105 f. : il.

Monografia de conclusão de Curso (Graduação em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2018.

Orientador: Marcos Arcanjo de Assis

Bibliografia: f. 81-83

1. Educação rural. 2. Agricultura familiar. 3. Escola Família Agrícola Paulo Freire. I. Assis, Marcos Arcanjo de. II. Título.

CDU 37(1-22)

Clarissa Nascimento Duarte

A Prática da Escola Família Agrícola e suas Interfaces com a Educação do Campo: Uma Análise da Experiência da EFA Paulo Freire

Monografia de Conclusão apresentada ao Curso Superior de Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial de obtenção do título de bacharel em Administração Pública

Aprovada na Banca Examinadora

Marcos Arcanjo de Assis (Orientador) – Fundação João Pinheiro

Juliana de Lucena Ruas Riani (Avaliadora) – Fundação João Pinheiro

Priscilla de Souza da Costa Pereira (Avaliadora) – Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 06 dezembro de 2018

AGRADECIMENTOS

À Coordenação em Educação do Campo e Indígena, à Escola Família Agrícola Paulo Freire e ao meu orientador, Marcos.

“Nenhuma família sem casa, nenhum camponês sem terra, nenhum trabalhador sem direitos.” Papa Francisco

RESUMO

A Educação do Campo representa um movimento maior do que a simples aplicação de uma teoria educacional: é uma demanda social por uma educação significativa aos povos do campo fortemente atrelada a um novo projeto de escola e de sociedade, que através da luta objetiva a autonomia dos camponeses e a melhoria da qualidade de vida no campo. Nesse caminho, encontra-se a experiência das Escolas Famílias Agrícolas, que buscam remediar o difícil acesso à educação pelos povos do campo, a falta de formação técnica e a baixa qualidade do ensino. Inserida nessa problemática, o objetivo desta pesquisa monográfica é relatar a experiência pedagógica da EFA Paulo Freire e analisar os seus limites e contribuições para a concretização da Educação do Campo em Minas Gerais. Para isso, foram utilizadas as técnicas da observação participante das dimensões organizacional e pedagógica da escola e realizadas entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos para aprofundamento. Concluiu-se que a EFA é uma proposta com potencial de concretização das diretrizes da Educação do Campo em Minas Gerais. Por outro lado, há limites relacionados a recursos limitados para o investimento em infraestrutura, a contratação de pessoal, a oferta de cursos, a melhoria dos espaços de cultivo e criação de animais.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância. Minas Gerais.

ABSTRACT

Rural Education represents a movement larger than the simple application of an educational theory: it is a social demand for a meaningful education to the people of the countryside strongly connected to a new project of school and society that through fight has the aim of autonomy of the peasant and the improvement of the quality of life of this the rural life. In this path of political fight, there is the experience of the Agricultural Family School that aims to remedy the difficulty of access to education by the people of the rural areas, the lack of technical education and low quality of education. The goal of this monograph research is to describe the pedagogical experience of the Paulo Freire Agricultural Family School and analyze its limits and contributions to the Rural Education in Minas Gerais. To achieve that goal, participating observation techniques were used to observe pedagogical and organizational dimensions and semi structured were held to deepen the research. It was verified that the Agricultural Family School is a proposal with the possibility of fulfillment of the Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais. However, there are some limitation related to limited resources to invest in infrastructure, to hire professionals, to offer courses and to improve the cultivation areas and animal farming.

Key-words: Rural Education. Agricultural Family School. The Pedagogy of Alternation. Minas Gerais.

LISTA DE ABREVIACOES

AMEFA -	Associao Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
AIMFR -	Associao Internacional dos Movimentos Familiares de Formao por Alternância
CEE MG -	Conselho Estadual de Educao de Minas Gerais
CEFFA -	Centro Educativo Familiar de Formao em Alternância
CONTAG -	Confederao Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT -	Comissão Pastoral da Terra
EFA -	Escola Família Agrícola
EFAP -	Escola Família Agrícola Paulo Freire
EM -	Ensino Médio
FAE-UEMG -	Faculdade de Educao da Universidade Estadual de Minas Gerais
FAE-UFMG -	Faculdade de Educao da Universidade Federal de Minas Gerais
FETAEMG -	Federao dos Trabalhadores em Agricultura do estado de Minas Gerais
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educao
MSP -	Meio Sócio-Profissional
MST -	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PE -	Plano de Estudo
PNAE -	Programa Nacional de Alimentao Escolar
SE -	Sessão Escolar
SRE -	Superintendência Regional de Ensino
UFVJM -	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNCME -	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educao
UNDIMEMG -	União Nacional do Dirigentes Municipais de Educao

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1. Introdução.....	19
2. A Educação do Campo: histórico, princípios e a experiência das Escolas Família Agrícola.....	23
2.1 A Contextualização da Educação no Meio Rural.....	23
2.1.1) Taxa de Analfabetismo.....	23
2.1.2) Expectativa de Anos de Estudo.....	25
2.1.3) % de pessoas de 15 a 17 anos na escola.....	25
2.1.4) Taxa de frequência líquida ao ensino médio seriado.....	26
2.2 Histórico da Educação do Campo.....	27
2.3 Princípios da Educação do Campo: na teoria, nas Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo e no estado de Minas Gerais.....	32
2.4 A Pedagogia da Alternância como proposta educacional para os povos do campo.....	36
3. ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFAs): uma experiência concreta de Educação do Campo.....	39
3.1 Os objetivos e meios das EFAs.....	39
3.2 As experiências da Escola Família Agrícola em Minas Gerais.....	41
3.2.1 O marco legal das EFAS.....	43
4. A Semana de observação na EFA Paulo Freire: breves considerações metodológicas.....	47
4.1 Abordagem metodológica e técnicas de coleta de dados.....	47
4.2 A preparação para o campo.....	50
4.2.1 A estadia na EFA: a rotina e as dificuldades.....	51
5 A experiência da EFA Paulo Freire e a Educação do Campo: Contribuições e Limites.....	57

5.1 Aspectos organizacionais.....	57
5.2 Aspectos pedagógicos.....	62
5.3 Desafios e boas práticas.....	71
5.4 Atores envolvidos: breves considerações.....	74
5.5 Síntese dos Limites e Contribuições.....	75
6. Considerações Finais.....	79
7. Referências Bibliográficas.....	81
APÊNDICE A – Guia de Observação: Perguntas.....	85
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista Coordenadora Educação do Campo SEE.....	87
APÊNDICE C – Roteiro Entrevista Inspetora.....	89
APÊNDICE D – Roteiro Entrevista Coordenadora Pedagógica.....	91
APÊNDICE E – Roteiro Entrevista Estudante.....	93
APÊNDICE F – Roteiro Entrevista Secretaria.....	95
ANEXO 1 – Matriz Curricular.....	97
ANEXO 2 – Plano de Ensino.....	99
ANEXO 3 – Taxas de Alfabetização e Analfabetismo.....	101

1. INTRODUÇÃO

Há condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira, como concentração de terra e riqueza, a cultura patrimonialista e o conservadorismo, que afetam a efetivação dos direitos sociais dos povos do campo, sendo o direito à educação um deles. Essa situação é marcada pela desigualdade educacional, com baixos níveis de escolaridade entre os trabalhadores rurais, a falta de acesso à educação e a falta de correspondência da educação ofertada pelo estado e as dinâmicas da vida do campo.

Em termos quantitativos, essa desigualdade educacional é refletida em níveis mais baixos de alfabetização e mais altos de analfabetismo se compararmos o meio rural com o meio urbano. De acordo com o IBGE (ANEXO 3), as taxas de alfabetização para pessoas de 15 anos ou mais para os anos de 1980, 1991 e 2000 totalizaram no meio urbano 83,20%, 85,81% e 89,75% enquanto o meio rural totalizou 53,79%, 59,47% e 70,21%. Já a taxa de analfabetismo do meio urbano para os mesmos anos são 16,80%, 14,19% e 10,25% e no meio rural 46,21%, 40,53% e 29,79%. Ambas taxas, indicam uma maior fragilidade da educação rural em comparação com a urbana em termos de alfabetização e analfabetismo.

Em contrapartida, o movimento pela Educação do Campo se insere na luta social pelo acesso à educação digna e em concordância com as dinâmicas da vida no campo em termos de organização pedagógica, curricular e dos tempos e espaços específicos do campo. Nesse percurso, de anos de luta, de busca pela autonomia e protagonismo camponês, encontra-se a experiência única das Escolas Famílias Agrícolas, escolas que já nascem com o objetivo de ofertar uma educação pensada para os povos do campo.

Especificamente, aplica-se nas EFAs a Pedagogia da Alternância e, portanto, tal experiência pode oferecer aprendizados a serem considerados nos desenhos das políticas educacionais desenvolvidas no âmbito do Estado para esse público alvo.

A pesquisa também tem sua importância institucional como insumo para a Coordenação em Educação do Campo e Indígena, instaurada em 2015 na estrutura da Secretaria de Estado de Educação em Minas Gerais. A Coordenação é resultado de uma demanda antiga dos movimentos sociais que reivindicavam um canal mais direto com a Secretaria. Atualmente, a Coordenação desempenha uma importante função de assegurar primeiramente o reconhecimento e implementação das Diretrizes da Educação do Campo e

ademais ser um espaço de diálogo não só para as escolas da rede, mas também para as escolas municipais do campo, as EFAs, as escolas dos movimentos e dos assentamentos rurais.

O tema desta pesquisa, portanto, é a Educação do Campo e pretendeu analisar a contribuição das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e da Pedagogia da Alternância como alternativas de intervenção no descompasso entre educação e campo e também como uma forma de efetivação de direitos ao oferecer uma formação humana e profissionalizante além de condições para a melhoria da qualidade de vida dos povos do campo.

Apresenta-se a necessidade de se pensar como a experiência da EFA se relaciona com o movimento da Educação do Campo, tomando como base principalmente a própria experiência educacional da EFA e também as Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais.

A pesquisa se torna relevante ao ser fonte de informação para subsidiar as políticas públicas educacionais voltadas para os povos do campo, na medida em que se propõe a relatar uma experiência educacional alternativa ao modelo tradicional. Tal modelo possui um histórico de não considerar as peculiaridades do campo, priorizando a formação para a indústria emergente desde a década de 1940 (CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL AO PROFESSOR, 2006). Nesse sentido, as escolas no campo adotaram o tempo e o currículo urbano que os poucos estudos no tema indicam como essa educação tradicional é cópia do meio urbano e impacta na dinâmica social do campo com uma tendência de que a progressão nos estudos gera forte êxodo rural.

De forma específica, essa pesquisa buscou responder as seguintes questões: Como ocorre a aplicação da Pedagogia da Alternância na EFA? Como ocorre a organização pedagógica da escola? Como gestores e professores se apropriam dos princípios da Pedagogia da Alternância? Em que medida a experiência da EFA está alinhado com as Diretrizes da Educação do Campo? O que a EFA em sua prática educacional tem para oferecer para a Educação do Campo?

Para que realização do presente trabalho tem-se como objetivo geral relatar a experiência pedagógica da EFA Paulo Freire e analisar os seus limites e contribuições para a concretização da Educação do Campo em Minas Gerais. Já seus objetivos específicos são:

- situar os princípios da pedagogia da alternância como uma estratégia pedagógica alternativa aos modelos tradicionais, ao valorizar o tempo e o espaço que o povo do campo está inserido e proporcionar uma formação profissional para o trabalho no campo
- descrever o histórico do Movimento Educação do Campo no Brasil e o marco normativo da Educação do Campo em Minas Gerais: seus objetivos, ações e inovações recentes;
- analisar as características específicas da EFA Paulo Freire quanto seus aspectos organizacionais, pedagógicos e dos atores envolvidos

Para a realização deste trabalho, inicialmente, foi realizado um levantamento documental do histórico da implantação da Escola Família Agrícola e do marco normativo da Educação do Campo em Minas Gerais. Também foi feito um levantamento bibliográfico das principais publicações sobre o tema.

A abordagem utilizada foi a qualitativa e o trabalho de campo realizado no período de uma semana se constitui como um estudo de caso do tipo único (GIL, 2010). A coleta de dados se deu pela observação participante e entrevistas semi estruturadas foram realizadas com alunos, coordenadora pedagógica e secretária para aprofundar algumas questões incompreensíveis pela observação. Além disso, foi realizada uma entrevista com a coordenadora da Coordenação em Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP) é localizada na cidade de Acaiaca a 147 km de Belo Horizonte, na microrregião de Ponto Nova e de acordo com os Territórios de Desenvolvimento do Estado de Minas Gerais se localiza na região do Caparaó. De acordo com o censo realizado pelo IBGE em 2010, sua população naquele ano era de 3 920 habitantes. A Paulo Freire oferece Ensino Médio Técnico com um total atualmente de 72 alunos em regime de internato. A escolha desse caso se deu pela proximidade da escola de Belo Horizonte, pela oferta do Ensino Médio Técnico em Agropecuária e também por conveniência, devido a uma maior proximidade e conhecimento da escola com a Coordenação em Educação do Campo e Indígena.

O presente trabalho está estruturado em seis capítulos, sendo o primeiro a presente “Introdução”, o segundo “A Educação do Campo: histórico, princípios e a experiência das EFAs”, apresentando um histórico do movimento, seus princípios e sua

experiência em Minas Gerais. Em seguida, o terceiro capítulo introduz conceitos referentes à Pedagogia da Alternância, a Escola Família Agrícola e sua importância em Minas Gerais, por fim, traz o aporte legal que rege a escola no sentido regulatório e financeiro. O quarto traça o percurso metodológico e a descrição da coleta de dados realizada na ida a campo. No capítulo cinco, é trabalhada a análise dos dados, da pesquisa de campo e, por fim nas Considerações Finais, organizam-se os principais objetivos e resultados de cada capítulo deste trabalho.

2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO, PRINCÍPIOS E A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA

Esse capítulo tem como objetivo embasar teoricamente a pesquisa e oferecer informações detalhadas que auxiliem a compreensão da experiência da EFA, o objeto de pesquisa. Nesse sentido, tais elementos teóricos trabalhados irão compor a o modelo de análise da EFAP.

Inicialmente apresenta-se uma contextualização da educação no meio rural através de dados quantitativos. Posteriormente, é construído um histórico, apresentando o surgimento da Educação do Campo e de seu contraponto à educação rural, constituindo um ponto analítico a partir da luta dos movimentos sociais do campo. Na sequência discute-se em Princípios da Educação do Campo as principais características estruturantes do projeto de educação e sociedade do Movimento Educação do Campo. Em Educação do Campo em Minas Gerais apresenta-se a perspectiva institucional da rede pública e das Diretrizes das Escolas do Campo de Minas Gerais. Em Pedagogia da Alternância é construído um pequeno compilado através de conceitos e características gerais dessa metodologia pedagógica e, por fim, em Escola Família Agrícola apresenta-se o histórico, experiência e organização.

2.1 A Contextualização da Educação no Meio Rural

Esta secção objetiva apresentar um breve panorama da educação no meio rural através da utilização de cinco indicadores: Taxa de analfabetismo - 18 anos ou mais; Taxa de analfabetismo 25 anos ou mais; Expectativa de anos de estudo, % de pessoas de 15 a 17 anos na escola e Taxa de frequência líquida ao ensino médio seriado, todos disponíveis no portal do Atlas de Desenvolvimento Humano.

2.1.1) Taxa de Analfabetismo

Tabela 1 - Taxa de Analfabetismo - 18 anos ou mais

Espacialidades	1991	2000	2010
Brasil	20,88	14,5	10,19
Minas Gerais	19,29	12,87	8,83

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano/ Educação

Percebe-se através da tabela 1, a tendência de redução das taxas de analfabetismo ao longo dos anos e destaca-se o estado de Minas Gerais com níveis sempre inferiores ao do país. Essa redução é resultado das principais políticas educacionais voltadas para o combate ao analfabetismo, como o programa Brasil Alfabetizado uma ação do governo federal desenvolvida em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios.

Tabela 2 - Taxa de Analfabetismo - 18 anos ou mais - Rural e Urbana (2010)

Espacialidades	Rural	Urbana
Brasil	24,64	7,54
Minas Gerais	19,27	7

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano/ Educação

Ao desagregar a taxa de analfabetismo por meio urbano e rural, dados disponíveis são os de 2010, ressalta-se a discrepância entre as taxas de analfabetismo nos meios urbanos e rurais, retratando essa faceta da desigualdade educacional urbana e rural.

Tabela 3 - Taxa de Analfabetismo - 25 anos ou mais

Espacialidades	1991	2000	2010
Brasil	23,45	16,75	11,82
Minas Gerais	22,59	15,31	10,36

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano/ Educação

Para a faixa de 25 anos ou mais percebemos uma taxa de analfabetismo maior que para a faixa de 18 anos ou mais, em todos os anos e para o Brasil, entretanto, mantém a tendência de redução das taxas e Minas Gerais com taxas menores que a do país.

Tabela 4 - Taxa de Analfabetismo - 25 anos ou mais - Rural e Urbana (2010)

Espacialidades	Rural	Urbana
Brasil	28,77	8,8
Minas Gerais	22,37	8,23

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano/ Educação

A desagregação por meio urbano e rural, para essa nova faixa de idade, também representa níveis mais elevados que 18 anos ou mais e destaca os níveis altíssimos de analfabetismo do meio rural.

Ao procurar a desagregação urbana e rural em outros anos para conferir se a tendência de redução das taxas de analfabetismo também é perceptível no meio urbano e rural

utilizou-se os dados disponíveis no IBGE, representados na tabela abaixo, que apresentam um recorte diferente de idade (15 anos ou mais) e para todo o país.

Tabela 5 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)

Ano	Urbana			Rural		
	1980	1991	2000	1980	1991	2000
Total	16,8	14,19	10,25	46,21	40,53	29,79

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1980/2000.

Assim, percebe-se uma tendência de redução das taxas de analfabetismo no meio urbano e rural e também a grande diferença entre tais taxas.

2.1.2) Expectativa de Anos de Estudo

A expectativa de anos de estudo, de acordo com Atlas de Desenvolvimento Humano, reflete o número médio de anos de estudo que uma geração de crianças que ingressa na escola deverá completar ao atingir 18 anos de idade, se os padrões atuais se mantiverem ao longo de sua vida escolar. Nesse sentido, a tabela 6 demonstra uma tendência do aumento dessa expectativa, tanto para o Brasil quanto para o estado de Minas Gerais.

Tabela 6 - Expectativa de Anos de Estudo

Espacialidades	1991	2000	2010
Brasil	8,16	8,76	9,54
Minas Gerais	8,36	9,16	9,38

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano/ Educação

No que tange o meio urbano e rural, denota-se uma diferença de 1,3 anos entre o meio urbano e rural no Brasil e uma diferença de 0,98 anos entre os meios no estado de Minas Gerais.

Tabela 7 - Expectativa de Anos de Estudo - Rural e Urbana (2010)

Espacialidades	Rural	Urbana
Brasil	8,49	9,79
Minas Gerais	8,56	9,54

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano/ Educação

2.1.3) % de pessoas de 15 a 17 anos na escola

A porcentagem de pessoas de 15 a 17 anos, representa a razão entre a população de 15 a 17 anos que estava frequentando a escola, em qualquer nível ou série e a

população total nesta faixa etária, multiplicada por 100. Nesse recorte etário, percebe-se um aumento no atendimento tanto no Brasil quanto em Minas ao longo de 1991, 2000 e 2010.

Tabela 8 - % de pessoas 15 a 17 anos na escola

Espacialidades	1991	2000	2010
Brasil	54,54	77,42	83,32
Minas Gerais	47,72	75,82	83,55

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano/ Educação

O atendimento, no ano de 2010, entre rural e urbano têm uma diferença de 6,08% no Brasil e de 7,99% em Minas Gerais.

Tabela 9 - % de pessoas 15 a 17 anos na escola - Urbana e Rural (2010)

Espacialidades	Rural	Urbana
Brasil	78,33	84,41
Minas Gerais	76,86	84,85

2.1.4) Taxa de frequência líquida ao ensino médio seriado

A taxa de frequência líquida reflete a razão entre o número de pessoas na faixa etária de 15 a 17 anos frequentando o ensino médio e a população total dessa mesma faixa etária multiplicado por 100, considerando apenas o ensino médio regular seriado. Tal indicador auxilia analisar o percentual de pessoas que estão na etapa correta de ensino para sua idade. Nesse aspecto, percebe-se na tabela abaixo uma melhora da taxa nos últimos anos, principalmente entre 1991 e 2000.

Tabela 10 - Taxa de frequência líquida ao médio REGULAR SERIADO

Espacialidades	1991	2000	2010
Brasil	15,46	32,71	43,38
Minas Gerais	13,77	37,27	46,58

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano/ Educação

O recorte urbano e rural (tabela 11) novamente explicita uma diferença entre os meios, com destaque para o Brasil de 17,39% e Minas Gerais com uma diferença menor de 13,65%.

Tabela 11 -Taxa de frequência líquida ao médio REGULAR SERIADO - Urbana e Rural (2010)

Espacialidades	Rural	Urbana
Brasil	34,37	51,76
Minas Gerais	41,2	54,85

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano/ Educação

Essa breve descrição quantitativa traz insumos para caracterizar melhor a desigualdade educacional entre campo e cidade que sustenta a atuação do movimento da Educação do Campo em atuar nesse descompasso de acesso à educação e qualidade da mesma ofertada aos povos do campo. Nesse sentido, percebe-se que nos 5 indicadores utilizados o meio rural se encontra no lado mais fragilizado ao se comparar com o meio urbano, sendo tais dados perceptíveis em todas as desagregações.

2.2 Histórico da Educação do Campo

A tentativa de relatar o surgimento da Educação do Campo numa perspectiva histórica perpassa o desmembramento do que este termo significa. Podemos, portanto, falar da Educação do Campo como prática social, movimento social e política pública de educação.

De acordo com Caldart (2008) a Educação do Campo representa atualmente um conjunto de experiências, relações e questionamentos que permite uma análise teórica da realidade referente a esse campo. Nesse sentido, Caldart (2010) destaca que seu surgimento no campo teórico não se deve à construção de uma teoria educacional, mas sim a questões práticas de luta pelo acesso e qualidade educacional pelos povos do campo e seus movimentos.

O surgimento da preocupação com a educação ofertada aos povos do campo tem início no momento em que se instaura a discussão sobre a implantação da escola pública no Brasil (LOURENÇO FILHO, 1953, apud ANTUNES-ROCHA; MOLINA, 2014). Negligenciada até então, a escola rural recebe atenção de intelectuais e governantes que nesse momento debatem como ela deveria se estruturar (SÁ; SILVA, 2012, p 61).

Segundo Antunes-Rocha e Molina (2014) duas principais posições prevaleceram neste momento: Uma motivada pela valorização do modo de vida “simples” do campo e defensora de uma escola com currículos e objetivos diferentes da escola urbana.

Numa outra perspectiva, haveria de ter uma preocupação por parte da escola rural em não ser limitante à vida neste espaço, projetando uma estrutura semelhante à urbana.

Mesmo com suas diferenças tais posições contribuíram para construir o ruralismo pedagógico que “tinha como objetivo principal propagar uma escolarização que integrasse o homem às condições regionais e o fixasse no campo”. (SÁ; SILVA, 2012, p. 61). Ainda segundo as autoras Antunes-Rocha e Molina (2014) esse movimento, apoiado pelos setores industrial e agrário auxiliou a concepção das políticas educacionais a partir de 1920 e a “criação em quase todos os estados brasileiros de grupos, missões, núcleos e associações em defesa da escola e da cultura rural” (ANTUNES-ROCHA; MOLINA, 2014, p. 223).

Dermatini (1989), ao discorrer sobre a formação das escolas rurais especificamente do estado de São Paulo e o contexto da educação pública na Primeira República alerta para uma preocupação maior com a educação primária urbana, deixando a escola rural no segundo plano. Como resultado, tem-se uma situação complexa com o estabelecimento de um currículo único, sem considerar as especificidades do tempo e espaço dos estudantes, colocando as escolas urbanas como padrão orientador.

Além disso, Dermatini (1989) apresenta um quadro geral da visão dos especialistas encarregados da educação e gestores em posição de comando, principalmente até 1930, sobre a educação destinada aos povos do campo. Essa visão atribuía ao residente da zona rural uma indolência, um atraso e uma incapacidade de reconhecer a importância da educação para sua vida. Assim, a população rural não precisava de escolaridade nos mesmos níveis da população urbana. O que a autora contrapõe em seu artigo é que essa visão justificadora do estrangulamento da educação rural esconde um cenário de falta de escola e de trabalho para essa população.

Nesse sentido, o termo Educação Rural reflete esse contexto de negligência aos direitos desse povo e também da visão retrógrada de campo composta por um sujeito ignorante e alheio aos seus direitos.

É sobre esse processo histórico de formação da Educação Rural que o Movimento da Educação do Campo se propõe a contrapor. Ele nasce, portanto, como uma crítica prática ao lugar do camponês na sociedade através de lutas sociais pelo direito à educação, mas também relacionado a um plano abrangente de sociedade fortemente ligado à

luta pela terra, pelo trabalho pela igualdade social e por melhorias nas condições de vida no campo. (CALDART, 2010).

Antunes-Rocha e Molina (2014, p. 224) contextualizam a origem do Movimento da Educação do Campo:

O Movimento de luta pela Educação do Campo constitui-se como continuidade e ruptura com este processo histórico. É continuidade porque tem na sua pauta a demanda por escolas cuja identidade esteja vinculada à realidade camponesa. Mas a centralidade de sua proposta não se fecha sobre uma escola vinculada ao meio rural ou uma escola que se apresenta como universal. Parte do pressuposto que essa polaridade, entre outras construídas no ideário da educação rural, ocultam as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo. Nesse sentido, a precariedade da oferta escolar passa a ser compreendida – a partir dos seus vínculos intrínsecos com os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que organizam os projetos de escola, de campo e de sociedade –, como uma totalidade complexa e com múltiplas determinações.

Por mais de cinco décadas as propostas educacionais para o campo foram influenciadas por essa visão de local atrasado em desenvolvimento e puro nas formas de sociabilidade. Assim, a escola ganha um propósito de manutenção dos valores campestres ali estabelecidos e de contenção da migração dos camponeses para a cidade em busca de trabalho e melhores condições de vida (CARVALHO, 2015, p. 55). A autora completa que diante desse quadro, os Movimentos Sociais que atuavam no campo, em efervescência na década de 1970, e que dentre suas atuações estava a educação.

A efervescência de 1970 é contextualizada por Queiroz (2011, p. 38) ao destacar o “crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento dos partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade, bem como o comprometimento de alguns setores das Igrejas com as lutas sociais”.

Por outro lado, o autor completa tal panorama ao destacar o período da ditadura militar, caracterizado pela forte repressão dos movimentos sociais, do campo e da cidade e na educação destaca uma visão de investimento educacional a fim de gerar rentabilidade. Portanto, temos a década de 1970 como uma época marcada pela luta pela democracia e pelo resgate dos direitos sociais e que sobressaem à organização dos movimentos tão importantes para a construção da Educação do Campo que conhecemos hoje. Queiroz (2011) destaca o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), pela defesa da Reforma Agrária, dos posseiros e pela permanência na terra; a expansão das Escolas Famílias Agrícola (EFAs) e seu

trabalho de aplicação da Pedagogia da Alternância, com a primeira experiência com Ensino Médio.

Na década de 1980 temos a fundação do Movimento Sem Terra (MST) que se consolidou como um movimento “combativo e expressivo na luta pela reforma agrária e tem contribuído para uma reflexão e uma prática de educação do campo” (QUEIROZ, 2011, p. 39).

Os movimentos rurais se articularam e organizaram o I ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - em 1997, ponto de partida para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Posto isso, se faz necessária a distinção entre o a utilização do termo rural e campo no contexto educacional. Essa distinção surge pela primeira vez como *Educação Básica do Campo* na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que aconteceu em 1998, um importante marco na história do movimento, pois representou um marco conceitual sobre a Educação do Campo, construídos através de debates e proposições dos movimentos ali representados. Tais propostas se tornaram chave para a ação da Educação do Campo que seguiram nos próximos anos e: “embasaram a construção de um Projeto de Educação do Campo aliado a um projeto de desenvolvimento de sociedade” (CARVALHO, 2015, p 56).

Após a conferência, no Seminário Nacional por uma Educação do Campo, em 2002, se propõe a alteração que é reafirmada na II Conferência Nacional em 2004. Assim, a utilização do termo *Educação do Campo* vem das reflexões da conferência principalmente sobre “o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho” (CALDART, 2012, p 260).

O tratamento da educação como do campo, portanto, traz uma preocupação mais abrangente e ampla sobre o quem são os povos do campo, sejam estes camponeses, quilombolas, indígenas, posseiros, ribeirinhos, ou seja, os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Além disso, traz uma preocupação com o resgate do que significa ser camponês no âmbito histórico e político. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Em 1998, como supracitado, salienta-se a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que tem como principal objetivo a introdução da

Educação do Campo na agenda pública, destacando a imprescindibilidade de se pensar em um projeto de desenvolvimento do país que inclua a população que no campo vive e que a educação seja estratégia dessa inclusão (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998).

Por fim, Santos (2009) analisa o histórico da Educação do Campo em dois tempos distintos. Um primeiro ciclo seria de afirmação do direito à educação dos camponeses e o sentido de legitimação das lutas dos movimentos sociais do campo por parte do Estado a exemplo I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras na Reforma Agrária (I ENERA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ciclo este datado nos anos finais da década de 1990 e os iniciais de 2000. De 2003 a 2008, a autora destaca um período de forte empenho dos movimentos sociais do campo na realização de eventos e conferências na área além de esforços similares nos níveis estaduais, municipais e universidades. Dentre os mais significativos, podem ser citados:

O II Seminário de Educação do Campo (2002); a II CNEC (2004); a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo no MEC (2005); a criação de uma Coordenação Geral de Educação do Campo no Incra/MDA (2006); os seminários estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC em praticamente todos os estados brasileiros, nos anos de 2005 e 2006; os dois Seminários de Pesquisa em Educação do Campo (2005 e 2008); a criação do Programa *Saberes da Terra* (2005) e a criação do Programa *PROCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo* (2006). (SANTOS, 2009, p.51)

Ao se falar em termos de avanços a partir da aprovação dos marcos legais, devemos voltar um pouco e destacar a aprovação em 2002 das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, a partir da Resolução CNE/CEB nº1. Em 2009, detalhadamente, temos a efetivação do PRONERA como política pública pela através Art. 33 da Lei 11947/09, mesmo que a Portaria nº10/98 tenha possibilitado sua sistematização. Em 2010, através do artigo 11º do Decreto 7.352, no ano de 2010, o PRONERA é instituído como política de Educação do Campo vinculado à Reforma Agrária. De acordo com Molina e Jesus (2010), o estabelecimento de marcos legais é um avanço na exigência do direito à educação pelos povos do campo e destaca o PRONERA e as práticas como de importante contribuição para o avanço da legislação educacional. Essas práticas ampliaram a oferta de cursos na formação específica para a Educação do Campo, sendo essa formação fundamental para a efetivação das transformações da Educação Básica do Campo.

Em 2015, no que tange especificamente os avanços normativos no estado de Minas Gerais, destaca-se a aprovação das Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais a ser trabalhada mais afincamente e numa perspectiva institucional a instauração da Coordenação da Educação do Campo e Indígena dentro a estrutura da Secretaria de Estado de Minas Gerais.

Em síntese, este processo histórico apresenta o desenvolvimento da Educação do Campo como movimento, em termos de concepções teóricas acerca do que isso significa, das suas demandas como política pública educacional e dos seus avanços na legislação. A partir desses, destaca-se a importância dos movimentos rurais na reivindicação dos direitos não só à educação, mas a uma educação significativa e em consonância com a realidade do campo.

2.3 Princípios da Educação do Campo: na teoria, nas Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo e no estado de Minas Gerais

A contextualização do histórico do Movimento Educação do Campo permite compreender como essa demanda social surge e qual é o projeto que tal movimento propõe para a educação. Essa seção se preocupa em esclarecer alguns pontos estruturantes da Educação do Campo que não podem, na prática, se dissociar da experiência educacional.

De acordo com Queiroz (2011) a identidade da Escola do Campo é definida pela sua realidade, possuindo uma profunda relação com a agricultura e a vida camponesa. Essa vida camponesa é afetada por estruturas históricas como a alta concentração de terra e a falta de incentivo maciço na pequena produção. Esses aspectos afetam não só o a faceta da produção e trabalho do agricultor, mas também a sua existência, já que sua identidade depende da terra e da forma que nela ele trabalha. A falta do acesso à terra o torna mais susceptível a arranjos vulneráveis de trabalho – a exemplos de meeiros e assalariados rurais- e também ao êxodo rural compulsório. Nesse sentido, a discussão do acesso à terra se torna essencial para a Educação do Campo. Para Molina (2010, p. 189): “[...] Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento”.

A Educação do Campo, portanto, está relacionada a um plano educacional mais amplo que se propõe a questionar as desigualdades específicas dos povos do campo e que se

esbarra na essencialidade da luta presente na resistência dos movimentos sociais para atingir tal objetivo. Nesse sentido, a luta é uma “ferramenta necessária para contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade” (ARROYO, 2004, apud MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2010, p 226)

. Ainda segundo Arroyo (2004) é uma educação capaz de gerar aprendizagem de teorias e práticas que contribuem para a construção de novos sujeitos, uma nova escola e uma nova sociedade, escola esta, demandada pelos movimentos sociais e sindicais, que vão além da escola dos livros didáticos e das primeiras letras.

Molina e Antunes-Rocha (2010) completam a caracterização de tal projeto destacando a necessidade de articulação com os projetos sociais e econômicos do campo, conectando de forma direta a formação e a produção e educação e compromisso político. Além disso, deve abarcar em seus processos de aprendizagem o universo cultural do campo e as maneiras próprias de aprendizado desses povos, a fim de gerar uma forma de reconhecimento e legitimação de tais saberes. E por fim, novamente é destacada pelas autoras a educação como “ferramenta de luta” para a conquista dos seus próprios direitos através do protagonismo dos camponeses nesse processo.

Em síntese, os princípios da Educação do Campo aqui destacados são a necessidade de se discutir a Reforma Agrária dentro do processo de aprendizagem; lutar por uma nova escola e uma nova sociedade que preza pela melhora da qualidade de vida no campo e tem esse compromisso político; ter um projeto político-pedagógico que conecta a formação à produção, permitindo o desenvolvimento econômico e por fim, têm como objetivo e ao mesmo tempo instrumento pedagógico a valorização cultural dos povos do campo.

Em nível nacional, temos a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, instauradas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002. Essa resolução é o cumprimento ao que é exigido no artigo 28 da LDB, propondo que os sistemas de ensino adotem medidas de adequação da escola à vida do campo nos aspectos de: conteúdos curriculares, com metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo; de organização escolar própria, incluindo adequação do calendário aos ciclos produtivos e climáticos e por fim, adequação à natureza do trabalho rural.

Minas Gerais conta atualmente com 626 Escolas do Campo, sendo estas sedes, e 333 anexos¹ (ou segundos endereços) que atendem aos estudantes do campo e pertencem a outras escolas em área urbana (MINAS GERAIS, 2015). Em 2015, a educação escolar mineira se abre para um novo paradigma, com a instauração das Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais, retificando as orientações presentes na Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação – CNE.

Sua instauração é o resultado de longo processo de discussões, conferências e articulações com forte participação de vários movimentos sociais² atuantes nesta área, órgãos públicos e da sociedade civil.

Composta por 20 artigos as Diretrizes tratam de temas como a formação de professores do campo, o transporte escolar e a alimentação dos estudantes, além do conceito de população do campo e Escola do Campo, que são definidos pelo artigo 2º incisos I e II da referida resolução:

I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscaidores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II- Escola do Campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2015, p10)

Nas Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais, de forma mais sistematizada, temos a apresentação explícita de seus princípios em seu artigo terceiro (MINAS GERAIS, 2015). Seu primeiro inciso defende o respeito à diversidade do campo nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de

¹ São turmas avulsas, localizadas usualmente em distritos da zona rural, pertencentes a uma escola sede localizada usualmente no município.

² Movimentos participantes: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Trabalhadores em Agricultura do estado de Minas Gerais (FETAEMG), Federação das Comunidades Quilombolas do estado de Minas Gerais, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais (FAE-UEMG), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG), União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação (UNDIMEMG).

etnias. No seu artigo segundo, é incentivado a construção de projetos políticos-pedagógicos que utilizem a agroecologia e a articulação com o mundo do trabalho para promover o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável. Também possui como princípio o desenvolvimento de uma política de valorização dos profissionais da Educação do Campo em termos de remuneração digna e reconhecimento dos diplomas específicos de Licenciatura do Campo pelos editais de concurso público e no que tange a formação destaca a importância do desenvolvimento de políticas de formação a fim de atender as especificidades do campo.

Outros princípios realçam a necessidade de projetos políticos pedagógicos com currículos e metodologias adequadas à realidade, com flexibilidade na organização escolar, como nas Diretrizes Operacionais, respeitando o clima e o cultivo e adiciona: adequação às características socioculturais da região. Por fim, preza pela implementação da gestão democrática das instituições escolares através da participação dos movimentos sociais, sindicais e das comunidades na organização pedagógica e de gestão.

Nesse sentido, a aprovação normativa é fundamental para a institucionalização de uma agenda de trabalho voltada para a realidade do campo, para o investimento na infraestrutura das escolas e no desenvolvimento de ações voltadas para a área. Além disso, colabora para corrigir uma visão hegemônica de que os povos do campo são uma população residual e em processo de extinção, sendo o meio urbano o único caminho para o desenvolvimento. Tal visão acaba por influenciar a política educacional aplicada ao campo, como influenciou por cinco décadas as políticas educacionais (vide histórico), afetando a oferta, a exemplo o fechamento ou nucleação de escolas e a organização e pedagogia das mesmas ao não corresponder à realidade do campo, produzindo efeitos como a indução ao abandono dos estudos e a migração para as cidades.

A fim de esclarecimento, a nucleação vem se tornado um instrumento de fechamento as escolas do campo e sendo observado em várias regiões do país (RODRIGUES *et al*, 2017). Esse processo corresponde á desativação da escola, por um período de 5 anos e futuramente ao fechamento. De antemão, ainda de acordo com Rodrigues, a primeira consequência na primeira etapa do ensino fundamental é o deslocamento de crianças e jovens da rede municipal e ou estadual, provenientes de escolas rurais com baixo número de matrículas ou tidas como isoladas para escolas com vizinhas. Na segunda fase, o deslocamento se dá para escolas urbanas, gerando uma concentração educacional urbana.

As diretrizes mineiras vêm ratificar as diretrizes operacionais, portanto, estão em consonância com a normativa nacional e propõem um aprofundamento em algumas questões. A primeira delas seria a definição mais minuciada de quem são as populações do campo e as escolas do campo, apresentados pelos incisos I e II do artigo 1º transcritos acima. Seus ganhos estão relacionadas ao compromisso da Secretaria de Estado de Educação, sendo o órgão responsável por promover a Educação do Campo no Estado, que encontra-se por toda a resolução como na que tange a colaboração com os municípios, exemplo do seu artigo 12, que trata do problema da nucleação, afirmando que a Educação Básica do Campo será principalmente ofertada nas próprias comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e buscará definir tempo máximo de descolamento intercampo. Além disso, no artigo 7º, destaca-se a o compromisso da SEE em garantir a oferta de educação profissional e tecnológica integrada concomitante ao ensino médio.

No que tange os princípios teóricos, as diretrizes mineiras se encontram também em consonância principalmente pelo fato da bibliografia tratar de princípios gerais como a valorização da identidade da escola do campo (inciso V, artigo 3º das Diretrizes Mineiras), de articulação com os projetos sociais e econômicos do campo (inciso II, artigo 3º). Como deficiência, percebe-se a falta de atendimento das diretrizes no que tange a discussão de acesso à terra de forma direta, mesmo que tal questão possa ser estimulada ao se incentivar a construção de um projeto político-pedagógico que reflita as questões mais caras à realidade do campo.

2.4 A Pedagogia da Alternância como proposta educacional para os povos do campo

A forma de operacionalizar as diretrizes apresentadas na seção anterior é um desafio que a escola convencional nem sempre está conectada a forma de organização e funcionamento da vida no campo. Além disso, problemas práticos como a distância das escolas, as dificuldades no transporte escolar e a rotina de trabalho na roça acabam por influenciar o acesso à educação por parte dos povos do campo. Por isso, é necessária uma metodologia de ensino específica para atender tais princípios. Essa forma é a pedagogia da alternância.

De acordo com a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) a Pedagogia da Alternância é:

Uma metodologia pedagógica específica: a Alternância Integrativa, alterando momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar comunitário, organizados em três etapas sucessivas: observar/pesquisar (meio sócio-profissional); refletir/aprofundar (meio escolar); experimentar/transformar (meio sócio-profissional). (UNEFAB, 2010)³

É uma metodologia de organização do ensino que visa à apropriação das condições de vida no campo, tornando uma das condicionantes centrais para a organização do currículo, tempo escolar e formas de aprendizado. A Pedagogia da Alternância se utiliza do instrumento do internato na escola, alternado com o tempo na residência do estudante com o convívio familiar para oferecer o conhecimento e o espaço e tempo para prática, guiados pelo aprendizado coletivo, a troca de saberes e a participação da família no processo de aprendizagem.

O tempo de alternância varia dependendo das escolas, entretanto, de acordo com García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), o desenvolvimento das experiências pelo mundo mostra que o ritmo deve oferecer o mesmo tempo na escola e em casa. A ferramenta do internato se justifica teoricamente pela utilização da vida compartilhada como parte da formação e também como sendo capaz de gerar o sentimento de pertencimento a um grupo. Ademais, a prática o sistema de internato possibilita o acesso de alunos à escola, devido as grandes distâncias a serem percorridas entre casa e escola e também as ineficiências do transporte escolar.

Essa metodologia também tem como objetivo a oferta de uma formação profissional que permita a ampliação da atuação do aluno, seja na propriedade familiar ou não, mas que possa o qualificar para o mundo do trabalho e o desenvolvimento das pessoas e de seu próprio meio social.

García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) destacam que a abordagem da formação em Pedagogia da Alternância deve superar uma visão generalista de construção do saber em relações binárias a exemplo: teoria e prática ou trabalho profissional e formação escolar, já que a realidade se apresenta de forma mais complexa. Portanto, ao tratar de forma relacional a Pedagogia da Alternância, ou seja, é necessário definir seus elementos e suas interações.

A metodologia, portanto, permite o estudante presenciar os períodos na escola e no meio profissional, com interação de diferentes atores como professores, monitores e

³ <http://www.undefab.org.br>

família e com uma formação centrada na realidade e na vida cotidiana. São essas interações que marcam uma de suas principais diferenças da educação convencional: não se educa apenas na escola, o meio familiar é parte da formação e instrumento complementar na aprendizagem.

Nesse capítulo, procurou-se construir um referencial, em termos teóricos e normativos, sobre o que consiste a Educação do Campo e como ela está organizada. A Pedagogia da Alternância aqui colocada como metodologia de aplicação da Educação do Campo tem a sua história marcada pela a ampliação dos CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância) já que são nessas experiências formativas que ela encontra sua maior aplicação. No capítulo a seguir, serão discutidas as principais características desses centros, constituindo o objeto de pesquisa deste trabalho.

3. ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFAS): UMA EXPERIÊNCIA CONCRETA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir de uma abordagem teórica, voltada para sua conceituação, e uma abordagem normativa, voltada para o regimento legal de uma EFA, esse capítulo traz os elementos necessários para a construção do modelo de análise utilizado neste trabalho, sustentados por aspectos organizacionais, pedagógicos e dos atores envolvidos. Portanto, é dividido em duas seções, a primeira delas apresentando os objetivos e meios das EFAs, com sua origem e seus pilares, e a segunda apresenta, através das experiências em Minas Gerais, uma breve contextualização sobre as principais características do funcionamento da escola e sua sustentação normativa.

3.1 Os objetivos e meios das EFAs

O modelo das EFAs tem sua inspiração na França onde em 1937 surgiram as Maisons Familiaes Rurales (MFRs) em resposta à mecanização da agricultura e a uma crise de mercado e preços em vários produtos agrícolas. Os pilares dessas escolas são: “a formação técnica (aprendizado prático e observações no terreno, procurando fomentar a profissão de agricultor); a formação geral (história, matemática); a formação humana e cristã” (CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL AO PROFESSOR, 2006)⁴.

Uma EFA é uma escola comunitária sem finalidade econômica formada a partir de uma associação de famílias, de agricultores familiares, instituições e/ou pessoas afins se organizam a fim de oferecer uma educação apropriada aos seus filhos. É neste modelo de escola que temos experiências da prática da Pedagogia da Alternância.

De forma genérica, o termo CEFFA que se refere as EFAs e também as MFRs (Maisons Familiaes Rurales), CFRs (Casas Familiaes Rurais), possuem o objetivo geral institucional de “promoção do desenvolvimento, das pessoas e de seu próprio meio social, a curto, médio e longo prazo, através de atividades de formação integral, principalmente, de adolescentes, mas também de jovens e adultos” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65).

A fim de ser considerada uma CEFFA, deve-se atender os seguintes objetivos e meios irrenunciáveis, segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010): Formação Integral,

⁴<http://crv.educacao.mg.gov.br>

Desenvolvimento Local, Alternância e Associação Local. A figura 1 sistematiza essa perspectiva, que será detalhada na sequência.

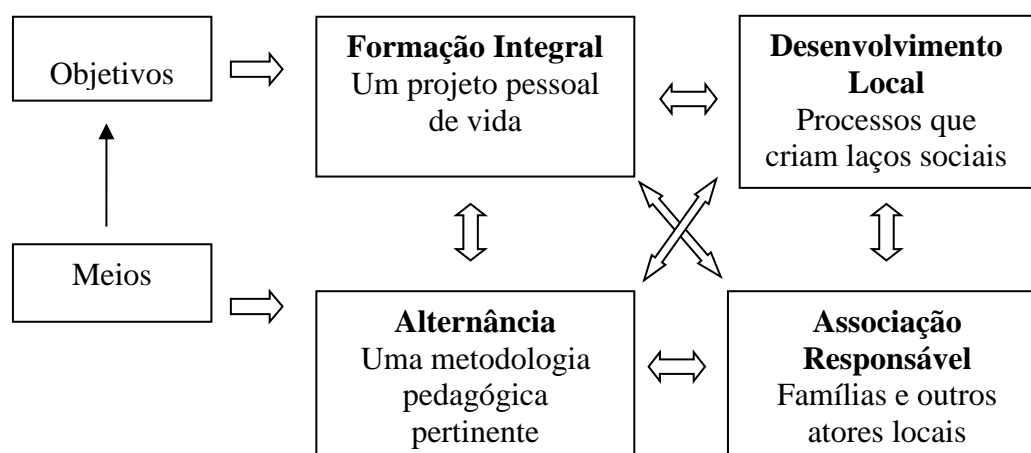


FIGURA 1- Os Quatro Pilares dos CEFFA

Fonte: PUIG-CALVÓ; MARIRRODRIGA, 2010, P.66.

Por Formação Integral, os autores se referem a uma visão completa de processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de formar o indivíduo em todos os âmbitos: técnico, profissional, intelectual, social, humano e espiritual. Aqui, formação se refere a um conjunto de medidas, procedimentos, métodos, atividades e ações que tem como objetivo permitir a obtenção de capacidades práticas, de conhecimentos e de atitudes exigidas para ocupar um emprego dentro de uma profissão, de uma função ou de um setor profissional. Define-se, portanto, formação como “[...] o ato que através do conhecimento, estímulo e potencialização das capacidades, atitudes e aptidões da pessoa, esta se realiza como tal, constrói seu próprio futuro e o da sociedade onde vive”. (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 60).

O Desenvolvimento Local é compreendido em dois sentidos: os sujeitos em formação como atores do próprio desenvolvimento e, ao mesmo tempo, promotores do desenvolvimento do local em que estão inseridos, necessário para se evitar o êxodo rural que se coloca como obrigatório em muitas situações (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

A formação integral e o desenvolvimento local são objetivos dos CEFAS, como representado na FIG1. Já os meios para o alcance de tais objetivos são a Alternância e a Associação Local. A necessidade da Alternância se justifica na inadequação das metodologias pedagógicas tradicionais para responder as diferentes realidades de cada lugar e também para

que a educação do campo aconteça de forma integrativa com educadores, monitores, estudantes e a família, este último ator primordial no processo de formação. Por fim, a Associação Local é usualmente constituída pelas famílias e outros atores que atuam como gestores dos Centros de Formação. Destaca-se ainda que a inovação das CEFFAS está na interação entre seus meios e objetivos, que perpassam a estruturação institucional e pedagógica desse projeto (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

3.2 As experiências da Escola Família Agrícola em Minas Gerais

A primeira Escola Família Agrícola mineira surgiu em 1984 e atualmente Minas Gerais conta com 21 EFAs, das quais 14 oferecem Ensino Médio Técnico em Agropecuária, duas oferecem o Ensino Técnico conjuntamente ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 5 oferecem apenas o segundo ciclo com preparação. As EFAs estão distribuídas no território mineiro de acordo com o Mapa 1 e atendem 2.229 alunos, abrangendo cerca de 1.200 comunidades e 10.000 famílias (AMEFA, 2013).⁵



FIGURA 2 - Distribuição EFAs em MG

Fonte: Elaboração Própria

No estado de Minas Gerais, as escolas são representadas pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), entidade civil sem fins lucrativos que tem

⁵ <https://amefa.wordpress.com/historico-da-amefa/>

como missão “contribuir para que as EFAs desenvolvam uma formação integral e personalizada de jovens trabalhadores rurais e suas famílias em harmonia com o meio ambiente, articulada com valores humanos, cristãos, técnico-científicos e artísticos-culturais; centrada em políticas de geração de trabalho e renda familiar na perspectiva no fortalecimento da agricultura familiar, na Educação do Campo e da solidariedade e sustentabilidade do campo” (AMEFA, 2013). A rede da AMEFA conta também com órgãos similares no nível da união e outros estados brasileiros e também no nível internacional, representada pela Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância (AIMFR).

Ainda com base nas informações disponibilizadas pela AMEFA (2013), as EFAs estão localizadas majoritariamente nas regiões de Minas com baixo desenvolvimento econômico, localizadas em cidades de pequeno porte e de baixo e médio IDH. Possuem maior participação da agricultura na composição econômica e também uma proporção de jovens no campo maior do que a média nacional.

Um dos aspectos que merece destaque é a forma de financiamento das escolas. Devido a sua natureza de associação, as famílias constituintes realizam uma contribuição social de acordo com sua capacidade econômica determinada através de Assembleia e tal recurso é totalmente revertido para a manutenção da EFA, principalmente para alimentação dos estudantes. Assim, percebemos um ponto de vulnerabilidade dessas escolas que como outra organização civil sem fins lucrativos depende de doação, fazendo com que estas procurassem parcerias com prefeituras e, principalmente, o estado de Minas. (MINAS GERAIS², 2015)

Nesse sentido, uma luta constante do movimento das EFAs é por uma política pública estruturante para seu financiamento, por se considerar uma organização de gestão comunitária que oferece um serviço público: ou seja, oferece educação gratuita. O financiamento foi garantido em 2003, através da Lei 14614 a qual autoriza o Estado a realizar repasses diretos de recursos para financiar as EFAs. O Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola de Minas Gerais foi então regulamentado pelo Decreto 43.978/2005 e posteriormente alterado pelo 46.888/2015. Este último impacta positivamente em 37% de aumento nos repasses, responsabilizando o Estado a pagar o valor per capita do FUNDEB do ano corrente, alteração permitida pela Lei Federal 12.625, uma conquista em âmbito nacional (MINAS GERAIS, 2016)

Além do programa de financiamento, as EFAs disputam no PPAG (Plano Plurianual de Ação Governamental) por emendas parlamentares pontuais para o investimento em infraestrutura, através a atuação e representação da AMEFA.

Desse modo, a conquista do financiamento público foi essencial para manutenção das EFAs, entretanto, o repasse do Estado se mostra insuficiente às demandas das escolas que ainda procuram por parcerias para arrecadar mais recursos e não onerar as famílias associadas de modo a prejudicar suas condições socioeconômicas. Ademais a o programa de financiamento trouxe também o desafio de como manter a autonomia político-administrativa e político-pedagógica, como a garantia da prática da Pedagogia da Alternância e o protagonismo da gestão dos agricultores na gestão das associações.(MINAS GERAIS, 2015²)

3.2.1 O marco legal das EFAS

As EFAs são categorizadas como escola privada e comunitária. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96) define em seu artigo 19 as categorias administrativas das instituições de ensino. Como pública temos as instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Já as privadas são aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Especificamente, as privadas possuem mais uma categoria, definidas no artigo 20 da mesma lei, sendo este:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I – particulares em sentido restrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV – filantrópicas, na forma da Lei. (BRASIL, 1996, p. 7)

Nesse sentido, a EFA é categorizada como escola privada comunitária e poderá receber, ainda de acordo com a LDB e em seu artigo 77, recursos públicos para financiamento, desde que atenda os seguintes critérios:

I – comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto; II – apliquem seus excedentes financeiros em educação; III – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades; IV – prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos. §1º Os recursos de que

trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local. (BRASIL,1996, p24)

Como supracitado, a Lei 14 614/2003 instaura o programa de apoio Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola de Minas Gerais. A lei traz critérios para o recebimento dos recursos:

- I - oferecer cursos gratuitos de ensino fundamental da 5ª à 8ª série e de ensino médio, com educação profissional;
- II - for gerenciada por uma associação autônoma, composta de pais, pessoas e entidades comprometidas com o desenvolvimento da agricultura familiar;
- III - aplicar o método pedagógico da alternância;
- IV - tiver como objetivo a formação integral do aluno, com a transmissão, inclusive, dos conceitos e conteúdos do desenvolvimento sustentável. (MINAS GERAIS, 2003, p 2)

Já a Lei Federal 12.695/ 2012, dispõe que as instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo podem ser contempladas com recursos do FUNDEB, de acordo com o artigo 13:

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 8º § 1º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas:

- I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;
- II - na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento. (BRASIL, 2012, p 4)

Por sua vez, o decreto estadual 43.978 regulamenta a Lei nº 14 614, especificando melhor responsabilidades da EFA para o recebimento dos recursos do estado, no que tange à autorização, o acompanhamento pelas Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e o plano pedagógico. A seguir, destacam-se os principais pontos

O financiamento é tratado no artigo primeiro, do primeiro parágrafo ao quinto. Dentre eles, destaca-se a máxima de que o repasse deverá ser feito de forma direta a cada associação mantenedora e que os recursos orçamentários deverão constar em programa

específico no orçamento de SEE. As outras questões, foram atualizadas por outros decretos, como a possibilidade de se receber de acordo com o FUNDEB e também as datas dos pagamentos.

Em seu segundo artigo, temos a reafirmação da responsabilidade da SRE em oferecer “orientação e o acompanhamento técnico pedagógico, atendidas as exigências curriculares básicas, bem como o projeto pedagógico de alternância” (artigo 2º caput, Decreto 43.978,/2005). Assim, percebemos tanto uma reponsabilidade da Superintendência Regional quanto o atendimento às exigências pedagógicas e curriculares da EFA, a fim de receber os recursos públicos.

Logo após, define-se a prestação de contas da EFA frente ao recebimento de recursos, em termos de frequência, matrícula e aprovação:

§ 2º - Ao final de cada semestre a escola deverá encaminhar à Secretaria de Estado de Educação relatório de frequência mensal de cada aluno bolsista, sendo que, no segundo semestre, deverá ser acompanhado de boletim do seu desempenho escolar.

§ 3º - A liberação da segunda parcela da bolsa fica condicionada à apresentação do comprovante de frequência dos alunos beneficiados.

§ 4º - O atendimento de bolsistas no ano subsequente fica condicionado à apresentação pela Associação de relatório global de frequência e desempenho dos alunos. (MINAS GERAIS, 2005, p. 4)

Por fim, traz obrigações que a associação mantenedora local deverá atender para ser cadastrada na SEE, outro critério para o recebimento dos recursos. Assim com a AMEFA que também é associação mantenedora, como observamos na resolução nº 463, do Conselho Estadual de Educação (CEE) que autoriza o funcionamento das EFAs de Minas Gerais e coloca a AMEFA como a associação mantenedora, como dispõe :

Art. 2º – A presente autorização tem validade por 03 (três) anos, devendo a entidade mantenedora – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA encaminhar, via Secretaria de Estado da Educação, relatório, ao final do primeiro ano de funcionamento, que permita conhecer e avaliar a efetividade e desenvolvimento do projeto. (quarta-feira, 27 de Julho de 2016, p.1)

Em síntese, terceiro capítulo se justifica na atenção aos aspectos pedagógicos e curriculares os quais caracterizam a experiência a ser observada como uma EFA. Esse trecho, auxilia a construção das dimensão pedagógica do guia que em termos práticos significa se perguntar, por exemplo, ao desenvolver a pesquisa de campo se: “A EFAP aplica os objetivos e meios apresentados pela teoria? Como se dá as atividades voltadas para formação integral? Quais são os instrumentos de alternância aplicados?”.

A perspectiva normativa, por outro lado, encabeça as investigações no que tange principalmente o financiamento e a prestação de contas e vão além disso, ao possuírem o caráter prático de garantir aspectos curriculares, pedagógicos e funcionais como a aplicação da pedagogia da alternância, da oferta de ensino técnico e médio gratuitamente e também a existência das associações mantenedoras, refletindo uma gestão participativa, aspectos estes, tão caros à esse experiência educacional.

4. A SEMANA DE OBSERVAÇÃO NA EFA PAULO FREIRE: BREVES CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo visa descrever o processo metodológico utilizado para a realização da pesquisa e descrever a ida a campo. O mesmo é dividido em duas seções principais, trabalhando os respectivos objetivos ao apresentar a construção do percurso metodológico com maior profundidade e o cotidiano vivenciado na pesquisa.

4.1 Abordagem metodológica e técnicas de coleta de dados

A partir de uma abordagem qualitativa, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva relatando a experiência educacional da EFA Paulo Freire a fim de entender seu funcionamento e permitir que o objetivo geral da pesquisa seja atingido: analisar os limites e as contribuições da EFA para a Educação do Campo em Minas Gerais.

O termo qualitativo, de acordo com Chizzotti (2003), reflete um tipo de abordagem que necessita de uma profunda troca com pessoas, fatos e locais – os objetos de pesquisa – a fim de extrair significados visíveis. Estes são perceptíveis apenas através de um olhar sensível que é traduzido, em texto, em significados anteriormente ocultos dos objetos de pesquisa. Haguette (1987) afirma que método qualitativo é capaz de fornecer uma compreensão aprofundada de certos fenômenos sociais, elevando a importância dos aspectos subjetivos de tais construções sociais e a incapacidade dos métodos estatísticos em explorar os fenômenos únicos ou complexos.

Tendo em vista as capacidades do método qualitativo, optou-se por aplicá-lo a esta pesquisa devido às características do objeto de pesquisa, este uma experiência educacional alternativa que têm como pilar uma formação integral baseada na realidade do campo e nas interações humanas que se dão no espaço da escola. Assim, entendeu-se ser necessário compreender tais questões subjetivas que necessitam, portanto, de uma observação sensível e presente no meio.

A partir de um estudo de caso tipo único, pretendeu-se identificar como se dá funcionamento da escola em três aspectos: organizacional, pedagógico e os atores envolvidos para então analisar na experiência da EFA os limites e contribuições para a Educação do

Campo. Ao desenvolver este tipo de estudo de caso, assume-se as limitações de suas conclusões frente à análise de apenas uma experiência, trazendo pouca base para generalizações, entretanto não é o bastante para desconsiderar o estudo. Tal crítica é apresentada aos estudos de caso, entretanto, Yin (2005) afirma que essa generalização de tradição estatística não é o bastante para descreditar um estudo de caso, pois os casos que você utiliza não são unidades de amostragem e não devem ser escolhidos por tal razão. Assim, o autor responde "Como você pode generalizar a partir de um único experimento?":

Uma resposta muito breve é que os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma "amostragem", e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). Ou, como descrevem três notáveis cientistas sociais em seu estudo de caso único, o objetivo é fazer uma análise "generalizante" e não "particularizante" (Lipset, Trow, & Coleman, 1956, p. 419-420). (Ying, 2005, p.29)

A técnica da coleta de dados utilizada foi a observação participante, importante para se captar a experiência da EFA em seu pleno funcionamento. A observação participante é:

um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em relação face a face com observados e, em participando com eles em sem ambiente natural de vida, coleta dados. Logo, o observador é parte do contexto sendo observado no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto. O papel do observador pode ser tanto formal quanto informal, encoberto ou revelado, o observador pode dispensar muito ou pouco tempo na situação da pesquisa; o papel do observador participante pode ser uma parte integrante da estrutura social, ou ser simplesmente periférica com relação a ela (CICOUREL apud HAGUETTE, 1987, p 67).

Foi organizado um guia de observação a partir de três dimensões analíticas, traduzidas em variáveis e perguntas, auxiliando a coleta de dados e as anotações no diário de campo. Assim, foram estabelecidas as dimensões: organizacional, pedagógica e atores envolvidos, representados a seguir com suas subdimensões, variáveis e perguntas que traduzem as variáveis.

A dimensão organizacional, subdividida em administrativa e financeira, se trata de uma dimensão preocupada em compreender o funcionamento organizacional da EFA, sua composição e sua forma de financiamento. Através dela, pretendeu-se captar como se dá a prática dos instrumentos normativos a regem e perceber pontos de conflito, desafios e vulnerabilidades que podem estar presentes na organização. Essa dimensão se torna relevante, pois a sua organização e gestão é pressuposto que influencia na educação que é ofertada e

pode oferecer insights tanto sobre limitação quanto contribuição para Educação. Sem contar que é essencial para compreender seu objeto de pesquisa.

A dimensão pedagógica, dividida em Diretrizes da Educação do Campo, currículo e pedagogia da alternância, constituem o que espera-se ser as principais informações que caracterizam essa experiência como relevante para Educação do Campo. Ao incluir no método de análise o atendimento às diretrizes, as disciplinas, a rotina dos alunos e os instrumentos pedagógicos, por exemplo, pretende-se encontrar elementos que impactam positivamente a construção de uma educação significativa e alternativa ao que se usualmente encontra nas escolas que atendem o campo.

Por fim, principalmente baseado nos objetivos e meios da CEFFA, como a associação mantenedora e a participação dos pais no processo de formação, tem-se a dimensão atores envolvidos, subdividida em família e associação, que procura explicar como se dá esse papel de influência na prática. A seguir, apresenta-se o guia completo:

Quadro 1 – Guia de Observação Participante

Dimensão	Subdimensões	Variáveis
1. Organizacional	1.1. Administrativa	1.1.1 Cargos e funções 1.1.2 Organização do trabalho 1.1.3 Hierarquia e autonomia 1.1.4 Fluxos de informação 1.1.5 Gestão de Pessoas
	1.2 Financeira	1.2.1 Repasse de recursos estaduais 1.2.2 Execução dos recursos 1.2.3 Contrapartidas 1.2.4 Prestação de contas 1.2.5 Outras formas de captação de recursos
2. Pedagógica	2.1 Diretrizes Mineiras da Educação do Campo	2.1.1 Conhecimento e compreensão das diretrizes 2.1.2 Relacionamento com SRE 2.1.3 Inspeção escolar 2.1.4 Atendimento às diretrizes
	2.2 Currículo	2.2.1 Disciplinas 2.2.2 Planos de ensino 2.2.3 Avaliação
	2.3 Pedagogia da Alternância	2.3.1 Atividades que preparam para o trabalho em alternância 2.3.2 Rotinas dos estudantes 2.3.3 Atuação de professores e monitores 2.3.4 Desafios práticos 2.3.5 Boas práticas
3. Atores envolvidos	3.1 Família	3.1.1 Participação na vida escolar 3.1.2 Responsabilidades no período em casa
	3.2 Associação	3.2.1 Papel 3.2.2 Capacidade de influência na Escola

Fonte: Elaboração Própria

Além da observação participante, foram aplicadas 7 entrevistas semiestruturadas com os principais atores da escola: a diretora atuante, a coordenadora pedagógica e monitora interna, a secretária, quatro estudantes e a inspetora da Superintendência Regional de Educação de Outro Preto, responsável pela inspeção da escola. Os roteiros de entrevista tiveram como base as perguntas desenvolvidas no guia de observação (APÊNDICE A) e tiveram como objetivo aprofundar e detalhar questões que se apresentaram como lacunas na observação.

Num momento posterior a estadia na EFA, percebeu-se a necessidade de se entender melhor algumas questões sobre a experiência à luz da perspectiva da Secretaria de Estado de Educação. Portanto, foi realizada uma entrevista com a coordenadora da Coordenação em Educação do Campo e Indígena da SEE (APÊNDICE B).

Na seção a seguir será apresentado como o campo foi preparado, realizado e finalizado.

4.2 A preparação para o campo

O primeiro contato para a preparação da pesquisa de campo foi com o atual presidente da AMEFA, a quem foi apresentado o projeto e solicitado sugestões de escolas a serem observadas. Nesse contato, apresentou-se a EFA Paulo Freire, também indicada pela Coordenadora da Coordenação de Educação do Campo e Indígena da SEE, e a EFA Puris em Araponga. As duas foram sugeridas a princípio pela viabilidade logística já que as duas se encontram mais próximas da capital. A primeira com um trabalho importante de valorização cultural local e quilombola e a segunda com destaque nas atividades do curso técnico em agropecuária. Escolheu-se a primeira por ser mais próxima de Belo Horizonte, o que permitiria melhor acessibilidade pela estudante. Realizou-se, na sequência, uma ligação telefônica para a Coordenadora Pedagógica, que concordou em receber a pesquisa na escola. Assim, a observação foi marcada para a semana entre 15 e 20 de outubro. Porém, na semana anterior, após tentativas frustradas de contato para a confirmação do endereço da escola e da estadia adiou-se o início da pesquisa.

No dia 15, quando finalmente conseguiu-se contato com a coordenadora, ela afirmou que nos dias seguintes seria impossível iniciar a observação, pois a equipe gestora da

EFA estaria em reunião com a SRE e em um evento externo em outra cidade. No intuito de evitar outros desencontros e imprevistos, realizou-se, no dia 18/10, uma conversa pessoalmente na escola, a fim de resolver o cronograma final e a hospedagem. Assim, na segunda-feira, dia 22/10, com uma semana de atraso do previsto, iniciou-se o trabalho de campo.

4.2.1 A estadia na EFA: a rotina e as dificuldades

A EFA Paulo Freire está localizada na comunidade de Boa Cama, pertencente ao município de Acaiaca, na região do Caparaó (Territórios de Desenvolvimento), entretanto mais usualmente incluída na Zona da Mata e microrregião de Ponte Nova (IBGE, 2008). A escola iniciou suas atividades em 2004 e a oferta de o ensino médio e técnico em agropecuária foi reconhecida pelo MEC em 2005. Em Minas Gerais, foi a primeira Escola Família Agrícola a ofertar ensino médio. No momento em que a pesquisa foi realizada a escola contava com 50 estudantes distribuídos entre os anos do ensino médio.

O ano escolar é organizado em sessões, sendo 10 Sessões Escolares (SE) e 9 sessões no Meio Sócio Profissional (MSP) com duração de 15 dias cada. Alternadamente, a escola recebe a turma do primeiro ano e depois recebe as turmas do segundo e terceiro ano, tal instrumento é a concretização da Pedagogia da Alternância que será discutido com mais afinco ao se tratar dessa dimensão.

O acesso à escola possui sinalização, entretanto, é uma entrada logo na beirada da estrada, necessitando de indicação para percebê-la e ao mesmo tempo se localiza num distrito a 10 km de Acaiaca. O acesso vindo da rodovia é calçado e a pequena propriedade da escola é vizinha de um sítio e da sede da associação local, que possui um campo de futebol e um prédio, que pode ser utilizado pela EFAP para realizar cursos externos e para o lazer dos estudantes. A recepção pela equipe da escola foi rápida e feita pela coordenadora pedagógica, já que as atividades do dia já haviam se iniciado.

No primeiro dia os estudantes realizaram a socialização do Plano de Estudo (PE), um dos instrumentos pedagógicos utilizados na escola. Na sequência, enquanto os estudantes estavam na aula de química, acompanhou-se uma parte da inspeção escolar, um momento no qual a secretaria, a coordenadora pedagógica e o diretor em licença, juntamente

com a inspetora, estavam tratando da regularização e emissão dos certificados do curso técnico em agropecuária.

Nesse momento, realizou-se a entrevista com a inspetora – com o roteiro no APÊNDICE C – como uma oportunidade de se entender principalmente a relação entre a SEE e a EFA. No momento seguinte, em uma conversa coletiva, a pesquisa foi apresentada aos estudantes, pela iniciativa da inspetora e da coordenadora pedagógica, salientando seus objetivos e sua importância para a escola e o movimento EFA. Essa conversa se desdobrou em uma apresentação individual de cada discente, também proposta pela inspetora, respondendo as seguintes questões: “Onde você mora?” e “Porque você escolheu estudar para a EFA?”.

Após o almoço, na aula de física, foi apresentado o último módulo da disciplina, na sala de mídia, última atividade em sala do dia. Acompanhou-se as atividades de auto-organização⁶, momento destinado a manutenção e limpeza de uma área da escola sob responsabilidade de cada aluno. Para finalizar o primeiro dia, foi observado o Serão, momento de reunião entre os estudantes e o monitor.

O segundo dia, enquanto os estudantes estavam na aula de sociologia, realizou-se a entrevista com a secretária da escola, focada nas suas atribuições, nas dimensões organizacionais e pedagógicas, também auxiliando o processo compreensão do cotidiano, tirando algumas dúvidas que apareceram durante a observação. Logo após, assistiu-se o final da aula de sociologia, ministrada pela coordenadora pedagógica. No segundo tempo de sala da manhã, participou-se de uma das aulas práticas de agricultura. Na parte da tarde, assistiu-se à aula de história e artes. Nessa noite, foi possível enturmar um pouco melhor com as alunas, em momentos informais, já que estava alojada no quarto feminino.

O terceiro dia foi dedicado a observação da rotina da escola fora do tempo de sala, como o trabalho dos estagiários e o funcionamento da cozinha, além de conversas informais entre o corpo de funcionários. Além disso, as entrevistas com estudantes liberados no momento da manhã, após dão término das aulas, foram realizadas. No tempo da sala de tarde, acompanhou-se a aula de inglês e logo após os estudantes saíram para uma atividade externa, em Abre Campo. Trata-se de uma das atividades de trabalho de base, em que os estudantes apresentam a experiência da EFA para comunidades rurais, a fim de mobilizar

⁶ Especificamente são atividades que consistem em limpeza, arrumação, cozinha e também os cuidados com os animais, viveiro de mudas e hortas.

novos estudantes. Durante a ausência das atividades dos estudantes, atentou-se a conversar com alguns estudantes que ficaram, repassar algumas anotações e também auxiliar a preparação da janta.

O quarto dia foi iniciado com a entrevista com a coordenadora pedagógica (APÊNDICE D) que também acumula atribuições de monitora interna e no momento de diretora. Sua entrevista esclareceu principalmente questões pedagógicas relacionadas com a organização do trabalho e dos instrumentos pedagógicos. Após a entrevista, os monitores internos e externos se reuniram em conselho de classe para avaliar os estudantes e fechar o ano, já que este seria o último módulo do primeiro ano do Ensino Médio. Enquanto isso, por requisição da coordenadora, auxiliou-se os estudantes nas atividades da aula de português, enquanto a monitora responsável se encontrava no conselho.

Posteriormente a aula de Geografia foi acompanhada, e após o almoço visitou-se a residência de um dos membros da Associação mantenedora local e de uma das estudantes do terceiro ano, moradora da comunidade de Boa Cama. Após a entrevista, alguns estudantes realizaram o segundo dia de trabalho de base, na comunidade de Goiabeiras e Palmeiras. Nesse momento, as atividades de auto-organização e momentos informais de conversas com os estudantes que não quiseram participar de tal atividade foram observadas.

O quinto dia foi destinado principalmente para organização pessoal do caderno de campo e também os últimos momentos de interação com os estudantes. Após acompanhar um pouco da segunda aula de geografia da sessão, agradeceu-se a recepção, o aprendizado e despedir-se, encerrando o trabalho de campo.

Em sùmula, a observação foi capaz de remediar as lacunas do entendimento frente ao funcionamento da EFAP e de compreender como se dá a prática de uma educação pensada para os povos do campo, mesmo que seja mais aplicada em alguns instrumentos do que outros, aprofundamento este que será feito no capítulo de análise que segue. Destaca-se, entretanto, que a identificação das variáveis previamente estabelecidas, foram feitas não só pela observação, mas tiveram uma boa dose de complexificação pelas entrevistas, os momentos em sala de aula, as conversas informais que contribuem para a construção de uma tendência mais exploratória, trazendo contribuições que excedem o objetivo analítico de contribuição para a Educação do Campo.

É importante ainda, a fim de contextualizar a experiência de campo, destacar alguns percalços que após a estadia, foram observadas. Salienta-se, primeiramente, que foi observada a sessão dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio que estão em período de transição da escola convencional para a EFA. Assim, estão se inserindo num meio novo e intenso, com colegas de outras localidades e responsabilidades que vão além de assistir aulas convencionais, como as atividades de auto-organização, o contato com o movimento da EFA e os trabalhos de base.

Ademais, ressalta-se que durante a semana de observação, acompanhou-se as disciplinas trabalhadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), salvo a participação de uma aula prática de agricultura. Assim, a observação de uma variável mais direta, que seria como se dá essas aulas práticas em agricultura, uma das principais diferenças entre a educação convencional e a experiência da EFAP e também como uma das ferramentas para a construção de uma educação significativa para os povos do campo, foi prejudicada.

Pede-se licença para uma digressão mais pessoal e subjetiva, inclusive em primeira pessoa, sobre essa experiência de pesquisa, dada a natureza da técnica metodológica utilizada, que requer deslocamento, abertura ao desconhecido e aproximação com a realidade, neste caso, a realidade de provisão de uma política pública educacional, o que se coloca como fundamental para um estudante de administração pública e futura gestora de políticas públicas.

A realização desse trabalho de campo é uma oportunidade de conectar com o público-alvo da política pública de Educação do Campo o qual a Coordenação em Educação do Campo da SEE se preocupa em atender. No estágio, tem-se a chance de conectar a formação ao trabalho e a equipe que constitui a coordenação tem sua vida e carreira perpassada pela vivência com o camponês, o que não é uma vivência que todo gestor possui. Nesse sentido, procurar entender a realidade do camponês no recorte educacional é a motivação por trás dessa pesquisa a qual se preocupa em identificar como uma educação alternativa em significado pode contribuir para a mudança do quadro de atendimento educacional do campo, seu desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida. Assim, para o estudante de Administração Pública da cidade que possui uma trajetória escolar essencialmente diferente, encontra no desenvolver dessa pesquisa uma pincelada do que significa ser jovem do campo e estudante, o que é trabalhar no campo e em casa, quais são os desafios a ser superados para estar ali presente na escola, questão que é sinteticamente se

colocar no lugar do outro, no caso do beneficiário, pra dentro do processo de construção de política pública.

Por fim, o capítulo que segue irá analisar os dados coletados a fim de responder quais são as contribuições e os limites da EFA para a Educação do Campo.

5 A EXPERIÊNCIA DA EFA PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES

Este capítulo apresenta análise dos dados coletados na pesquisa de campo, desenvolvido a partir do modelo do guia de observação e organizados a partir de uma descrição do que foi identificado, seguido da análise de tal dimensão ou submenção, se baseando na teoria e nas Diretrizes da Educação do Campo, para então propor contribuições e limites para Educação do Campo. Destaca-se que os resultados foram obtidos através da percepção da sessão escolar observada e se limitam a essa experiência única da EFA Paulo Freire.

O capítulo é dividido em seções, as quais são aspectos organizacionais, aspectos pedagógicos, desafios e boas práticas, uma breve consideração sobre os atores envolvidos e, por fim, uma síntese das contribuições e limites.

5.1 Aspectos organizacionais

Uma primeira abordagem se trata da dimensão nomeada de Organizacional com suas subdimensões: administrativa e financeira. Esta primeira objetiva o entendimento da estrutura da escola, de seu funcionamento e de sua convergência com as diretrizes da Educação do Campo em Minas Gerais.

Ao se tratar da variável cargos e funções, identificou-se que o quadro de profissionais conta, oficialmente, com um diretor, duas cozinheiras, sete monitores externos, cinco monitores internos, uma coordenadora pedagógica e uma secretária. Entretanto, observou-se que as funções de alguns cargos acabam se acumulando num mesmo profissional. À exemplo, o diretor encontra-se em licença médica, assim, uma das monitoras internas que também é a coordenadora pedagógica, acaba desempenhando a função de diretora. As diretrizes mineiras não tratam especificamente da acumulação de cargos, assim, cabe se atentar às outras normativas que regem a atuação dos profissionais escolares, destacando que para a atuação informal de diretoria não é permitido, portanto, através do auxílio e notificação da inspeção escolar, a EFAP já está tentando resolver essa questão.

As atribuições do monitor interno e externo se diferem, pois os monitores internos acumulam a atividade de lecionar disciplinas com a atividade de acompanhar os estudantes durante o internato, ou seja, dormem na escola e coordenam as atividades noturnas.

De antemão, percebe-se uma atenção da maioria dos profissionais que atuam na EFAP, uma mistura de cuidado e disciplina que é depositado nos estudantes, já que estes residem na escola e, portanto, tal responsabilidade por parte dos profissionais não se encerra ao final do dia. Nesse sentido, essa função torna o cargo de monitor interno intenso e diferente do monitor externo. Por se tratar de um aspecto específico à realidade uma EFA, relaciona-se aqui a atuação dos monitores e outros profissionais da escola à teoria da Pedagogia da Alternância.

Aqui, o que foi definido como uma atenção e atribuição de internato do monitor é na verdade parte da estrutura educativa dos CEFFAS em que os formadores são todos aqueles que nela atuam. Puig-Calvó e García-Marirrodriaga (2010) afirmam que a forma mais importante de transmissão de conhecimento é aquilo que o aluno vê mais do que aquilo que escuta. Assim, atuação do monitor, suas atitudes ao aluno e seus valores são como um “exemplo pessoal de vida” e que não só a figura do monitor desempenha, cada profissional cumpre uma função e de forma efetiva “a vida do pequeno grupo, o trato pessoal, a convivência devem ser um processo educativo compartilhado por todos” (Puig-Calvó; García Marirrodriaga, 2010, p.70).

Assim, é salienta-se aqui a primeira contribuição do modelo CEFFA para Educação do Campo: a utilização de diversos processos educativos na transmissão de conhecimento, baseado na realidade da experiência, na medida em que os atores formadores estão conectados à escola e partilham do momento de aprendizagem a partir de seu exemplo de vida, que é naturalmente, conectada à vida do campo.

A secretaria, personificada na atuação de uma secretária, cuida de toda parte de registros, tanto dos professores quanto de estudantes, completando e conferindo o livro de matrícula e os diários de classe. Auxilia nos processos de emissão de documentos, certificados, cuidando de toda a parte burocrática. Ademais, a secretária acumula a função de coordenação financeira, realizando as compras, os pagamentos, enviando para o contador fazer a prestação de contas interna da escola junto à associação.

A coordenadora pedagógica (também monitora e diretora informal durante o trabalho de campo) trata de toda a organização pedagógica da escola, da conferência os instrumentos pedagógicos, da coordenação das atividades. O diretor, que de acordo com a própria coordenadora, se dedicaria a gestão escolar, de pessoal e da organização geral das

atividades, assume as funções de articulação com parceiros, com o movimento das EFAs, também cuida de aspectos pedagógicos, das atividades externas e as culturais.

Observa-se, a partir da descrição acima, que a organização do trabalho ocorre a partir da função de cada profissional (coordenador, monitor interno, monitor externo, cozinheira), entretanto, muitas vezes as funções se acumulam (como explicitado acima) e no cotidiano da realização de atividades práticas elas se confundem e estão em constante negociação. Essa constante negociação ocorre à exemplo da escolha de quem acompanharia os estudantes nas atividades de base que aconteceram na semana do campo, ou seja, não é definido previamente que é responsabilidade da coordenadora, ou do diretor e até cozinheira de quem deve acompanhar os alunos nessa atividade. Portanto, sugere uma forma horizontal e menos rígida de trabalhar, seja pela necessidade, ao faltar profissionais, seja pela escolha de trabalhar de maneira menos engessada.

Ao se falar em autonomia, observa-se uma liberdade de cada monitor, por exemplo, na forma de trabalhar com os estudantes e de desenvolver seu trabalho. Ao ser questionada sobre a hierarquia e autonomia entre os funcionários dentro da EFA a coordenadora pedagógica afirma: “*É bem flexível [a hierarquia], não trabalhamos no tradicionalismo*”. A diretriz contempla tão questão ao estimular a construção de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo e nesse sentido também encontra alinha com a pedagogia da alternância e sua multiplicidade de formadores e espaços de formação.

A escala de trabalho conta com a coordenadora pedagógica, secretária e cozinheira durante o dia, além dos monitores externos que lecionam as disciplinas do dia, e um monitor interno que auxilia à noite. Percebeu-se que a maior parte da comunicação entre a equipe ocorre pelo *whatsapp*, com grupos de equipe para cada ano do ensino médio e também um de monitores. Além disso, há as reuniões de trabalho para resolver algum problema eventual, e os conselhos de classe, para finalização do ano e avaliação dos estudantes. Nesse sentido, a avaliação, discutida com mais profundidade na dimensão pedagógica, é realizada de forma diversificada à apenas a avaliação de desempenho em provas e trabalhos

Portanto, sintetiza-se dessa subdimensão um quadro de profissionais definido através de suas atribuições, uma hierarquia e uma organização do trabalho flexível e uma atribuição de todos profissionais como agentes formadores.

A segunda subdimensão é a financeira. Percebeu-se a dependência dos recursos repassados pelo estado através da Bolsa-Aluno. Assim como apresentado no capítulo 2, as EFAs possuem uma associação local mantenedora, responsável pela observância tanto dos princípios das CEFFAs quanto da legislação base para o recebimento dos recursos da Bolsa-Aluno.

De acordo com seu inciso II, do artigo 3º, da Lei 14613 é critério para recebimento do recurso, a EFA ser gerenciada por uma associação autônoma, de composição de pais, entidades e pessoas comprometidas com o desenvolvimento da agricultura familiar. Além disso, o Decreto nº 43.978 de 3 de Março de 2005 estabelece que tal associação recebe de forma direta os recursos, e deve prestar contas através do envio da matrícula e frequência mensal do aluno no primeiro semestre letivo e o boletim de desempenho escolar no segundo.

De acordo com a entrevistada A, o principal gasto da Bolsa-Aluno é destinado ao pagamento de pessoal. A definição dos gastos é feita pela associação que assina os cheques de pagamento. Nesse aspecto, vale destacar que a relação entre associação e EFAP aparenta ser tranquila, com uma composição de pessoas próximas à escola, muitas delas ex-alunas ou pais de estudantes.

Uma das principais questões em relação ao Bolsa-Aluno está nas informações utilizadas para determinar o número de estudantes na escola, já que o pagamento é da bolsa é per capita, o que pode ser confirmado pela fala da entrevistada A:

A partir de 2017, o Estado paga de acordo com censo escolar do ano anterior, nesse sentido vem menos porque é apenas o número de estudantes do final do ano. Exemplo, ano passado recebemos referente a 42 estudantes, mesmo que começamos o ano com 75.

Nesse sentido, ao pagar de acordo com o censo escolar do ano anterior significa na prática que se tiver 10 estudantes formados em dezembro de 2017 e em janeiro de 2018 entrarem 30 alunos, só no primeiro ano, a EFA não receberá recursos referentes a essa diferença de atendimento de 20 alunos. Portanto, receber referente ao ano anterior fragiliza o recebimento do recurso na perspectiva das EFAs e vem sendo uma demanda das EFAs frente à SEE. Além disso, atualmente há atrasos no repasse dos recursos, e alterações no cronograma de pagamentos, a exemplo de uma parcela de 2017 ainda não foi creditada, afetando o planejamento dos gastos. As contrapartidas para o recebimento do recurso do estado, além da prestação de contas citada acima, consistem ainda, segundo a legislação, na aplicação da Pedagogia da Alternância e na oferta de ensino básico e técnico gratuito para os

estudantes. Ambos critérios atendidos pela EFAP, sendo aplicação da Pedagogia da Alternância trabalhada em uma dimensão específica a seguir.

Os outros recursos são provenientes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) utilizados exclusivamente para compra de gêneros alimentícios de acordo com a lei nº 11.947/2009, permitidos por lei devido ao caráter comunitário da escola através da oferta de ensino básico gratuito. Além disso, a contribuição das famílias de 50 reais mensais em dinheiro ou em comida e algumas parcerias com outras entidades que são fruto da articulação da EFA compõem as fontes de arrecadação financeira para o funcionamento da escola. Com a prefeitura, a EFAP possui um contrato de comodato⁷ para a utilização do prédio espaço onde está localizada e este ano possuem um convênio com a prefeitura no valor de 20 000 reais.

A questão dos recursos apareceu muitas vezes como uma dificuldade, tanto para a manutenção da escola quanto para o pagamento de pessoal. A primeira reflete o investimento em infraestrutura, deixado de lado no ano atual. De maneira muito clara, o prédio da escola é muito antigo e as salas estão muito precárias, com carteiras muito velhas. Ainda na questão da infraestrutura, destaca-se o desafio do tamanho da área de plantio da escola, que é pequeno e nesse sentido limita as atividades práticas. Segundo a entrevistada A *“[A propriedade] é muito pequena pra aplicar a Pedagogia da Alternância e o técnico em agropecuária. Fazemos parcerias com fazendeiros pra fazer esse intercambio e tentar suprir essa dificuldade”*.

No segundo aspecto, o pagamento de pessoal acaba tomando grande parte do orçamento e afeta também a organização do trabalho pela necessidade de contratação de mais monitores e outros profissionais como alguém dedicado a captação de novos recursos. Destaca-se a fala da entrevistada A: *“seria interessante ter alguém pra captação de recursos. Pagamento de pessoal fica como bolsa escola e os projetos como tem seus recursos carimbados, seus recursos são aplicados em gastos predeterminados”*.

A subdimensão financeira pode ser sintetizada pela dependência dos recursos diretos repassados pelo estado, destacando a diferença da base de cálculo desses recursos

⁷ Empréstimo gratuito de coisas não fungíveis (que não podem ser substituídas da mesma espécie, qualidade ou quantidade). Não pode o comodante, salvo necessidade imprevista e urgente, reconhecida pelo juiz, suspender o uso e gozo da coisa emprestada, antes de findo o prazo convencional, ou o que se determine pelo uso outorgado. O comodatário é obrigado a conservar, como se sua própria fora, a coisa emprestada, não podendo usá-la senão de acordo com o contrato ou a natureza dela, sob pena de responder por perdas e danos. (<http://www.normaslegais.com.br/guia/clientes/comodato.htm>)

feitos pelo estado, da dificuldade de investimento em infraestrutura e do cumprimento dos requisitos de prestação de conta e da utilização da pedagogia da alternância e da oferta de ensino gratuito.

5.2 Aspectos pedagógicos

A segunda dimensão, a Pedagógica visa identificar como ocorre a organização pedagógica da escola, principalmente em relação às Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais e a base teórica dos CEFFAs. A primeira subdimensão diz respeito às Diretrizes da Educação do Campo, chave para encabeçar a discussão sobre os limites e as contribuições da EFA para a Educação do Campo, trazendo, portanto, uma conexão entre as experiências.

De início, a observação evidenciou haver conhecimento das diretrizes estaduais principalmente pelo fato da AMEFA ter participado das discussões para sua elaboração, além do fato de que todos os monitores internos, salvo a coordenadora pedagógica, cursam licenciatura em Educação do Campo. Ressalva-se que esse processo de ainda estar cursando a licenciatura é ressaltado pelas diretrizes em seu artigo 14, ao referenciar que a formação dos professores poderá ser oferecida concomitante à atuação profissional, e acrescenta que essa formação deve ser ofertada de acordo com as metodologias adequadas – como a Pedagogia da Alternância e Educação à Distância.

Ao ser indagada sobre o alinhamento da EFA Paulo Freire com as diretrizes, a entrevistada B explicitou que apesar de haver algumas escolas que trabalhem na lógica convencional, na EFAP trabalha-se observando o que dispõe os marcos normativos. Segundo ela:

Eu acredito que sim [estão alinhadas]. Nossos monitores que fazem LICENA e LECA⁸ trabalham nesses termos e vão além. Tem escola aqui do município que é igual a urbana. Eles não adaptaram, quando eles vêm aqui ficam espantados, como trabalhamos aqui (Entrevistado B).

Além disso, destaca-se que a EFA já nasce com um objetivo de oferecer uma educação para os povos do campo. Por mais que isso pareça óbvio, suas contribuições são reais, pois ao contrário das escolas convencionais que sofreram os processos de concepção da

⁸ Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Agroecologia e Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias

educação pública, como o ruralismo pedagógico, marcados pela ausência do camponês como sujeito ativo nesse processo de construção, resultando numa escola rural cópia da urbana, a EFA já nasceu como escola do campo. Podemos perceber tal elemento na fala da entrevistada E:

As EFAS já nascem da luta por uma educação pautada na diversidade da escola enquanto espaço que atende sujeitos do campo e por isso precisa trabalhar em outra perspectiva de organização dos tempos e espaços, assim como a necessidade de usar recursos metodológicos que garantam esse direito. As EFAS são lócus de uma experiência concreta de educação do campo. As escolas da rede estão construindo sua identidade como escolas do campo, e esse processo de construção difere de uma escola para outra, assim vivemos um momento de transição de uma identidade à outra.

Cabe analisar ainda o atendimento prático às diretrizes. Nesse aspecto, percebeu-se: i) o atendimento a diversidade do campo, principalmente ao se enturmar estudantes pequenos agricultores, assentados e quilombolas; ii) um projeto político-pedagógico claro e específico à realidade do campo, com uma estrutura interdisciplinar que conversa com os instrumentos pedagógicos em alternância, como o plano de estudo, o plano de formação, a atividade de retorno⁹, que estimula a investigação e a construção do conhecimento através da prática; iii) a valorização da formação específica dos profissionais, principalmente referente aos monitores internos, alguns egressos da EFAP e todos graduandos em Licenciatura em Educação do Campo; iv) a oferta do curso profissionalizante, que prepara o jovem a atuar no meio em que escolheu viver, propiciando uma formação significativa; v) a valorização da identidade do campo e das manifestações culturais, com a estruturação do calendário cultural e das festividades e; vi) a participação ativa da comunidade e família na escola. Todas estas diretrizes foram observadas durante a semana do trabalho de campo. Porém, nem todas são atendidas na mesma medida ou com a mesma atenção e qualidade.

Destaca-se que no item ii) a utilização dos instrumentos pedagógicos em si são considerados neste trabalho como constituintes de um projeto político-pedagógico específico para o campo, entretanto, ressalva-se que, mesmo que não seja objetivo dessa pesquisa, a efetividade desses instrumentos necessita ser avaliada no que tange sua apropriação pelos monitores e estudantes. Nesse sentido, sua prática não pode ser vazia e formal, como o preenchimento do caderno de acompanhamento com os conteúdos trabalhados.

⁹ Instrumentos que serão aprofundados na subdimensão Plano de Ensino

Esse caderno possui um espaço para ser completado pelos alunos com os conteúdos adquiridos na sessão, que são posteriormente avaliados. Entretanto, observa-se que muitos copiam dos colegas ao invés de sintetizar de forma reflexiva o que foi aprendido, prática que é percebida pelos monitores que não recebe intervenção. Assim, a efetividade desses instrumentos necessita de um esforço de todos, tanto na avaliação desses instrumentos quanto no estímulo da interiorização dos mesmos pelos estudantes, com o auxílio dos monitores.

No iv) ressalta-se uma reclamação vinda por parte dos estudantes que são o número reduzido de cursos externos na grade do primeiro ano, que chega a desestimular e a falta de espaço para as atividades de cultivo agrícola e animal. Além dessas observações, outras ressalvas serão feitas nas subdimensões a seguir.

O relacionamento com a SRE se dá principalmente através da atividade de inspeção e da prestação de contas. Percebe-se haver uma atenção mais personalizada à escola por iniciativa da inspetora, que afirma acreditar no projeto da EFA e se empenha em auxiliar os processos. Cabe à atividade de inspeção conferir a habilitação dos professores, realizar os registros dos diplomas técnicos emitidos, conferir as matrículas, as frequências, o diário de classe, as pastas funcionais e as habilitações legais pra dar o curso técnico. Nas palavras da entrevistada C:

Toda escola tem que ter uma autorização de funcionamento que é feita pela SEE. Do mesmo jeito que funciona uma escola da rede, aqui tem que ter uma autorização de funcionamento e as portarias. Além disso, se eu pegar um histórico escolar aqui da escola eu tenho documentação regulamentada pra inserir.

Minha atribuição é a visita a rede pública municipal, estadual e as particulares e nesse sentido seguimos o Plano de Ação da diretoria de Inspeção. O estadual é prioritário e um trabalho diário; o municipal não tem sistema próprio e segue o estadual, salvo algumas prefeituras já tem a inspeção. E a rede particular é mais quando tem que regulamentar o credenciamento, vem nesse processo. No que tange a EFA era assim também eram pouquíssimas visitas antes da Coordenação do Campo.

No sentido de avaliação da inspeção e da regulamentação, elas são necessárias para a escola se manter aberta e questões como a regularização do papel do diretor e das titulações necessárias para atuação se mostram como um desafio para a escola, como percebido na contratação de um novo monitor e quem poderá assumir a direção. Além disso, essa atenção dada pela inspetora à EFA têm sua importância também justificada pela

conferência dos direitos dos estudantes, principalmente no que trata a alimentação e instalações dignas, tornando essas visitas mais frequentes benéficas para a instituição.

O currículo é outra subdimensão dos aspectos pedagógicos. Foi observado a partir das disciplinas, do plano de ensino e das atividades de avaliação. A EFAP segue a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) que estabelece. Assim, no ANEXO 1, temos a para Matriz Curricular do 1º ano as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, com a carga horária dividida entre as horas de cada disciplina na Seção Escolar (SE) e no Meio Socioprofissional (MSP). No que tange a formação técnica, há também a listagem das disciplinas da Formação Técnica e Profissional em Ciências Agrárias de acordo com a Reforma.

As aulas da BNCC acompanhadas foram de português, geografia, física, inglês, artes e história. Estas quatro últimas utilizaram de filmes para discutir o conteúdo. As aulas, mesmo na sala de mídia ou na sala de aula usual, são ministradas com as carteiras em roda, o que torna o ambiente mais acessível e diferente das salas de aulas de escolas urbanas. Ademais, essa atmosfera de é também completada com a liberdade em que os estudantes entram e saem das salas e dos outros espaços da escola, salvo os dormitórios, dos quais eles só podem entrar nos seus. Reflete, portanto, uma abordagem mais horizontal na relação entre os monitores e os alunos e as formas de se comportar, menos rígidas que as escolas tradicionais.

Das disciplinas técnicas, observou-se a aula de Agricultura, ministrada pela professora de física e química, a qual também é egressa da escola e graduanda em Licenciatura do Campo com ênfase em Ciências da Natureza. A turma, para esse trabalho prático, foi dividida em três grupos, com três líderes que deveriam coordenar o trabalho da equipe, além de auxiliar nas questões técnicas. A escola possui duas hortas, um viveiro de mudas e um espaço para os animais que atualmente conta com um galinheiro. Uma equipe se atentou a produzir mudas e capinar o viveiro, outra em capinar a horta e fazer canteiros e a terceira em retirar as hortaliças velhas e plantar couve, com aplicação técnica agroecológica com talos de bananeira para proteger a plantação da chuva forte e também ser fonte de água.

Ao contrário do esperado, as atividades da aula prática foram recebidas com resistência pela maior parte da turma, que mesmo sabendo que estavam sendo avaliada, reclamaram muito, alguns enrolaram e outros simplesmente não participaram. O motivo pela falta de interesse de uns parece estar relacionado a imaturidade e desinteresse pelo curso,

confirmada na entrevista com estudantes que, em geral, afirmaram que o técnico para alguns não é prioridade, já que não sabem se realmente querem trabalhar com isso

Na verdade não me interessei pelo curso técnico não. Minha mãe conhece o diretor desde sempre. E a gente aqui não estuda só as matérias do ensino médio e técnico. Fazemos trabalhos sociais, trabalhos culturais, isso é muito importante para a formação. (Aluno 1 – 1º ano)

O desinteresse de uns, de certa forma, é compensado pela dedicação de outros, que traduzem um trabalho em casa dedicado a prática da agricultura, como os alunos assentados e alguns quilombolas. Nesse aspecto, são estes alunos que já demonstram um interesse claro em se formar e aperfeiçoar sua prática, além de demonstrar na fala o interesse pela vida no campo. Podemos perceber esse desejo em algumas falas, transcritas a seguir:

Além de tá completando o EM, o curso técnico em agropecuária é coisa eu gostaria de mexer. Em casa, fico mexendo na horta e com os bicho porque minha mãe trabalha na escola e meu pai trabalha de bico e no viveiro do assentamento (Aluno 2 – 1º ano).

Sim, tenho interesse [em trabalhar no campo], eu amo trabalhar no campo. Só vivi na cidade 5 anos da minha vida(Aluno 3 - 1º ano).

Em suma, a descrição do currículo da EFAP e a observação das aulas nos permite analisar que há desafios na concretização de uma educação que se sustenta na realidade dos povos do campo e também na qualidade do ensino ofertado, questões não exclusivas a experiência da EFA e presentes na rede pública brasileira como a necessidade de formação específica e continuada dos professores e a dificuldade de estimular os alunos a aprender.

Entretanto, especificamente ao atendimento curricular, percebe-se que há um esforço no atendimento da oferta do curso técnico e das aulas práticas, entretanto encontramos com uma realidade marcada pela necessidade de insumos, ferramentas, espaços para cultivo e criação de animais, além de diversificação de cursos que impactam negativamente no atendimento com qualidade dessa diretriz.

A subdimensão referente ao Plano de Ensino é melhor descrita como Instrumentos Pedagógicos. O mais geral é o Plano de Formação, construído em conjunto com a AMEFA e que apresenta, através de cada eixo gerador, os temas a serem trabalhados no ano letivo. É nesse instrumento que se percebeu certa interdisciplinaridade, com a descrição de quais matérias completam os eixos. De acordo com o texto introdutório incluso no Caderno de Acompanhamento tal plano é o detalhamento pedagógico das ações e do currículo, dividido em conteúdos vivenciais, conteúdos gerais (BNCC) e conteúdos da parte

diversificada e profissionalizante. Os conteúdos vivenciais são construídos a partir de um diagnóstico feito anualmente junto às famílias, que constitui, então, o Plano de Ensino (PE)

O PE (ANEXO 2) é organizado por sessão escolar e cada um traz uma temática diferente. Os estudantes são convidados a construir um roteiro de questões que desejam pesquisar, com a ajuda do monitor, e logo podem dar continuidade à pesquisa a ser realizada no MSP. Depois de realizar a pesquisa e responder o roteiro, o estudante faz uma síntese pessoal das respostas. Aqui, notou-se a aplicação clara de um dos princípios da alternância: o conhecimento não surge antes da indagação e antes da prática. Parte de problema real sobre o qual o estudante irá se debruçar e procurar o conhecimento, logo, trata-se de uma experiência empírica. Um exemplo dessa construção do conhecimento se dá na entrevista com uma aluna do terceiro ano:

Primeiro que a gente além de ir e voltar pro meio da família, a gente traz o aprendemos pra dentro de casa. É uma troca. Além de você trazer algumas atividades você tem que procurar o vizinho, por exemplo que tem gado de corte aí eu tenho que ir ali pesquisar pra aula, já que não temos gado aqui

A socialização da síntese pessoal, que acontece assim que o aluno retorna à escola, também constitui um instrumento pedagógico que propõe o debate coletivo e organiza a colocação comum (síntese coletiva das sínteses pessoais).

Ademais, utilizam o Caderno da Realidade, uma pasta compilada com os PEs desenvolvidos durante o ano com os relatórios, os estudos produzidos na escola, em casa e nas visitas de estágio. O Caderno de Acompanhamento é uma espécie de caderno oficial com formato unificado e disponibilizado pela AMEFA, no qual os alunos anotam os conteúdos de cada disciplina, e também com espaço para autoavaliação, avaliação do monitor e espaço de diário para que o aluno descreva as atividades desenvolvidas durante o MSF.

Por fim, a Atividade de Retorno é planejada pelos estudantes ao chegarem perto do final da SE, e representa um momento que vão mostrar às suas famílias e comunidade um retorno do que foi trabalhado naquele PE. Pode ser em forma de socialização do que foi aprendido para os alunos mais novos ou uma intervenção prática na comunidade para os estudantes mais velhos.

A fim de completar o panorama dos instrumentos pedagógicos, a organização pedagógica é feita através do planejamento interdisciplinar das sessões letivas, com toda a equipe de monitores. É definido o Calendário de Transporte, em cada sessão, para auxiliar a chegada dos estudantes, já que residem em comunidades variadas, não só de Boa Cama,

alguns percorrendo 220 km para chegar e outros utilizam o ônibus escolar, como os estudantes cada sessão é feita as idas e vindas. Tem transporte escola de Piranga e Porto Firme. O Calendário Anual com as SE, MSP e atividades culturais, produzido pela equipe e avaliado pela inspeção da SEE.

A organização do transporte representa uma limitação da EFA, ao não conseguir oferecer transporte para os alunos. Como supracitado, alguns aproveitam o transporte escolar que ligam as comunidades próximas à cidade de Acaiaca, entretanto, para maioria dos alunos a dificuldade e os custos do transporte estão em sua responsabilidade. As dificuldades do transporte são amenizadas pelo regime em alternância que reduz o número de viagens consideravelmente se comparado com o desgaste diário para acessar a escola convencional. Portanto, o transporte escolar é um desafio tanto para EFAP, quanto para as escolas do campo.

A seguir, apresenta-se resumidamente os instrumentos mais importantes:

Quadro 2 – Instrumentos Pedagógicos

Plano de Formação	Detalhamento pedagógico das ações e do currículo, dividido em conteúdos vivenciais, conteúdos gerais (BNCC) e conteúdos da parte diversificada e profissionalizante, referente ao ano letivo
Plano de Ensino (PE)	Detalhamento das ações dos conteúdos vivenciais, com a proposta de trabalho de um tema, referente a cada sessão
Caderno da Realidade	Pasta que reúne todos os PEs, relatórios produzidos pelos alunos
Caderno de Acompanhamento	Caderno oficial, constituído de anotações dos conteúdos das disciplinas, das atividades desenvolvidas no MSF e da parte de avaliação dos pais, monitores e do próprio aluno

No que tange as contribuições, são nos instrumentos que encontramos uma riqueza pedagógica que estrutura e põe em prática a pedagogia da alternância, a construção do conhecimento através da prática e da indagação e o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Assim, percebe-se aqui uma oportunidade, talvez a mais viável, de utilização desses instrumentos nas escolas do campo, pois oferecem um caminho de como trabalhar temas relevantes à Educação do Campo, tanto relacionados à prática agroecológica quanto a BNCC, valorizar outras formas de aprendizado, sistematizar o que foi construído no período letivo e propor à família uma participação mais ativa na formação dos alunos.

Na subdimensão de avaliação percebe-se que os monitores possuem muita autonomia na forma de distribuição de pontos e atividades, sendo que muitos não utilizam provas. A base de avaliação é diversa, atendendo a um dos pilares centrais dos CEFFAs: a formação integral do aluno. Nesse sentido, são avaliados também na forma que se comportam, nas relações com os colegas, no desenvolvimento de suas atividades práticas, nas atividades de auto-organização, nas atividades externas e nos estágios. A entrevistada B resume:

Ele [o aluno] é avaliado a todo instante. Nas atividades de auto-organização, em todas as atividades e na escola. É constante a formação. Se ele foi mal na prova ele não pode ser avaliado só ali. Ele tem que trazer outra atividade educativa. Há uma intervenção da coordenação se ele foi mandado fora de sala, por exemplo e buscamos várias outras formas. Como eles mora aqui há uma facilidade.

Na prática, essa avaliação mais informal é operacionalizada pelo Conselho de Classe e pelas reuniões de equipe. Já os instrumentos, como o Caderno de Acompanhamento e a Pasta da Realidade são avaliados pela coordenadora pedagógica. Nessa perspectiva, vale ressaltar, dando continuidade ao que foi destacado na subdimensão de atendimento às diretrizes que, mesmo propondo uma avaliação de base diversa, a apropriação é feita por parte dos alunos como uma preocupação excessiva com os pontos adquiridos em cada atividade, aspecto ainda bem tradicional na forma de se avaliar. Assim, mesmo com número reduzido de provas e a de avaliação de outras atividades desenvolvidas na escola, a mentalidade do aluno não acompanha essa tentativa de desconstrução da avaliação tradicional e motiva-se mais pela aprovação do que a construção do conhecimento em si, constituindo uma limitação do modelo.

Como última subdimensão, destacam-se as variáveis que traduzem a prática da Pedagogia da Alternância. Primeiramente, ao combinar a observação à bibliografia, notou-se que a aplicação da Alternância ocorre principalmente através dos instrumentos pedagógicos descritos acima. Além disso, a própria construção do ano letivo nos dois tempos – sessão escolar e meio socioprofissional – evidencia a definição mais básica de alternância.

De maneira geral, todas as disciplinas, tanto da BNCC quanto da parte técnica, preparam o aluno e propõem atividades para serem desenvolvidas no MSP. Assim, essa preparação e programação a partir do PE e do Caderno de Acompanhamento são elementos-chaves capazes de promover um conhecimento que não se basta ao ambiente escolar e que tem como primazia a formação integral do estudante. Essas atividades permitem uma participação da família e comunidade na educação de seus filhos não só como um fim em si mesmo, mas como um meio de proporcionar um desenvolvimento da comunidade a fim de reduzir as dificuldades encontradas pelas famílias do campo. Tais objetivos são descritos no capítulo 2 desse trabalho tanto como objetivos da Pedagogia da Alternância, mas também do movimento da Educação do Campo.

A rotina dos alunos é planejada anteriormente ao início das sessões, no domingo. Nele constam as atividades de auto-organização, dividindo os estudantes em grupo e atribuindo um espaço físico da escola sob responsabilidade de cada aluno. Assim, duas vezes ao dia, no período destinado às atividades de auto-organização os estudantes se voltam para o cuidado desse espaço.

A rotina inicia-se às 6h, com os estudantes responsáveis pelo café e pelo primeiro momento de mística do dia. A mística é um momento de reflexão, de responsabilidade dos estudantes, que trazem uma fala preparada e uma oração. Às 7h00, após o café, é hora das atividades de auto-organização e às 7h30 é o tempo de sala, com aulas teóricas. No primeiro tempo de aula da sessão os estudantes apresentam seu plano de estudo referente à última sessão no MSF. Às 10h00 há uma pausa para o café com o retorno à sala de aula que dura até às 12h00. Após o almoço, as aulas seguem até às 16h00. Às 19h os estudantes jantam, e na sequência, acontece o Serão, um momento de reunião entre o monitor e os estudantes para alteração no planejamento e discussão de atividades. Esse momento também pode ser preenchido com palestras, pela socialização do PE, e com temas culturais, técnicos ou artísticos.

A relação entre os estudantes e os monitores aparenta ser próxima, especialmente se tratando dos monitores internos. Dividem espaços fora da sala de aula, como os de lazer e demonstram saber sobre a vida do outro, sobre a comunidade que pertencem e sobre suas famílias.

Na sala de aula, entretanto, mesmo com um ambiente menos rígido, as aulas observadas tiveram algumas interrupções infrutíferas e alguns momentos de indisciplina dos alunos. Mesmo que um problema não exclusivo a essa escola, as formas de intervenção tem que ser diferentes. Nesse sentido, o aluno que está atrapalhando a aula não pode simplesmente ser expulso da sala de aula, pois a escola também é sua casa, assim, ele irá pro seu quarto fazer qualquer outra coisa não produtiva. Portanto, a animação do processo de formação deve ser constante. A entrevistada B, contextualiza esse tratamento:

A gente trabalha muito com a pedagogia de Paulo Freire e a educação da libertação. Temos aulas em todos os espaços, independente dos espaços, ela [a formação] está em construção. Eles [os alunos] têm livre arbítrio para avaliar monitor, se avaliar, todo dia é uma construção. Tem que ter muita passividade.¹⁰

Além disso, ao se deparar com tensões a entrevistada também destaca que há uma constante adaptação, principalmente dos monitores externos à pedagogia da escola, à rotina dos alunos e à pedagogia da alternância, adaptação esta que é auxiliada pelos monitores internos e também com cursos de formação na EFA que tratam especialmente do assunto.

A partir a descrição e análise dos aspectos pedagógicos pode-se concluir que a EFAP apresenta alternativas para a oferta de uma educação voltada aos povos do campo na medida em que atende os princípios gerais descritos nas diretrizes mineiras, na concretização da Pedagogia da Alternância através de seus instrumentos pedagógicos e na oferta de uma formação integral e técnica que conecta o estudante a uma formação profissional de atuação no meio rural.

5.3 Desafios e boas práticas

Essa secção pretende dar destaque a alguns elementos que perpassam o trabalho, entretanto, são apresentados a partir da perspectiva de desafios e boas práticas. Essa secção pretende dar destaque a alguns elementos que perpassam o trabalho, entretanto, são apresentados a partir da perspectiva de desafios e boas práticas. Ao se tratar de desafios

¹⁰ Por passividade, entende-se, a partir do tom da entrevistada, que ela quis dizer paciência e controle ao lidar com as indisciplinas dos alunos.

práticos, destacam-se as questões do financiamento, da falta de pessoal, do tamanho da propriedade e da infraestrutura. Tais questões perpassam outras variáveis já descritas, sendo a mais central a insuficiência dos recursos, que acaba por influenciar os investimentos em infraestrutura e na contratação de pessoal.

Além da necessidade de outros profissionais, como na área de captação de recursos, podemos citar a contratação de novos monitores internos, a fim de não sobrecarregar a equipe atual. A sobrecarga sugere-se aqui estar mais relacionada às jornadas de trabalho e atribuições dos monitores que atuam no regime de internato, mas do que uma relação numérica entre número de alunos e monitor. Muitos monitores dão até três disciplinas mesmo no técnico, e também têm que se alternar com pouca folga para ficar responsável pelo internato. No primeiro ano é mais tranquilo, pois são 15 alunos, entretanto a sessão do segundo e terceiro ano acontecem ao mesmo tempo, somando 35 alunos atendidos no momento.

Através da observação, percebe-se ainda uma dificuldade de mediação de conflitos, possivelmente relacionados aos desafios do internato, como a convivência intensa entre os alunos e também a falta de formação específica em tal assunto. Além disso, questões comuns entre as escolas como *bullying* e preconceito, apareceram na conversa com aluna que não sentia apoio por parte do corpo de funcionários em lidar com a questão.

Ressalva-se, entretanto, o internato e a convivência entre os alunos é uma das ferramentas (além de princípio da alternância e dos CEFFAs) que auxiliam a atingir o objetivo de Formação Integral, ou seja, uma visão completa de processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de formar o indivíduo em todos os âmbitos: técnico, profissional, intelectual, social, humano e espiritual, principalmente ao se falar na formação humana e nas interações.

Esse aspecto aparece de maneira muito positiva também nas falas dos cinco estudantes entrevistados:

Primeiro é que a gente cria uma forma de aprender com pessoas diferentes de jeito, gosto, de regiões. Sai do seu mundinho e entra numa realidade diferente da sua. A forma de convivência e do respeito que tem que ter um pelo outro. Nós só ali, mas pra todo lugar. Leva pra vida. (Aluno 4, 3º ano).

[Gosto] do convívio com as pessoas, porque você tem que aprender a conviver já que são diferentes, não é igual o povo de casa.” (Aluno 2, 1º ano).

A gente é amigo, são 15 dias, não de fácil conviver, mas lá na frente faz diferença.” (Aluno 1, 1º ano)

Outro desafio que aparece na fala da Entrevistada A apresenta uma reflexão pessoal sobre como o campo não é mais o mesmo da sua época de estudante e como a tecnologia influencia no processo de aprendizagem:

Tecnologia é desafiante. Os meninos não são os mesmos. A visão de campo ainda é atrasada, por causa da mídia. O campo tá descaracterizado. A mídia colocou muito isso na cabeça das pessoas, então diariamente temos que chamar a interessar.

A partir dessa fala, podemos relacionar essa dificuldade com um aspecto teórico anteriormente colocado no capítulo 3: a visão atrasada do campo e, por conseguinte a elevação da cidade como o único caminho para o desenvolvimento (tanto pessoal quanto econômico). Além disso, a tecnologia que a Entrevistada A cita apresenta um desafio não só diário como prático na atualidade que é despertar o interesse e até a atenção dos alunos que sempre estão com o celular na mão, algo essencialmente comum e presente na vida do jovem brasileiro, seja do campo ou da cidade.

Entre as boas práticas, chama atenção nas falas de alguns alunos a oportunidade de poder viajar e conhecer outras comunidades, além de outras cidades através do movimento da AMEFA e das atividades de trabalho de base, a fim de chamar mais alunos para escola e também apresentar a experiência da EFA para as famílias agricultora. Essa oportunidade é descrita como boa prática, pois muitos desses alunos tinham a vida limitada à sua comunidade e a convivência com seus familiares e vizinhos próximos. Ao ir para EFAP e ter a oportunidade de conhecer outros lugares o estudante não só amplia seus horizontes como convive com pessoas diversas e acaba por desenvolver habilidades de liderança nos trabalhos de base da EFA.

Outra prática interessante, que também é um instrumento pedagógico, é a Semana de Adaptação. É o momento em que os possíveis alunos são convidados a passar uma semana na escola, a fim de experimentar e entender melhor a dinâmica de funcionamento e o cotidiano da escola. Esse aspecto convida a discutir um pouco sobre o perfil dos estudantes. Na fala da entrevistada B, transcrita a seguir, percebemos que através da busca ativa por alunos, centralizado nos trabalhos de base e na atuação do diretor, procuram-se alunos que desejam ser agricultores.

Inserido nesse meio rural, o papel do diretor de visitar os pais e avaliar a possibilidade de entrada, ver se o aluno quer e a família quer. Às vezes o aluno não

tem qualidades para estar aqui, não quer ser agricultor e deseja ir pra outra área. Acertar no tipo de aluno que deixa sua vivência, para viver a proposta pedagógica da escola, tem que querer e gostar.

O trabalho de base e a procura ativa pelas famílias traz uma verdadeira proposta de vida para os alunos, sendo muito representativo, já que estes além de abandonar o ensino convencional, saem de casa por 15 dias, alterando a dinâmica de sua casa e muitas vezes o trabalho desenvolvido por eles em casa.

Entretanto, através da observação, nota-se que alguns alunos não têm certeza se desejam continuar no campo, e estão curiosos em procurar uma outra vida ou formação, indicando que os benefícios da EFA vão para além da formação técnica do agricultor e do ensino significativo aos povos do campo.

Nessa semana, portanto, conclui-se que os alunos são convidados a participar das atividades num sentido maior do que uma adaptação do perfil: representa um mergulho interior do jovem que naquela semana deve escolher se deseja permanecer e se adaptar à vida na EFA.

Na prática, entre os 15 alunos do primeiro ano, encontram-se de tudo. Aqueles que se adaptam, aqueles que valorizam o curso técnico, aqueles que não pretendem viver no campo, mas que veem na EFAP uma oportunidade de continuar os estudos. Isso por que as vantagens da alternância estão relacionadas quase de maneira automática na organização de um tempo permite de forma menos desgastante do que um EJA noturno, por exemplo, trabalhar e estudar.

5.4 Atores envolvidos: breves considerações

A última dimensão que compõe o modelo analítico é a dos atores envolvidos, subdividida em Família e Associação. Ela é relevante para a pergunta de pesquisa porque na teoria temos a participação ativa da família da associação como atores envolvidos na formação.

O período em alternância altera a dinâmica da família e convida a mesma a ter uma maior responsabilização (em termos práticos e teóricos) na formação dos filhos. Essa responsabilização é também é um dos pilares do CEFFA, como explicitado do capítulo 2, e um meio para atingir os seus objetivos. Além disso, está relacionado com a origem da

experiência destas unidades educacionais, já que agricultores franceses procuravam uma solução para educação de seus filhos.

Em termos práticos, os pais devem acompanhar o formalmente o Caderno de Acompanhamento de seus filhos, ler e assinar, contribuir com 50 reais por mês (em dinheiro ou em comida). São também convidados a participar dos trabalhos de base, recebendo os alunos e realizando a partilha (reunião em que cada família traz um alimento para repartir) e das festas culturais, organizadas pelo calendário cultural, atividades com grande dedicação da comunidade da EFAP.

Através da observação e da conversa realizada com uma aluna do terceiro ano em sua propriedade, percebe-se que termos mais subjetivos, os pais mais acabam por acreditar no projeto, alterar a dinâmica de trabalho dentro de casa (já que muitos alunos trabalham na propriedade ou fora) e acreditar na formação específica do curso técnico e da significância da formação.

O contato com as famílias, principalmente com as de comunidades mais distantes, é feita na medida do possível através de visitas dos monitores, que na prática são realizadas pelo diretor em licença e pela coordenadora pedagógica. No que tange a associação, ela é a mantenedora da escola, junto à AMEFA, e tem representação eleita e dívida entre escola, comunidade e estudantes. A partir da observação, a relação parece ser bem alinhada, com os participantes da associação próximos a ela e sem muito conflito, sendo muitos egressos e fundadores.

Em suma, essa dimensão, traz uma discussão necessária para a Educação do Campo, ao se tratar do seu princípio de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social e da participação da comunidade na definição de organização pedagógica e de gestão, presentes no inciso VI do artigo terceiro das diretrizes mineiras. Na EFA, a comunidade e a associação, possuem um papel fundamental de apoio, como descrito, e são atores no processo de formação dos estudantes. Nesse sentido, a EFA já tem em sua estrutura a participação ativa da comunidade escolar.

5.5 Síntese dos Limites e Contribuições

Essa seção tem como objetivo sintetizar as contribuições e limites do modelo EFA para a Educação do Campo.

No sentido de contribuições podemos citar: i) a utilização de diversos processos educativos na transmissão de conhecimento: o tempo de sala, os serões, as aulas práticas, os trabalhos de base, as atividades de auto-organização; ii) o reconhecimento de todos os profissionais como atores de formação; iii) a prática da pedagogia da alternância, que é sua expertise, trabalhando exatamente a reorganização de espaços e tempos condizentes com a realidade do campo, a escola e a propriedade familiar, a sessão escolar e o meio sócio-profissional; iv) o atendimento às diretrizes do campo, no sentido de respeito à diversidade do campo, projeto-político pedagógico específico para o campo, valorização da formação específica dos profissionais; oferta de curso profissionalizante, valorização da identidade do campo e das manifestações culturais e participação ativa da família e comunidade na escola; v) a utilização de instrumentos pedagógicos que aplicam e avaliam os diversos espaços e processos educativos como o Plano de Estudo, o Caderno de Acompanhamento e a Pasta da Realidade; vi) a permanência do aluno na escola, ao oferecer uma organização de tempo que também permite o trabalho na roça ou fora no tempo em MSP; vii) a possibilidade, através da formação profissional, de permanência no campo.

Os limites do modelo EFA se relacionam a desafios práticos, como recursos para o investimento em infraestrutura, na contratação de pessoal, em seminários, formações continuadas, intercâmbios, ferramentas, espaços para cultivo e criação de animais e nos gastos para a manutenção da própria escola. Assim, tais questões afetam a concretização e a qualidade da forma com que as contribuições acima são executadas, como o curso profissionalizante que carece de diversificação temática e até questões mais diretas como espaço de plantio e criação de animais.

Numa perspectiva menos prática, percebem-se limites que não são exclusivos à experiência da EFA, mas merecem destaque, pois afetam a oferta de uma educação de qualidade. Destaca-se a necessidade formação específica e continuada dos professores e a dificuldade de estimular os alunos a aprender. Além disso, a base diversificada de avaliação não se mostra capaz de desconstruir uma visão de educação voltada para resultados e pontuação nos alunos.

Após a realização da pesquisa, percebe-se que algumas contribuições da EFA extrapolam àquelas relacionadas à Educação do Campo. Nesse sentido, através, principalmente das conversas com os estudantes, percebe-se que muitos escolhem a escola para “ficar 15 dias em casa”. De antemão, o tom leve e cheio de risadas induz a conclusão de

que eles estão ali porque adoram ficar ociosos em casa, numa espécie de férias na metade de cada mês. Entretanto, após uma semana na escola, percebe-se que esse tempo em casa significa ajudar os pais na roça, a mãe a fazer salgadinhos pra vender, a ir trabalhar na fábrica de tijolos ou trabalhar de diarista para alguém. Assim, antes de oferecer uma educação dotada de conteúdos e práticas de uma Educação do Campo, a alternância dos tempos permite que ele permaneça na escola e se forme, ou seja, permite o acesso à educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, será feito uma retomada do percurso deste trabalho. É importante lembrar que o trabalho procurou identificar a experiência pedagógica da EFA Paulo Freire e analisar os seus limites e contribuições para a concretização da Educação do Campo em Minas Gerais, constituindo seu objetivo geral.

Para tanto, foi realiza uma revisão bibliográfica sobre o histórico da Educação do Campo, seus princípios em termos do que a teoria traz e sobre o que as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo e das Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais estabelecem. Novamente essa revisão bibliográfica foi dividida em novo capítulo, dando destaque para as EFAs, apresentando os meios e objetivos desses centros educacionais e descrevendo brevemente as experiências que podemos encontrar no estado de Minas Gerais. Esta última parte fora seccionada e destinada a construir o regimento legal das EFAs com seus principais dispositivos. Essa construção bibliográfica foi insumo para a construção do modelo analítico utilizado na pesquisa de campo.

Nas duas sessões teóricas do trabalho destaca-se a importância do movimento da Educação do Campo como movimento social de luta por direitos e na construção do que significa a Educação do Campo e quais são seus princípios. Ao se falar nas EFAs, percebe-se a importância desse local de desenvolvimento de saber e da procura incansável por uma formação alternativa para os povos do campo.

A pesquisa de campo realizada constatou que a EFA se constitui desde sua criação como uma experiência concreta de educação voltada para os povos do campo e que sob análise atual das Diretrizes de Educação do Campo de Minas Gerais ela atende aos seus princípios geradores. Nesse sentido, a análise descreve suas contribuições centradas na reorganização dos tempos e espaços de aprendizado e pela sua excelência na aplicação da Pedagogia da Alternância. Além disso, nota-se que suas contribuições vão além do proposto à educação exclusivamente do campo, e oferece alternativas para o acesso e a permanência na escola, pois permite que os estudantes continuem a trabalhar junto com suas famílias nos 15 dias semanais que ficam em suas casas.

No entanto, a pesquisa demonstrou que a concretização desses princípios é afetada pela necessidade de recursos para ao investimento em diversas áreas, inclusive para a

manutenção da escola e da oferta do curso profissionalizante. Por fim, no que tange a importância dessa pesquisa, o aprendizado com a EFA é essencial para a aproximação das escolas do campo a uma educação significativa e real para o público alvo em que ela destina. Os desafios práticos são conhecidos, entretanto os instrumentos pedagógicos e a proposta de uma formação integral da EFA são ricas experiências podem oferecer aprendizados ao se pensar políticas educacionais do estado para a Educação do Campo.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS. Nossa História. Disponível em: < <https://amefa.wordpress.com/historico-da-amefa/>> . Acesso em: 28 jun. 2018.

ATLAS DE DESENVOLVIMENTO URBANO. **Consulta**. Disponível em: < <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>. Acesso em 14/12;2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 23 de dez.1996. Seção 1, p.3-7. Disponível em:< https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1541964/pg-4-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-23-12-1996?ref=next_button>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS. Clarisse Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: INCRA/ MDA, 2008. V. 7, p. 67 – 87. Disponível em:< http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%BAmero%207.pdf> . Acesso em: 11 out. 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA. Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: Questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. V.1, p. 103 – 126. Disponível em:< http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/EDUCA%C3%A7%C3%A3o%20DO%20CAMPO%20e%20pesquisa%20II.pdf>. Acesso: 12 out. 2018.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Práticas Artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo**: Um estudo na perspectiva das representações sociais. 2015. 81f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL AO PROFESSOR. Biblioteca Virtual: Pedagogia da Alternância. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=303>62&tipo=ob. Acesso em: 27 jun. 2018

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236. 2003.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1, 1998, Luziânia. **Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo...**Texto Base. Brasília: Associação Brasileira de Educadores Lassalista, 1998. 45 p.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Cidadãos analphabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na Primeira República. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n71,p.05-19, nov. 1989. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209064>>. Acesso: 15 out. 2018.

GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: O movimento Educativo dos CEFFA no Mundo**. Editora O Lutador. Belo Horizonte, 2010.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, 5ª edição. São Paulo, 2010.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Editora Vozes, 2ª edição. Petrópolis, 2013.

IBGE. Tendências Demográficas. **Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo e situação do domicílio, segundo os grupos de idade - 1980/2000**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/tabela23.shtm>. Acesso em: 13/12/2018

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Demanda das Escolas Família Agrícola ao novo governo de Minas Gerais. 2015²

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais. Dezembro, 2015

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Proposta de temário para nortear os estudos e a elaboração de propostas relativas a legislação e ações orçamentarias em prol da EFA AMEFA , 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resoluções. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/mapa-do-site/servicos-18/legislacao>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II**. Brasília: MDA/MEC, 2010. V.1, p. 137 – 149. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/EDUCAÇÃO%20DO%20CAMPO%20e%20pesquisa%20II.pdf>. Acesso: 13 out. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida, MOLINA, Monica Castagna, JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo. (Orgs) **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: MDA, 2010. p. 29- 67. Disponível em: <<http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Memória-E-História-Do-Pronera-Rev-1.pdf>>. Acesso: 13 out. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-

253, jul./dez.2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 2 out. 2018.

QUEIROZ, João Batista. A Educação do Campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA**, São Paulo, n 18, p. 37-46, 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1347>>. Acesso: 2 out. 2018.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNB –Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/3939>>. Acesso: 13 out. 2018.

RODRIGUES *et al.* Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 1-22, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2017nahead/2175-6236-edreal-57687.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018

SOUZA, Maria Antônia de Souza. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set, 2012. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 out. 2018.

UNEFAB. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.. Disponível em: <<http://www.unefab.org.br>>. Acesso em: 01 jul. 2018

APÊNDICE A – GUIA DE OBSERVAÇÃO: PERGUNTAS

Quadro 2 – Destaque perguntas do Guia de Observação

Perguntas
1. Organizacional
<p>Quais são as pessoas que possuem atribuições de gestão? Elas exercem essa função exclusivamente?/ Quanto tempo é gasto com essas atribuições em comparação com a pedagógica? De que maneira se diferem as atribuições de um professor e um monitor? Como é feito o repasse de recursos da SEE? Como é gasto o recurso? Há alguma contrapartida pelo o recebimento dos recursos? Como funciona a inspeção escolar da SRE? Há outra fonte de recursos? Como vocês estão lidando com o atraso no recebimento de recursos? Qual é a composição da equipe (Diretor-educador, monitor, professor externo) Como é feita a contratação desses professores?</p>
2. Pedagógica
<p>Como ocorre a organização pedagógica da escola? Como é construído o plano de ensino? E o plano de formação? É preciso seguir o currículo básico do Ensino Médio? Como é a rotina dos estudantes? (Divisão de tarefas do ensino médio, do técnico, das atividades internas, mística etc) Como é aplicada a pedagogia da alternância? Como os professores e os monitores se apropriam da pedagogia da alternância? Em que medida a EFA está alinhada com as Diretrizes da Educação do Campo? Ela deveria estar? O que a EFA tem a oferecer para a construção da Educação do Campo dentro da Rede? Como se dá a autonomia pedagógica na EFA?</p>
3. Atores envolvidos
<p>Como se dá a interação entre monitor e aluno? De que maneira se diferem as atribuições de um professor e um monitor? Como é escolhida a Assembleia? Na prática, como a Assembleia/Associação está representada no cotidiano da vida escolar? Qual é o papel da família na formação e no acompanhamento da sessão em casa?</p>

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORA EDUCAÇÃO DO CAMPO SEE

Objetivo: Entender melhor a relação das EFAs com o SEE e do movimento EFA e a Educação do campo

1. Diretrizes da Educação do Campo

- **Em sua opinião, como se deu o papel do movimento EFA na construção das diretrizes? Como você avalia esse processo?**
- **Em sua opinião, em que medida a EFA está alinhada com as Diretrizes da Educação do Campo?**

2. SEE e EFA

- **Como se dá a relação entre a Coordenação do Campo e as EFAs /AMEFA?**
- **Como funciona o repasse de recursos? A Coordenação do Campo auxilia de alguma forma?**
- **A prestação de conta das EFAs passa pela Coordenação?**

3. Escolas do Campo e EFAs

- **Em sua opinião, as Escolas Famílias Agrícolas têm diferença em relação às outras escolas do campo da rede? Em caso afirmativo, quais diferenças?**
- **Você tem conhecimento sobre as diferenças na matriz curricular, instrumentos pedagógicos e avaliação dos alunos?**

4. Limites e contribuições

- **O que a EFA tem a oferecer para a construção da Educação do Campo dentro da Rede? Quais são seus limites e ou contribuições?**
- **Em sua opinião o movimento da Educação do Campo e o movimento EFA estão alinhados? Eles possuem objetivos em comum?**

APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA INSPETORA

Objetivo: Compreender a relação entre a EFA e a Secretaria de Estado de Educação e quais são os requerimentos para que a EFA se mantenha regulada.

- **O que consiste a Inspeção Escolar?**
- **Quais são os principais documentos fiscalizados?**
- **Qual é o objetivo da inspeção da SRE?**
- **Qual é a frequência da Inspeção Escolar?**
- **Em sua opinião, as Escolas Famílias Agrícolas tem diferença em relação às outras escolas existentes no município? Em caso afirmativo, quais diferenças?**
- **O que a EFA tem a oferecer para a construção da Educação do Campo dentro da Rede? Quais são seus limites e ou contribuições?**

APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. Organizacional

- **Você desempenha o cargo de diretora?**
- **Quais são as pessoas que possuem atribuições de gestão?**
- **Elas exercem essa função exclusivamente?/ Quanto tempo é gasto com essas atribuições em comparação com a pedagógica?**
- **Existe organização em hierárquica na EFA?**
- **Como ocorre a comunicação entre o corpo de funcionários? Há reuniões periódicas?**

2. Pedagógico

- **Como ocorre a organização pedagógica da escola?**
- **Há autonomia pedagógica na escola? Como se dá ?**
- **Se você fosse explicar para alguém em o que consiste a Pedagogia da Alternância, como você explicaria?**
- **Como é aplicada a pedagogia da alternância? Como os professores e os monitores se apropriam da pedagogia da alternância?**
- **Quais são os instrumentos de alternância utilizados na EFA? Qual você considera o mais importante?**
- **Como é construído o plano de formação? E o plano de estudo?**
- **Como você explicaria, para uma pessoa que não conhece a Pedagogia da Alternância, o instrumento Plano de Estudo?**
- **Quando o estudante retorna do meio sócio familiar, como ocorre o processo de socialização do Plano de Estudo? Como esse momento é denominado na Escola Família Agrícola Paulo Freire? Existem outras denominações? Qual (is)?**
- **Quais são os instrumentos pedagógicos?**
- **Como é a rotina dos alunos? (Divisão de tarefas do ensino médio, do técnico, das atividades internas, mística etc)**

- **Como você definiria o momento de mística? E O Serão?**
- **Como ocorre a avaliação dos alunos? Em que capacidade são avaliados?**
- **Em que medida a EFA está alinhada com as Diretrizes da Educação do Campo? Ela deveria estar? Há uma preocupação em atendê-la?**
- **Em sua opinião, as Escolas Famílias Agrícolas tem diferença em relação às outras escolas existentes no município? Em caso afirmativo, quais diferenças?**
- **O que a EFA tem a oferecer para a construção da Educação do Campo dentro da Rede?**

3. Atores envolvidos

- **Como se dá a interação entre monitor e aluno?**
- **De que maneira se diferem as atribuições de um professor e um monitor?**
- **Como é escolhida os participante da Associação?**
- **Na prática, como a Associação está representada no cotidiano da vida escolar?**
- **Qual é o papel da família na formação e no acompanhamento da sessão em casa?**
- **Como se dá esse contato com família, sendo que muitos alunos são de regiões distantes? Há visitas de monitores às famílias?**

APÊNDICE E – ROTEIRO ENTREVISTA ESTUDANTE

- **Onde você mora?**
- **Sua família é agricultora?**
- **Você escolheu vir para EFAP? Por quê?**
- **Você se interessou pelo curso técnico em agropecuária?**
- **Você tem interesse em trabalhar no campo?**
- **Quais as vantagens de estudar aqui?**
- **O que você mais gosta?**
- **O que você menos gosta?**
- **O que você planeja em fazer depois de formar no Ensino Médio?**
- **Se você fosse explicar o funcionamento da EFA para alguém que não conhece a escola como você explicaria?**
- **O que a divisão em período escolar em alternância permite você fazer?**
- **Sua visão sobre a vida do campo alterou após estudar na EFA?**

- **Em sua opinião, as Escolas Famílias Agrícolas tem diferença em relação às outras escolas existentes no município? Em caso afirmativo, quais diferenças?**
- **Algo a acrescentar?**

APÊNDICE F – ROTEIRO ENTREVISTA SECRETARIA

- **O que consiste a função de secretaria?**
- **Você desempenha alguma outra função?**
- **Quais são as principais dificuldades na secretaria?**
- **Qual é o quadro de pessoal atual da EFAP?**
- **Quem desempenha funções de gestão?**
- **Qual são os principais desafios da EFAP?**
- **Desafios da EFA**
- **Como foi pra você formar aqui?**
- **Você percebe vantagens da educação ofertada aqui para Educação do Campo e frente à educação convencional?**

ANEXO 1 – MATRIZ CURRICULAR

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO FREIRE - ACAIACA/MG													CEP: 35438-000 CNPJ: 05.527.283/0001-48		
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO													Reconhecimento		
MATRIZ CURRICULAR 1ª Série 2018													Parecer CEE nº 37 de 27/01/2014		
Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Articulada e Integrada ao Ensino Médio,													Portaria SEE nº 295 de 28/02/2014		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINA	AULA QUINZENAL									Total SE	Total MSP	Total curso	
			1º ANO			2º ANO			3º ANO						
			SE	MSP	Total da S.A.	SE	MSP	Total da S.A.	SE	MSP	Total da S.A.				
Linguagens e suas tecnologias (Lei 13.415/2017, art. 33-a inciso i)	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	08	01	09	08	01	09	08	01	09	240	27	267	
		Arte	02	01	03	02	01	03	02	01	03	60	27	87	
		Educação Física	04	0	04	04	0	04	04	0	04	120	0	120	
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	04	0	04	04	0	04	04	0	04	120	0	120	
	Matemática e suas tecnologias (Lei 13.415/2017, Art.33-a/ inciso ii)	Matemática	06	02	08	06	02	08	06	02	08	180	54	234	
	Ciências da natureza e suas tecnologias (Lei 13.415/2017, Art.33-a/ inciso iii)	Biologia	04	01	05	04	01	05	04	01	05	120	27	147	
		Química	04	01	05	04	01	05	04	01	05	120	27	147	
		Física	04	01	05	04	01	05	04	01	05	120	27	147	
	Ciências humanas e sociais aplicadas (Lei 13.415/2017, Art.33-a/ inciso iv)	História	06	01	07	06	01	07	06	01	07	180	27	207	
		Geografia	04	01	05	04	01	05	04	01	05	120	27	147	
		Sociologia	02	01	03	02	01	03	02	01	03	60	27	87	
		Filosofia	02	01	03	02	01	03	02	01	03	60	27	87	
SUB-TOTAL			20	11	61	20	11	61	20	11	61	1500	297	1797	
Formação Técnica e Profissional- Ciências Agrárias (Lei 13.415/2017, Art.36 – inciso v)	Agricultura	06	06	12	06	06	12	06	06	12	180	162	342		
	Zootecnia	08	08	16	06	06	12	06	06	12	200	180	380		
	Administração e Economia Rural	06	06	12	08	08	16	09	09	18	230	207	437		
	Legislação e Políticas para Agricultura Familiar	04	04	08	04	04	08	04	04	08	120	108	228		
	Agroindústria Familiar	04	04	08	03	03	06	03	03	06	100	90	190		
	Agroecologia	04	04	08	04	04	08	04	04	08	120	108	228		
Informática aplicada	02	02	04	02	02	04	02	02	04	60	54	114			
SUB-TOTAL			34	34	68	33	33	66	34	34	68	1010	999	1919	
ESTAGIO			0	80	80	0	120	120	0	160	160	0	360	360	
TOTAL			20	91	209	33	164	247	24	241	289	2510	1866	4076	

DOCUMENTO REFERENCIAL - Elaborado pela AMEPA, 2017 - Fundamento Legal: LDB/N 9394/1996 - Parecer CNE/CEB Nº 01/2006 – Resolução CEB/CNE Nº 06/2016 Lei Nº 13.415 de 16/02/2017 e Resolução SEE/MG Nº 2820 de 11/12/2015

LEGENDA: SE: Sessão Escolar – MSP: Melo socioprofissional – S.A: Sessão de Alternância

ANEXO 2 – PLANO DE ENSINO

Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire, Comunidade de Boa Cama km 26 - Zona Rural de Acaiaca CNPJ : 05.527.283/0001 Portaria n 395/2014 e Parece n 37 de 15 de fevereiro de 2014 .								
2ª série de 2017 Sessão Escolar EIXO GERADOR: Os fatores de produção								
Plano de Estudo	Enfoque	Objetivo	Abrangência	Viagem e visitas de estudos	Intervenção externa	Atividade de Retorno	Projeto profissional	Objetivos dos conteúdos
O trabalho e sua disponibilidade	A organização do trabalho Disponibilidade de mão de obra Capacitação de mão de obra Remuneração Legislação trabalhista		Família, comidade e município					Língua Portuguesa História Agricultura Geografia Legislação ambiental Associativismo e cooperativismo Construções e instalação rural Matemática Empreendimento e projetos Sociologia Filosofia

Fonte: Arquivos EFA Paulo Freire

ANEXO 3 – TAXAS DE ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO

Tabela 23 - Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo e situação do domicílio, segundo os grupos de idade - 1980/2000

Grupos de idade	Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)														
	Total			Homens			Mulheres			Urbana			Rural		
	1980	1991	2000	1980	1991	2000	1980	1991	2000	1980	1991	2000	1980	1991	2000
Taxa de alfabetização															
Total	74,59	79,93	86,37	76,38	80,15	86,23	72,85	79,72	86,50	83,20	85,81	89,75	53,79	59,47	70,21
15 a 19 anos	83,53	87,95	95,00	81,23	84,89	93,54	85,77	90,96	96,48	91,56	93,22	96,77	66,48	72,70	87,81
20 a 24 anos	84,37	87,82	93,27	84,12	86,07	91,66	84,60	89,54	94,88	91,42	92,69	95,64	66,27	71,24	81,93
25 a 29 anos	82,00	87,30	91,98	82,87	86,03	90,34	81,16	88,52	93,57	89,61	92,09	94,67	61,50	69,25	78,31
30 a 34 anos	78,09	86,04	90,31	79,72	85,54	88,88	76,49	86,51	91,67	86,61	91,03	93,30	55,78	66,09	74,79
35 a 39 anos	73,45	83,06	89,22	76,20	83,52	88,12	70,79	82,62	90,27	82,94	88,65	92,39	50,71	60,68	72,30
40 a 44 anos	70,38	78,17	87,56	73,83	79,35	87,24	66,94	77,02	87,87	80,14	84,86	91,04	47,29	53,16	68,58
45 a 49 anos	67,79	73,76	84,33	72,15	75,55	84,80	63,52	72,04	83,89	77,49	81,07	88,47	44,22	48,52	62,94
50 a 54 anos	64,62	70,11	79,67	69,34	72,74	80,75	59,99	67,60	78,65	74,36	77,58	84,55	40,82	45,24	56,47
55 a 59 anos	60,31	66,66	74,48	65,57	70,33	76,49	55,12	63,34	72,67	70,11	74,01	80,04	37,01	42,05	51,39
60 a 64 anos	55,43	62,74	70,85	61,55	66,51	73,26	49,65	59,36	68,73	65,28	70,04	76,26	32,69	38,08	48,26
65 anos ou mais	46,20	52,20	62,02	52,57	56,15	64,94	40,62	48,91	59,72	55,84	59,75	67,32	24,30	27,71	38,43
Taxa de analfabetismo															
Total	25,41	20,07	13,63	23,62	19,85	13,77	27,15	20,28	13,50	16,80	14,19	10,25	46,21	40,53	29,79
15 a 19 anos	16,47	12,05	5,00	18,77	15,11	6,46	14,23	9,04	3,52	8,44	6,78	3,23	33,52	27,30	12,19
20 a 24 anos	15,63	12,18	6,73	15,88	13,93	8,34	15,40	10,46	5,12	8,58	7,31	4,36	33,73	28,76	18,07
25 a 29 anos	18,00	12,70	8,02	17,13	13,97	9,66	18,84	11,48	6,43	10,39	7,91	5,33	38,50	30,75	21,69
30 a 34 anos	21,91	13,96	9,69	20,28	14,46	11,12	23,51	13,49	8,33	13,39	8,97	6,70	44,22	33,91	25,21
35 a 39 anos	26,55	16,94	10,78	23,80	16,48	11,88	29,21	17,38	9,73	17,06	11,35	7,61	49,29	39,32	27,70
40 a 44 anos	29,62	21,83	12,44	26,17	20,65	12,76	33,06	22,98	12,13	19,86	15,14	8,96	52,71	46,84	31,42
45 a 49 anos	32,21	26,24	15,67	27,85	24,45	15,20	36,48	27,96	16,11	22,51	18,93	11,53	55,78	51,48	37,06
50 a 54 anos	35,38	29,89	20,33	30,66	27,26	19,25	40,01	32,40	21,35	25,64	22,42	15,45	59,18	54,76	43,53
55 a 59 anos	39,69	33,34	25,52	34,43	29,67	23,51	44,88	36,66	27,33	29,89	25,99	19,96	62,99	57,95	48,61
60 a 64 anos	44,57	37,26	29,15	38,45	33,49	26,74	50,35	40,64	31,27	34,72	29,96	23,74	67,31	61,92	51,74
65 anos ou mais	53,80	47,80	37,98	47,43	43,85	35,06	59,38	51,09	40,28	44,16	40,25	32,68	75,70	72,29	61,57

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1980/2000.