



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA DOS SANTOS SILVA

**GESTÃO E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO
DE ALAGOINHAS - BA**

SALVADOR

2020

ANA CAROLINA DOS SANTOS SILVA

**GESTÃO E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO
DE ALAGOINHAS - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gilvanice B. da S. Musial

Salvador

2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Ana Carolina dos Santos.

Gestão e participação na Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas -
BA / Ana Carolina dos Santos Silva. - 2020.

155 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilvanice Barbosa da Silva Musial.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Gestão democrática. 2. Gestão participativa. 3. Escola Família Agrícola da
Região de Alagoinhas. 4. Educação no campo. I. Musial, Gilvanice Barbosa da
Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.2 - 23. ed.

ANA CAROLINA DOS SANTOS SILVA

GESTÃO E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO DE
ALAGOINHAS – BA

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da Bahia, como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Data de aprovação: 29 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Gilvanice Barbosa da Silva Musial - Orientadora
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof^a. Dr^a. Lourdes Helena da Silva – examinadora externa
Universidade Federal de Viçosa - UFV

Prof. Dr^a. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante - examinadora externa
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira - examinador interno
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof^a. Dr^a Marize Souza Carvalho
Universidade Federal da Bahia - Suplente

Dedico este trabalho a minha avó Gina.

Por não ter tido escolha ao sair do campo em direção à cidade, junto com seu companheiro Zezé Cajueiro e seus 12 filhos e filhas, no lombo de um jegue para ensiná-lhes aquilo que nunca soube: ler e escrever.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Gilvanice, pessoa que, desde o início desta pesquisa, acreditou na construção destes passos e os valorizou, proporcionando a autonomia necessária e, ao mesmo tempo, a nitidez para a realização de cada processo, enquanto pesquisadora. Agradeço o respeito, o cuidado, a força e o carinho.

Aos meus pais, Neide e Jorge, meus parceiros de vida. Obrigada por sempre impulsionarem o meu sonho e acreditarem no inacreditável. Grata também ao meu irmão Danilo, que tem me ensinado o valor da palavra reflexão.

Aos professores e professoras da Faculdade de Educação da UFBA, que, mesmo em tempos difíceis, têm ensinado o valor e o sentido da palavra DEMOCRACIA.

Às minhas amigas e amigos que conheci no mestrado, em especial, Roberto, Mayane e Adriana. Obrigada pelos sorrisos, carinhos, estímulos e pelo compartilhamento de discussões que contribuíram bastante para dar luz ao meu caminho de pesquisadora.

Agradeço de coração aos companheiros e companheiras da minha militância, que entenderam meu afastamento em alguns momentos para a realização deste sonho.

Agradeço às pessoas que, de várias formas, influenciaram diretamente não apenas na construção deste trabalho, mas no meu crescimento enquanto ativista, militante e pessoa humana.

A toda direção, jovens, professores, monitores, funcionários da Escola Família Agrícola de Alagoinhas, que abriram as portas não só da escola, mas de suas vidas, agradeço por toda a inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa. Gratidão!

Aos esfarrapados do mundo

E aos que neles se

Descobrem e, assim

Descobrimo-se, com eles

Sofrem, mas, sobretudo,

Com eles lutam.

(Paulo Freire)

[Pedagogia do Oprimido, 1968].

RESUMO

A investigação que deu origem a essa dissertação, intitulada “Gestão Democrática e Participação na Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas”, integra a Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA), e teve como objeto de pesquisa a Gestão e Participação na Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas. O estudo partiu de uma problemática que buscou analisar de que forma a gestão e a participação existentes nas experiências da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA) se aproximam das características da Gestão Democrática e Participativa e dos princípios da Educação do Campo. A pesquisa é orientada por uma abordagem qualitativa, baseada em Creswell (2007), que se dá por meio de coleta de dados, a partir de entrevistas semiestruturadas e da análise bibliográfica e documental. Apresenta inspirações do materialismo histórico dialético com Gramsci (1975) e Saviani (2014), que discutem o projeto hegemônico de sociedade, marcando frontalmente o campo da educação. Silva (2000; 2003; 2010), Chartier (1986), Nosella (1977) e Queiroz (1997; 2004) contribuem com o histórico de construção da experiência educacional das Escolas Família Agrícola, ao passo que Nascimento (2009), Caldart (2012) e Arroyo, Caldart e Molina (2004) abordam a Educação do Campo. Por sua vez, Paro (2006), Dourado (2006), Fernandes (2018) e Souza (2019) discutem o conceito de Gestão Democrática e Participação nas escolas. Por fim, a pesquisa busca compreender a concepção de Território com Santos (1996), Fernandes (2009) Wanderley (2002) e Perico (2005). Os resultados apontam para a necessidade do fortalecimento dos espaços de diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar da EFARA. Observou-se, apesar de haver algumas lacunas, que a escola apresenta tanto nos seus documentos como cotidianamente certa aproximação com as características da gestão democrática e participativa e com princípios da Educação do Campo. Foi detectado que a escola precisa envolver mais os jovens nas tomadas de decisões, para que haja um processo verdadeiro de democracia participativa, dando direitos de participação para estudantes, professores, monitores, representantes da comunidade, funcionários e gestores, dando origem a uma escola democrática.

Palavras-Chave: Gestão Democrática. Escola Família Agrícola. Território.

ABSTRACT

The research that gave rise to this dissertation, entitled “Democratic Management and Participation in the Escola Família Agrícola da Alagoins Region”, is part of the Line of Political Research and Education Management of the Graduate Program in Education at the Federal University of Bahia (PPGE/UFBA) and had as object of research the Management and Participation in the Escola Família Agrícola of the Region of Alagoins. The study started from a problem that sought to analyze how the management and participation existing in the experiences of the Escola Família Agrícola in the Region of Alagoins (EFARA) are close to the characteristics of Democratic and Participative Management and the principles of Rural Education. The research is guided by a qualitative approach based on Creswell (2007) that takes place through data collection from semi-structured interviews and bibliographic and documentary analysis. It presents inspirations of dialectical historical materialism with Gramsci (1975) and Saviani (2014) who discuss the hegemonic project of society, frontally marking the field of education. Silva (2000; 2003; 2010), Chartier (1986), Nosella (1977) and Queiroz (1997; 2004) contribute to the construction history of the educational experience of the Família Agrícola Schools, while Nascimento (2009), Caldart (2012) and Arroyo, Caldart and Molina (2004) approach Rural Education. On the other hand, Paro (2006), Dourado (2006), Fernandes (2018) and Souza (2019) discuss the concept of Democratic Management and Participation in schools and, finally, wanted to understand the concept of Territory with Santos (1996), Fernandes (2009), Wanderley (2002) and Perico (2005). The results point to the need to strengthen spaces for dialogue between the different segments of the EFARA school community. We observed, despite some gaps, that the school presents in its documents and on a daily basis the principle of democratic management along with the pillars of Rural Education. We found that the school needs to involve young people more in decision-making so that there is a real process of participatory democracy, giving participation rights to students, teachers, monitors, community representatives, employees and managers, giving rise to a democratic school.

Keywords: Democratic Management. Agricultural Family School. Territory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Brasil	41
Figura 2 - Foto da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas	59
Figura 3 - Foto da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas	59
Figura 4 - Territórios Rurais do MDA.....	91
Figura 5 - Territórios da Cidadania do MDA	94
Figura 6 - Territórios de Identidade do Estado da Bahia.....	98
Figura 7 - Território Litoral Norte e Agreste Baiano	100
Figura 8 - Mapa de localização da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Associações Regionais e Redes ligadas à UNEFAB	45
Quadro 2 - Número de EFAs por Estados e Regiões até 2012.....	46
Quadro 3 - Relação de Escola Família Agrícola - EFA e Casa Familiar Rural - CFR no estado da Bahia, 2017	54
Quadro 4 - Especificidades da Educação do Campo dentro do Plano Nacional de Educação 2014	68
Quadro 5 - Plano Nacional da Educação 2014	76
Quadro 6 - Perfil das/dos entrevistadas/os	109
Quadro 7 - Concepção dos entrevistados sobre as Escolas Urbanas e a EFARA	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mercado de Trabalho Formal no Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano.....	102
Tabela 2 - Educação no Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano.....	103
Tabela 3 - Estabelecimentos de Ensino no Território de Identidade.....	103
Tabela 4 - Matrículas nas instituições de ensino no Território de Identidade.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECOFABA	- Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFARA	- Associação de Moradores da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas
ALBA	- Assembleia Legislativa da Bahia
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARCAFAR	- Associações Regionais das Casas Familiares Rurais
CEFFA	- Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	- Casas Familiares Rurais
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CRAS	- Centros de Referência de Assistência Social
ECOR	- Escolas Comunitárias Rurais
EFA	- Escola Família Agrícola
EFARA	- Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas
ENERA	- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAO	- <i>Food and Agriculture Organization</i>
GT	- Grupos de Trabalho
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDO	- Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	- Lei Orçamentária Anual
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	- Ministério da Educação
MEPES	- Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MFR	- <i>Maison Familiale Rurale</i>
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONGs	- Organizações Não Governamentais
PDR	- Programa de Desenvolvimento Rural

PIB	- Produto Interno Bruto
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPA	- Plano Plurianual Participativo
PRONAF	- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTC	- Programa Território da Cidadania
REFAISA	- Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
SDT	- Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SEI	- Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais
SEPLAN	- Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
TI	- Territórios de Identidade
UNEFAB	- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNMFR	- União Nacional das <i>Maisons Familiales Rurales</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Bases metodológicas.....	31
2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA	36
2.1 Origem da <i>Maison Familiale Rurale</i> (MFR) e a trajetória da experiência das EFAS36	
2.1.1 Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS).....	40
2.1.2 A experiência da Escola Família Agrícola no Brasil.....	42
2.1.3 A história da Pedagogia da Alternância e das EFAs na Bahia	47
2.2 A Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA)	56
2.3 Educação do Campo (EdoC).....	62
3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO.....	74
3.1 A gestão democrática da educação no Brasil	74
3.2 Participação	80
4 QUE TERRITÓRIO É ESTE?.....	88
4.1 A construção dos territórios na Bahia	96
4.2 Território Litoral e Agreste Baiano	99
5 A EFARA, AS CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	105
5.1 Cenário da pesquisa.....	106
5.2 Os interlocutores da pesquisa	109
5.3 Categorização e análise	109
5.3.1 Perfil dos Entrevistados	110
5.3.1.1 <i>Diretora (G1)</i>	110
5.3.1.2 <i>Secretária Escolar (S1)</i>	111
5.3.1.3 <i>Professora (P1)</i>	112
5.3.1.4 <i>Funcionário/Monitor (M1)</i>	113
5.3.1.5 <i>Jovem (J1)</i>	114
5.3.1.6 <i>Representante da comunidade local (C1)</i>	115
5.3.2 A EFARA e os princípios da Educação do Campo	117
5.3.3 Gestão democrática e participação	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	147

Anexo A – Composição Curricular Atual do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	148
APÊNDICES	150
Apêndice A – Roteiro de Observação da Escola.....	151
Apêndice B – Roteiro de entrevistas	154
Apêndice C - Termo de Assentimento	156

1 INTRODUÇÃO

A dissertação apresentada sob o título “Gestão Democrática e Participação na Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas” integra o trabalho realizado no grupo de pesquisa Política e Gestão da Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

Este trabalho é fruto do interesse em pesquisar a fase atual do modelo de Gestão na Escola Familiar Agrícola da Região de Alagoinhas, situada no município de Inhambupe, a partir de uma demanda apresentada por mães, educadores, educandos, funcionários e a comunidade para a implementação de políticas públicas estruturantes para o funcionamento da Escola, via Assembleia Legislativa da Bahia (ALBA).

Este processo de mobilização e articulação por parte da comunidade escolar despertou-me a curiosidade de compreender em que medida acontece a Gestão Democrática e a Participação da comunidade daquela escola e de que forma existe uma organização para ajudar na solução de problemas naquele espaço escolar. Uma escola com presença marcante das comunidades no ambiente escolar e não somente da família, apresentando uma necessidade em fortalecer a sua escola e o seu território com um modelo de educação particular.

Foi nesse contexto que pude inquirir, na condição de servidora da ALBA, como a união de diferentes segmentos ligados à escola pode permitir o desenvolvimento de ações próximas do que se designa por gestão democrática e participativa, pois o coletivo demandante está organizado com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e local, como pais, alunos, vizinhos, professores e funcionários, buscando mecanismos para o fortalecimento da escola. Essa articulação política no território rural é de grande importância, por contribuir com a melhoria da qualidade da educação e de vida na comunidade.

O fato de ser ativista social e ter atuado como assessora no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), posteriormente Consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), contribuindo no Ministério da Educação com a discussão sobre a juventude rural, a educação e a diversidade do campo, e estar sempre envolvida em trabalhos comunitários, em diálogo com demandas daqueles e daquelas que necessitam de mais atenção do Estado, possibilitou-me atentar para a necessidade de um aprofundamento sobre as questões relacionadas à pluralidade dos sujeitos e dos territórios rurais, para melhor entender seus princípios organizativos nos

diferentes espaços rurais. Hoje, como assessora da “Casa do Povo”, ou seja, da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia (ALBA), percebo que uma Escola Família Agrícola (EFA) no território rural pode, em grande medida, contribuir para que as famílias rurais escolarizarem seus filhos sem que estes precisem abandonar o campo.

Entretanto, não basta qualquer escola, é necessário que esta responda aos desafios permanentes para a construção de alternativas sustentáveis para o campo, com uma pedagogia adequada, na qual a dinâmica de aprendizagem articule o tempo na escola e o tempo na comunidade (RIBEIRO, 2008a), integrando o conhecimento produzido pelos sujeitos do campo no processo educativo, como apresenta Silva (2003, p. 148), buscando articular “o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto”. A escola precisa refletir sobre a realidade da população do campo, valorizando a experiência do trabalho, da cultura, da luta social e da organização coletiva desses sujeitos como matrizes formadoras do ser humano (CALDART, 2000).

Com todos esses elementos, foram suscitadas questões e inquietações que levaram à construção desta proposta de trabalho. Será que uma escola construída por todos esses segmentos sociais mantém desde a sua origem sua estrutura educacional o princípio democrático?

Sendo assim, foi elaborado um conjunto de questões para orientar a pesquisa: será que essa escola se aproxima, ou seja, contém elementos em que podemos afirmar os princípios da Educação do Campo? A gestão e a participação existentes na EFARA se aproximam, ou seja, podemos afirmar uma Gestão Democrática e Participativa?

Diante de tais reflexões e questões, a questão central da pesquisa ora apresentada constitui-se da seguinte forma: De que forma a gestão e a participação existentes nas experiências da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA) se aproximam das características da Gestão Democrática e Participativa e dos princípios da Educação do Campo? A pesquisa teve como objetivo geral analisar de que forma a gestão e a participação existentes nas experiências da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA) se aproximam das características da Gestão Democrática e Participativa e dos princípios da Educação do Campo. E como objetivos específicos, compreender elementos da trajetória das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, bem como da Educação do Campo; conhecer as características da Gestão Democrática e Participativa e como ela se apresenta na experiência da EFARA; entender o Território em que está situada a EFARA, suas especificidades econômicas, políticas e sociais; analisar como a

gestão da EFARA se aproxima das características da Gestão Democrática e Participativa e de princípios da Educação do Campo.

Vale ressaltar que, para realizar a investigação, foram utilizados como fonte de dados os documentos da escola, a exemplo do Regimento Interno, Estatuto e Projeto Político-Pedagógico, folhetos com sua história, além da utilização da escuta, entrevistas, observação. Iniciando com uma observação mais atenta, seguindo um roteiro prévio, da estrutura física e de como estão estruturadas as aulas e as relações existentes entre jovens, monitores, professores e gestão escolar. Assim, pode-se compreender este formato de escola a partir de um levantamento bibliográfico com o próprio material produzindo pela EFARA. Após todos esses passos, foi construído um roteiro de entrevistas semiestruturada convidando os representantes da escola no Colegiado Escolar para participar deste momento do trabalho.

Para a realização desta pesquisa, foram retomados alguns estudos, como a produção do conhecimento sobre a história e os princípios das Escolas Família Agrícola, Educação do Campo, Gestão Democrática e Participação, para compreender seus conceitos e concepções especialmente com o trabalho da professora Lourdes Helena da Silva (2003). As pesquisadoras Maria Cristina Hayashi e Taísa Grasiela Gonçalves apresentam uma importante análise da produção científica sobre a educação do campo na agenda de pesquisas acadêmicas em dois importantes trabalhos: o primeiro, a partir do estudo do perfil bibliométrico dos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo, entre os anos de 2000 até 2016 (2016), e o segundo, a partir de contribuições sobre o estado da arte da produção científica entre os anos 2007-2015 (2016).

Segundo as autoras Gonçalves e Hayashi (2016), a temática que trata da necessidade de refletir sobre as políticas públicas para o território rural é a mais debatida dentre os 38 artigos nos anos de 2007 até 2015, seguidos pelos temas: Formação; Avaliação; História da Educação do Campo; Currículo; Movimentos Sociais e Trabalho e Educação.

Ainda de acordo com as pesquisadoras, são sete os trabalhos de maior impacto sobre o tema das Políticas Públicas para o Território Rural, dentre os quais consta o estudo em que Cavalcante (2010) apresenta a reflexão sobre a viabilidade das políticas de educação do campo no território rural brasileiro diante da lógica da produção capitalista que se contrapõe às demandas dos movimentos sociais.

Souza e Marcocchia (2011) produzem um estudo sobre a realidade das escolas públicas, relacionando-as com as metas previstas no projeto do Plano Nacional de

Educação (PNE 2011-2020). Já o pesquisador D'Agostini (2012) analisou a educação do campo no contexto educacional brasileiro, a partir da década de 1990.

Em outro estudo, Souza (2012) apresenta a concepção de educação do campo com base nos elementos geradores de desigualdade social. Ribeiro (2010) aponta as potencialidades da educação do campo, no sentido de conquista do movimento camponês e seus limites relacionados ao agronegócio, que disputa a propriedade da terra e exerce pressão sobre o Estado. As diretrizes da educação do campo foram analisadas por Marcon (2012), dialogando sobre seus avanços e desafios. Por fim, Jesus (2015) apresenta um estudo sobre as contradições da política pública de educação do campo, em meio à luta pela Reforma Agrária diante do projeto neoliberal do Governo Fernando Henrique Cardoso (1998-2002) e do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Cabe aqui destacar também o trabalho da pesquisadora Souza (2008), que apresenta uma importante contribuição da educação do campo na agenda política educacional nos últimos anos.

Fazendo um levantamento das pesquisas realizadas entre os anos de 2013 até 2017 nos Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), organização que tem por finalidade fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação dentro dos princípios da participação democrática, foram encontrados apenas três trabalhos que se aproximam das questões desta pesquisa. São dois trabalhos de Cavalcante (2009; 2012): um no qual se apresentam reflexões sobre os jovens rurais que vivenciam uma dinâmica de diversidade educativa entre a escola, a família e a comunidade, com base na Pedagogia da Alternância; e outro sobre os entraves e as possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no espaço rural. O terceiro trabalho se aproxima do objeto de estudo desta pesquisa, ao analisar a gestão democrática e a ocupação da escola através dos limites e possibilidades da gestão nas escolas em acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (MARTINS, 2004). Na análise dos anais do I Encontro Baiano de Educação do Campo, que aconteceu em 2016, foi encontrada uma pesquisa que estuda a Escola Família Agrícola, tomando por base a importância da formação permanente das famílias nos processos decisórios participativos da escola (NASCIMENTO, 2016).

Na literatura, há quatro importantes trabalhos sobre a Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA). O primeiro deles, escrito por Costa (2018), discorre sobre a contribuição da Rede que compõe a EFARA, a Rede das Escolas Famílias Agrícolas

Integradas do Semiárido (REFAISA), a partir da Educação Profissional Contextualizada e da Pedagogia da Alternância para a formação de jovens do campo.

O segundo trabalho, realizado por Araújo (2018), apresenta um estudo sobre a Quinta Turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA); Cavalcante (2007) expõe um estudo aprofundado sobre os percursos sociais, as trajetórias pessoais e implicações ambientais na Escola Família Agrícola do Sertão e, por fim, Guedes (2008) contribui com um relatório sobre a Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (AEFARA) nos seus 25 anos. Além desses trabalhos, De Burghgrave (2003; 2011), nas suas pesquisas, traz importantes contribuições sobre a história da EFARA.

Constata-se a existência de algumas produções próximas a esta pesquisa, no que concerne ao estudo sobre a gestão e a participação em Escolas Família Agrícola. O pesquisador Claudemiro Godoy do Nascimento (2009) apresenta uma pesquisa sobre a gestão democrática e participativa na Pedagogia da Alternância, relatando a experiência da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás; a pesquisadora Teixeira (2004) desenvolveu um estudo sobre a Gestão Participativa no modelo da pedagogia da alternância: uma experiência na Escola Família Agrícola de Orizona – EFAORI, também no estado de Goiás. É necessário destacar que foi possível observar uma lacuna na literatura e na pesquisa acadêmica com relação aos estudos sobre a gestão democrática em escolas no contexto da educação do campo, na especificidade das escolas Família Agrícola, bem como no que se refere às suas contribuições para o fortalecimento do território rural como um espaço de vida.

Os dilemas que envolvem as escolas situadas no campo são complexos e específicos, a exemplo da falta de políticas públicas, que gera uma precária infraestrutura básica; ausência de mobiliário escolar adequado; de transporte; de merenda; bem como um crescente número de fechamento de escolas. Segundo dados do Censo Escolar de 2013, existiam no campo brasileiro aproximadamente 70.816 escolas, sendo que esse número vem diminuindo ano após ano. Em 2017, o número de escolas chegou a 60.694, ou seja, 10.122 escolas fechadas em 04 anos. Entre os anos de 2016 e 2017, foram fechadas 2.355 escolas rurais, o equivalente ao corte de aproximadamente 196 instituições por mês ou pouco mais de 06 por dia, conforme os Censos Escolares de 2016 e 2017.

Esses números traduzem dados preocupantes e destacam a relevância do envolvimento social e da organização da comunidade como fatores decisivos para dificultar o fechamento das escolas, uma vez que, por meio da participação de pais, educadores, educandos, funcionários e da comunidade como um corpo único, a escola ganha força e

trilha um caminho com vistas à garantia de direitos, mediante mobilizações, pressões e negociações.

Tais manifestações podem gerar conquistas para os movimentos sociais do campo, como, por exemplo, a sanção da Lei nº 12.960 de 27/03/2014, emitida pela Presidenta Dilma Rousseff, que visa à inibição do fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014). Infelizmente, mesmo com determinados instrumentos legais como esse, que solicita a manifestação do órgão normativo sobre o fechamento da unidade escolar nessas áreas e que estabelece, ainda, que a comunidade escolar deve ser ouvida e a Secretaria de Educação do estado deve justificar a necessidade de encerramento das atividades da escola, as escolas do campo continuam sendo fechadas exponencialmente, pois a lei não prevê maiores sanções aos responsáveis, ficando circunscrito apenas a dificultar tal prática.

Tudo isso torna evidente a dimensão do grande esforço coletivo empreendido pelos movimentos sociais do campo para a conquista dos seus direitos, o que impacta no reconhecimento da educação dos povos do campo, das águas e das florestas para um projeto de desenvolvimento rural, afirmando a diversidade territorial da educação do campo.

O campo não pode ser visto como espaço do atraso, esvaziado de políticas públicas e de programas adequados, como estradas, luz elétrica e água encanada, especialmente na medida em que os espaços rurais brasileiros produzem vida, desenvolvimento social e econômico. Segundo dados do relatório de 2014 da Organização das Nações Unidas, *Food and Agriculture Organization* (FAO), a agricultura familiar produz cerca de 80% dos alimentos consumidos e preserva 75% dos recursos agrícolas do planeta (FAO, 2014). Além de alimentar o povo com produtos mais saudáveis, a agricultura familiar contribui para a preservação do meio ambiente.

Conforme o último Censo Agro 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos 5.072.152 estabelecimentos de Agricultura Familiar existentes no país, a Unidade da Federação com maior número cadastrado é a Bahia, com 762.620 unidades, ou seja, 15% do total. Tais dados refletem o importante destaque que esse segmento tem na economia do país e da Bahia (IBGE, 2017).

O projeto de desenvolvimento do campo protagonizado pela agricultura familiar indica que a luta no espaço rural não é apenas por terra e renda, mas também por uma educação que viabilize seu processo de reprodução e que auxilie na resistência dos povos

do campo, das águas e das florestas (CAMACHO, 2017). Essa dinâmica difere do modelo adotado pelo agronegócio que visa à detenção do capital por uma minoria.

É nesse contexto que a educação do campo é produzida, ou seja, a partir da realidade social de povos que lutam por melhorias de vida e por um projeto de sociedade distinto daquele estabelecido sob a égide do capital e do latifúndio. Para Caldart (2012, p. 259), a Educação do Campo tem objetivos e sujeitos que:

[...] Remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana [...].

Nesse mesmo ensejo, como parte da história de luta dos povos do campo por educação, Silva (2003) apresenta um importante análise da consolidação das experiências que impulsionaram a criação das primeiras Maisons Familiares Rurales no Brasil no início da década de 60, fruto de experiências na Europa, que deram sentido a duas vertentes, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas Famílias Agrícolas (CFRs), que posteriormente se articularam para a constituição do movimento Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) em 2005, segundo Silva (2003).

Essa escola nasce com uma proposta educativa que visa à promoção e ao desenvolvimento sustentável em bases democráticas no processo de gestão escolar, em que haja a participação da comunidade e da família na escola, como apresenta Silva (2007):

[...] organizar toda a formação integral dos educandos (as), numa articulação permanente entre o meio sócio profissional (família, comunidade, trabalho) e o meio escolar em internato no qual os educandos (as) convivem entre si, como os (as) educadores (as), com outros formadores (as) que são chamados a contribuir com o processo de formação, e principalmente, estabelecem um diálogo entre os saberes que foram construídos na sua formação no contexto familiar e social e que vivem com os saberes das diferentes áreas do conhecimento (SILVA, 2007, p. 58).

Atualmente, devido à expansão e divulgação deste modelo de escola, seu formato pedagógico já se encontra em várias escolas ligadas a diferentes movimentos sociais, bem como difundidas via Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, por entenderem ou simpatizarem com um formato educativo que leva em consideração as experiências vividas na escola, na família e na comunidade, baseado na Pedagogia da Alternância¹.

¹ A Pedagogia por Alternância é uma das pedagogias produzidas em experiências de escolas do campo visando integrar a escola com a família e a comunidade do educando, orientada pelo tempo na escola e também pelo tempo na comunidade.

O pesquisador Frazão (2011) apresenta algumas dessas iniciativas em diferentes estados, dentre as quais destacamos o exemplo adotado no estado do Pará em que a União dos Dirigentes Municipais de Educação, em documento produzido através do Fórum Paraense de Educação do Campo, ratifica a importância da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento rural sustentável. Nesse sentido, recomenda que as escolas rurais adotem a Alternância como prática pedagógica, principalmente na educação de jovens e adultos (MEC/MDA/TEM/UDME/FPEC, 2005).

Esse processo educativo é prioritariamente construído a partir do entendimento de como se estrutura o processo organizativo do mundo do trabalho associado à escolarização, o que torna o trabalho um fator fundamental que permite, entre outras coisas, abrir caminhos para que os estudantes reflitam sobre suas condições de vida na estrutura social. Um dos objetivos das escolas com a Pedagogia da Alternância é justamente uma maior integração entre os sujeitos, o sistema produtivo, sua reprodução social e a manutenção das relações familiares.

A alternância busca conectar dois universos que tradicionalmente se ignoram ou mesmo competem pelo presente e o futuro do jovem do campo'. Diz uma professora: 'Nossa pedagogia vê a casa como uma extensão da escola, e a escola como extensão da propriedade familiar (CERRI, 1999, p. 46).

Família, conforme apresentam as pesquisadoras Amazonas e Portela (2016, p. 228), é um conceito historicamente construído em nossa sociedade que mantém raízes estruturadas no patriarcado, ou seja, um modelo representado por um homem, uma mulher e filhos. Porém, esse padrão está se modificando ao longo dos anos, “[...] já que a atualidade nos apresenta em nosso dia a dia uma diversidade de estruturas e conformações que não se adequam a modelos convencionais pré-estabelecidos pela lógica heteronormativa [...]” e no território rural não é diferente; cada vez mais novos arranjos familiares são constituídos, sendo fundamental o acolhimento e o respeito da escola para com estas diferentes formas de família, contribuindo assim para sua participação no contexto escolar.

Neste contexto é importante distinguir que o modelo educacional adotado pelas Escolas Família Agrícola difere radicalmente do formato utilizado pela *Homeschooling* ou educação domiciliar, pois as EFAS têm o espaço escolar como fundamental para o aprendizado, onde há o compartilhamento de conhecimentos e de conteúdo como uma proposta pedagógica que dá ênfase aos tempos de aprendizagem e principalmente à relação teoria-prática, e assim, busca-se a formação integral dos sujeitos embasada nos

ensinamentos das experiências acumuladas, reafirmando as diretrizes da LDB. Ao discernir tais modelos, pode-se apresentar que a orientação metodológica do processo educativo escolar das EFAs, vincula trabalho e estudo, ou seja, articula o conhecimento pelo e para o trabalho, conduzindo para a materialização do trabalho enquanto princípio educativo (SIQUEIRA, 2005).

Na Bahia, temos 34 Escolas Família Agrícola divididas em duas grandes redes espalhadas nos diferentes territórios do estado: a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) e a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), segundo informações da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), instituição criada em 1982 com o intuito de auxiliar essas escolas, contribuindo para o fortalecimento e a divulgação da proposta pedagógica baseada na Alternância.

A Escola Família Agrícola constitui uma experiência em educação bastante singular, em que o educando passa por determinado período em estudos na escola, e outro estudando em casa, com a formação na Pedagogia por Alternância², orientada pela busca permanente da unidade dialética entre teoria e prática, entre o tempo na escola e o tempo na comunidade (SILVA, 2003). Em todas as escolas pode-se contar com o apoio da comunidade local no desenvolvimento das suas atividades, pois é um princípio marcante desse modelo de gestão escolar, como descreve Silva (2003, p. 166):

À base associativa, representada pela associação das famílias, lideranças e entidades comunitárias, cabe a responsabilidade pela direção, pelo gerenciamento da Escola Família. Através dela, pessoas e entidades unem-se na busca de resolução dos problemas da formação dos jovens. Uma formação que, além de geral e profissional, leva em consideração todas as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver nos alunos as capacidades de iniciativa, criatividade, trabalho em grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade.

Cabe destacar que o termo gerenciamento utilizado pela autora não deve ser entendido igualmente ao ato de administrar uma empresa, pois, dessa forma, a tarefa de comandar e controlar estaria limitado à direção escolar, sem a proposição do trabalho coletivo. É nesse caminhar de essência política e de afirmação de conceitos democráticos que se inicia o delineamento sobre gestão escolar nesta pesquisa. Paro (1998) apresenta

² A Pedagogia por Alternância é uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo visando integrar a escola com a família e a comunidade do educando, orientada pelo tempo na escola e também ao tempo na comunidade. Na seção 2 iremos conceituar e aprofundar mais sobre seus princípios e concepções.

uma importante formulação sobre administração como mediação, aprofundando a análise da realidade em que a administração pode ser a mediação na busca de objetivos, ou seja:

Se está envolvida a educação, é importante, antes de mais nada, levar em conta os objetivos que se pretende com ela. Então, na escola básica, esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação. (PARO, 1998, pg. 4).

Portanto, numa visão ampla, a gestão escolar deve abarcar o trabalho da direção da escola, dos educadores, dos funcionários, dos monitores, dos educandos, dos pais e da comunidade, na busca efetiva de uma educação que privilegie os conceitos da democracia, cidadania, autonomia e respeito à diversidade, o que ficará evidente, ou não, pelo comprometimento de todos nas tomadas de decisões. A esse formato amplo podemos também chamar de Gestão Democrática e Participativa.

Falando sobre o modelo de gestão nas escolas brasileiras, eminentemente em gestão democrática, primeiramente é preciso reportar a fatores históricos e políticos que conduziram esse processo. Está registrado que o Brasil sofreu um golpe militar em meados da década de 1960, causando grandes repressões e cerceando a voz e os direitos dos brasileiros e brasileiras (CHAUÍ; NOGUEIRA 2007). Após a ditadura, que, para Chauí e Nogueira (2007), começou a desmoronar ainda na década de 1970, mas só veio a cair efetivamente em meados da década de 1980, ressurgiu o pensamento democrático e o anseio da população pela participação na construção de um projeto de país, inclusive no campo educacional.

Com a derrota da ditadura e a efetivação da Constituição Federal de 1988, pôde-se assegurar o princípio da gestão democrática que, alguns anos mais tarde, reverberou também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a qual reforçou a necessidade de o sistema escolar adotar o modelo de gestão democrática e participativa.

O fortalecimento e a implantação da gestão democrática constituem-se como ações que poderão ser canais tanto de pressão junto ao Estado, para o estabelecimento de políticas públicas específicas às necessidades da escola, quanto para deliberações coletivas que objetivem a organização de ações próprias da Escola do Campo, no nível local, dando sentido à afirmação de Paulo Freire (1996):

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por

puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. (FREIRE, 1996, p. 91).

As pesquisadoras Drabach e Mousquer (2009) apresentam um interessante extrato bibliográfico dos escritos sobre administração escolar no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, reconhecidas como conquistas das forças democráticas e que introduzem um novo tipo de organização escolar, calcado nos princípios da democracia, autonomia e construção coletiva, em oposição ao caráter autoritário que o Brasil vivenciou entre 1964 e 1985. A partir da normatização desse formato de gestão democrática e participativa, o tema se tornou um dos mais discutidos entre os estudiosos da área educacional. Assim, a LDB nº 9493/96 dispõe que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Desse modo, a LDB nº 9394/96 possibilitou aos sistemas de ensino as normas para a gestão democrática. Em diversas publicações³, o Ministério da Educação (MEC) aprovou diretrizes que reforçaram as características e instrumentos da Gestão Democrática, dando sentido aos rumos que a escola deveria imprimir no processo educativo e a maneira de implementar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações (BRASIL, 2006). Para o exercício característico desse modelo de gestão escolar, alguns instrumentos foram adotados, como: o Conselho Escolar; a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de modo coletivo e participativo; a definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; a divulgação e transparência na prestação de contas; a avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes, monitores; a eleição direta para diretor/a (SECO, 2012).

No território rural, a gestão democrática e a gestão participativa nas escolas do campo também são orientadas por todos esses elementos básicos apresentados. Porém, há

³ Como exemplos de publicação, há o material de apoio ao Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação, que consiste numa publicação que auxilia a capacitação de Conselheiros Municipais e subsidia o planejamento da rede escolar com base na experiência em minicenso educacional. Pode-se citar, ainda, o material de apoio ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, além do Curso Técnico de Formação para os Funcionários de Escola e orientações gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

que se destacar que as escolas do campo se estruturam de forma diferenciada das urbanas, pois, como apresenta Caldart (2011, p. 110):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola em que se reconhece e ajuda a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, elaboradores de ação política, que também contribuem no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura.

No mesmo caminho em que se ressalta a especificidade da escola do campo, incorporando as formas de organização e de trabalho dos povos do campo, das águas e das florestas, também se torna necessário pensar o formato de gestão dessa escola. Trata-se de promover a busca de um constante e sistemático vínculo do cotidiano escolar com as comunidades rurais que a cercam, como pressuposto imprescindível para sua matriz curricular e a experiência pedagógica, priorizando a relação escola e comunidade para o fortalecimento da Educação no território rural, construindo assim uma concepção de mundo em que a educação é a base para a articulação em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência e a coesão de um projeto de campo.

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo - Políticas Públicas - Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora no campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e que não se reduzem à política pública, mas que incluem/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto de camponeses, para o conjunto de trabalhadores no campo. (CALDART, 2008, p. 72).

Essa consideração aproxima-nos do materialismo histórico dialético e inspira esta pesquisa, pois a perspectiva marxista permite compreender o campo na qualidade de local de produção e reprodução da vida, a partir de um projeto de desenvolvimento que pensa o campo habitado, sustentável e que produz alimentos saudáveis, ligados ao modo como a escola se articula. Esse projeto é distinto daquele defendido pelo agronegócio, baseado no latifúndio, na produção de *commodities*, na detenção do capital por uma minoria e na destruição do meio ambiente. Contraditoriamente, quem produz grande parte dos alimentos consumidos são os povos do campo, das águas e das florestas, e esses não têm acesso a Políticas Públicas direcionadas e específicas como, por exemplo, uma educação de qualidade.

Saviani (2014) deixa nítido que a escola, juntamente com as outras instituições da sociedade civil, pode cumprir dialeticamente a dupla função estratégica de conservar e minar as estruturas capitalistas, em contraposição à mazela impressa pelo Estado burguês. Revela ainda que Gramsci assegura que “[...] no Estado dos Conselhos⁴, a escola representará uma das mais importantes e essenciais atividades públicas [...]” (GRAMSCI, 1975, p. 255).

Nesse sentido, reafirma-se aqui as contribuições de Saviani (2014) no que tange ao princípio educativo, corroborando a convicção sobre a importância da escola para os trabalhadores em qualquer território, como um instrumento importante para formar intelectuais de diversos níveis e também para constituir o nível cultural e intelectual da classe popular, “[...] atuando decisivamente no processo de reforma intelectual e moral, na luta pela hegemonia e na construção do novo bloco histórico [...]” (SAVIANI, 2014, p. 19).

Diante desse entendimento é que se analisam, nesta dissertação, outras contradições que no campo se acentuam entre o modelo de desenvolvimento agrário do agronegócio e o da agricultura familiar camponesa, bem como de que forma a educação e a gestão democrática e participativa na escola contribuem para o fortalecimento do campo enquanto um espaço de vida. Nessa perspectiva, a escola do campo é fruto de um contexto de resistência, lutas e embates entre as classes dominantes e a classe trabalhadora camponesa, que se articulam, por sua vez, à raiz estruturante das desigualdades e injustiças sociais do modo de produção capitalista. Em diálogo com Rossi (2014), é possível inferir que, para o fortalecimento da escola na condição de espaço de qualidade de vida na promoção da permanência da juventude no território rural, é necessário impulsionar um projeto popular de desenvolvimento para o campo, concordando assim com Caldart (2003, p. 64):

Não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 é nítida na garantia dos direitos à educação ao afirmar, no seu artigo 28, que “[...] na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região.” (BRASIL, 1996). Segundo a

⁴ Conceito *gramsciano* de estado ampliado, em que os conselhos se constituem em espaços de correlação de forças, heterogêneos com mediação de conflitos de interesses.

legislação, os camponeses e seus filhos deveriam ter assegurados uma organização escolar própria, calendário escolar adaptado, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses do território rural, segundo os incisos I, II e III, do artigo 28.

Portanto, a educação do campo tem que ser apresentada de acordo com todo esse aparato legal para as necessidades e especificidades da cultura camponesa, ou seja, considerar as diferenças regionais que são gritantes no país, as quais deverão ser levadas em conta no momento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Uma educação voltada para os saberes historicamente construídos na comunidade, considerando uma realidade em que seus sujeitos têm identidades e constroem suas lutas, como pode ser constatado no entendimento de Fernandes (2008, p.40), que afirma que “[...] o grupo de camponeses organiza o seu território, primeiro, para a sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida.” Assim, torna-se cada vez mais importante a escola compreender a organização do território da comunidade escolar, qualificando a educação a que esses têm acesso.

Após esta breve introdução é necessário trazer elementos que colocam luz a respeito da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas e de sua constituição, para então abordar a gestão e a participação naquele espaço. A EFARA é uma escola comunitária, fruto de uma caminhada traçada por uma equipe formada por padres, freiras, movimentos sociais e comunidades rurais comprometidas/os com a formação do jovem rural, já que na época ocorria uma grande saída daquele território, principalmente de jovens, para a cidade (ARAÚJO, 2018). Nasceu como um gesto concreto diocesano da Campanha da Fraternidade de 1982, que tinha como objetivo geral criar condições para a prática de uma educação libertadora, a serviço da construção de uma sociedade justa e igualitária.

Assim, conforme Araújo (2018), a EFARA constitui-se como uma experiência alternativa de educação para os filhos/as de agricultores/as do Território Litoral Norte e Agreste Baiano, a qual apresenta concepções e práticas educativas a partir da Pedagogia da Alternância, que resiste a uma proposta de educação hegemônica e se estrutura construindo relações com as pessoas residentes naquele território. Uma escola situada no território rural, construída por diversos movimentos sociais e comunidades rurais, fruto de lutas frente a retrocessos e avanços no campo educacional.

1.1 Bases metodológicas

A pesquisa sobre a Gestão e Participação na Escola Família Agrícola está estruturada dentro de uma abordagem qualitativa, conforme descreve Flick (2009). Esta investigação propõe-se a fazer uma pesquisa na Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, na Bahia, de maneira pactuada entre pesquisadora, gestores, educadores, monitores, funcionários, educandos e comunidade, e tem como objetivo analisar de que forma a gestão e a participação existentes nas experiências da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA) se aproximam das características da Gestão Democrática e Participativa e dos princípios da Educação do Campo.

Ainda segundo Flick (2009, p. 20), esta abordagem é “[...] de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização da esfera da vida”. Tal pluralização requer outra forma de olhar determinados contextos. Assim, este estudo se estrutura com base na busca de dados relevantes e convenientes obtidos através da experiência dos sujeitos da pesquisa, assim como da vivência do pesquisador, ambos em constantes transformações a partir de reflexões no caminhar. O interesse desta abordagem é chegar a novas conclusões, partindo, para tanto, do olhar e da experiência de outros.

Os estudos qualitativos são importantes por proporcionar uma relação entre teoria e prática, disponibilizando instrumentos de coleta de dados eficazes para a interpretação das questões educacionais. Como objeto de estudo específico, foi reconstituída a história das Escolas Família Agrícola no Brasil, na Bahia e, especialmente, da EFARA, como também da Educação do Campo. Assim, buscou-se compreender a Gestão e a Participação e a forma como esta se apresenta na EFARA; conhecer o território em que está situada a EFARA, suas especificidades econômicas, políticas e sociais; e, por fim, analisar como a Gestão Democrática e a Participação se aproxima da gestão da EFARA, assim como sua relação com os princípios da Educação do Campo. A pesquisa qualitativa contribui e, nesse caso específico, contribuiu para o sucesso desta investigação, pois sugere a compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pela realidade em investigação (Ribeiro, 2008b).

Com base nos paralelos teóricos, mais precisamente a partir da definição do objeto da pesquisa e das leituras que garantiram a compreensão do objeto proposto, foram identificadas as categorias teóricas: Escola Família Agrícola; Educação do Campo; Gestão Democrática e Participativa. As categorias teóricas, conforme expressa Minayo (1994, p. 70):

[...] podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas.

Segundo Guimarães Neto (2006), os aspectos metodológicos devem ser organizados e trabalhados de forma que apreendam e expliquem o objeto de estudo e que sejam capazes de responder às questões que movem a investigação. É essencial para o pesquisador ter clareza de que os procedimentos metodológicos de pesquisa estruturam qualquer trabalho. Assim, foram utilizados neste trabalho os procedimentos metodológicos: fase exploratória, análise documental, entrevista, transcrição dos dados e, por último, a redação da dissertação propriamente dita.

O primeiro passo, compreendido como uma etapa exploratória, foi visitar a escola, o que, segundo Gil (1999), pode-se admitir como um passo importante para o trabalho, pois consiste em uma caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico. Não busca resolver de imediato a questão, mas caracterizá-la com base em uma visão geral, a partir da aproximação com o objeto pesquisado, ou seja, “[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [...]” (GIL, 1999, p.43), o que pode ser traduzido como estabelecer uma maior familiaridade com o problema.

Partindo desta primeira etapa exploratória, foi realizado um trabalho com entrevistas, análise documental e registros das observações das discussões entre comunidade escolar e fóruns em que a comunidade local se reúne. É importante ressaltar que a seleção dos entrevistados ocorreu por amostra de representantes de segmentos que integram o Colegiado Escolar da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, que tem o formato próximo ao Conselho Escolar.

A entrevista permite a percepção imediata da informação desejada e pode possibilitar a abordagem de assuntos delicados, assim como de temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais, como descreve Lüdke e André (1986). Segundo Minayo (2007), a entrevista se configura como uma conversa entre duas ou mais pessoas, sendo guiada por uma delas para a produção de conteúdo, ou seja, informações pertinentes ao objeto de estudo. Pode ser ainda mais útil em pesquisas que envolvem informantes com pouca instrução formal, para os quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. Além disso, Bogdan e Biklen (1994) descrevem que a entrevista permite recolher dados

descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia mais próxima sobre a forma como o sujeito analisa o seu ambiente.

As entrevistas individuais semiestruturadas, utilizando um roteiro previamente elaborado, foram realizadas com representantes do Colegiado Escolar: gestor, educandos, educadores, funcionários e comunidade local, com liberdade para os entrevistados discorrerem sobre outros assuntos no que tange às suas experiências de vida, opiniões, valores e crenças, conforme apresenta Creswell (2007).

Complementando as informações obtidas por outras técnicas, foi utilizada aqui também a análise de documentos, que busca, segundo Caulley (1981) e Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse [...]”, como atas de reuniões externas e internas da escola, atas de assembleias, estatuto e projeto político e pedagógico, sendo ainda realizada a compreensão e a análise da história da escola, dos participantes e do conteúdo apresentado por estes.

Como apresenta Creswell (2007), foram verificados o modo como se organiza a escola e os pontos de vista dos respondentes, a fim de identificar quais as possíveis contribuições que a comunidade escolar e local envolvidas no funcionamento da escola podem gerar, para compreender a gestão da escola e se essa dialoga com princípios democráticos e participativos. Lüdke e André (1986) destacam que os documentos constituem também uma fonte importante, pois dessa podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, além de representar ainda uma fonte "natural" de informação que surge num determinado contexto e fornece dados sobre esse mesmo contexto.

Nessa perspectiva, esses instrumentos possibilitaram observar: a dinâmica da escola numa vivência integral durante o período de Tempo Escola; o Projeto Político-Pedagógico (PPP), no qual nota-se a participação dos jovens nos trabalhos dentro e fora da sala de aula; a intervenção dos pais nas questões escolares; as ações da Associação da Escola; as tarefas realizadas de modo geral pela comunidade escolar; além de outros documentos julgados importantes. Desse modo é possível compreender o que falam esses sujeitos acerca da importância do processo de participação na escola, como momento de ação coletiva que contribui para a construção de uma escola mais forte.

Assim, reitera-se o compromisso do/a pesquisador/a de tomar o cuidado necessário para que todas as ações da pesquisa não sejam de modo algum, tomadas como uma imposição, mas, sim, uma construção coletiva de um trabalho. Para um melhor entendimento, o texto está organizado da seguinte forma: além desta introdução, a

dissertação é composta por quatro capítulos, seguidos das considerações finais, das referências, assim como apêndices e anexos.

Na introdução foi realizada a apresentação do tema da pesquisa com o apoio de autores e pesquisas que corroboram o caminho percorrido e delinearão todo o trabalho. Além disso, são explicitados o problema da pesquisa, o objetivo geral e os específicos, assim como esta apresentação. Também se apresenta as bases metodológicas, onde foram esmiuçados os procedimentos metodológicos utilizados, como um roteiro inicial de observação da escola, a fim de identificar previamente a composição da escola com relação ao número de professores, alunos, salas de aulas, dormitórios, hortas e espaços de diálogos.

Posteriormente iniciou-se o levantamento bibliográfico com materiais produzidos pela escola, Regimento Interno, PPP, Ata de fundação e Estatuto. Assim, pode-se entender melhor como se dá a organização da escola e, por fim, a constante observação do cotidiano escolar, seguindo por entrevistas semiestruturadas, realizadas junto a representantes dos segmentos de um espaço de diálogo. Buscou-se, ainda, compreender de que forma a gestão democrática e a participação se aproximam da gestão da EFARA, considerando a sua relação com a educação do campo, com base em um planejamento orientado para as vozes dos interlocutores da pesquisa.

No primeiro capítulo, denominado “Trajetória da Educação do Campo e da Escola Família Agrícola: uma aproximação”, foram apresentados os elementos relacionados à história dessa organização, desde a sua origem na França e posteriormente na Itália, caracterizando os dois modelos de organização, quanto à sua expansão em nível mundial. Ainda, foi descrito o histórico correspondente à implementação da Escola Família Agrícola no Brasil, assim como as diversas experiências vivenciadas no território nacional, incluindo o modelo das Casas Familiares Rurais. Além disso, o texto seguirá com um enfoque nos Centros Familiares de Formação por Alternância, o histórico da Pedagogia da Alternância na Bahia e a consolidação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, bem como uma contextualização da Educação do Campo no âmbito da educação no Brasil.

No segundo, denominado “Gestão Democrática e Participação”, apresenta-se conceitos a partir dos marcos legais e da literatura, a fim de discutir elementos que contribuam para a constituição e o funcionamento de um ambiente democrático, como o provimento de diretores escolares, a existência e o funcionamento dos conselhos escolares e a existência e a forma de elaboração do projeto político-pedagógico da escola, observando a importância do trabalho coletivo no universo escolar.

No terceiro, intitulado “Que território é este?”, pretende-se responder à questão que dá nome ao capítulo e, para atingir esse objetivo, discutiu-se primeiramente o conceito sobre Território e sua construção no Brasil e na Bahia. Buscou-se também analisar as especificidades econômicas, políticas e sociais do Território Litoral Norte e Agreste Baiano em que a Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas está inserida como uma alternativa de educação do campo.

O quarto capítulo, intitulado “Discussão e análise dos resultados da pesquisa”, trata de discutir e analisar os resultados encontrados neste trabalho, a partir dos discursos de diferentes atores, dos segmentos que compõem a escola e com base em três categorias de análise: a primeira trabalha a perspectiva do perfil dos entrevistados; a segunda correlaciona as práticas desenvolvidas na EFARA à sua relação com os princípios da educação do campo; a terceira direciona o enfoque para a questão da gestão democrática e da participação, com base nos discursos daqueles/as que compõem a comunidade escolar e dos documentos oficiais, com vistas a apreender possibilidades e limites da escola.

Nas considerações finais analisam-se os principais resultados da pesquisa, explicitando as contribuições de cada capítulo para a compreensão da Gestão e da Participação na EFARA, compreendendo que todo trabalho de pesquisa é marcado por sua incompletude e apresenta limites e lacunas.

Nesse sentido, com este trabalho deseja-se contribuir com todos e todas que querem refletir sobre as diferentes alternativas para o modelo atual de sociedade, não só na questão educacional, mas pensar um modelo de sociedade justa e democrática, um novo modelo de cultura política. Torna-se necessário o estudo de experiências alternativas de educação, que reflita a melhor maneira de radicalizar na defesa dos legítimos interesses humanos.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

Neste capítulo realizou-se uma aproximação da história da Escola Família Agrícola, demonstrando sua expansão e consolidação desde a França, com as *Maison Familiale Rurale* (MFRs), às EFAs brasileiras. Para compreender com maior profundidade o objeto de estudo, também foi explicitada a Pedagogia da Alternância, seu formato e seus princípios, finalidades e métodos. Em seguida, a história da Educação do Campo, suas concepções e princípios.

2.1 Origem da *Maison Familiale Rurale* (MFR) e a trajetória da experiência das EFAS

Silva (2003), embasada nos estudos dos pesquisadores Bourgeon (1979), Gimonet (1894) e Chartier (1986), analisando o histórico das *Maisons Familiales Rurales* francesas, identificou os princípios que fundamentaram as experiências brasileiras da formação em alternância. Na década de 30, período de criação das *Maison Familiales*, agricultura francesa sofria uma forte transformação em nível econômico, tecnológico e social por conta das guerras⁵.

Foi nesse contexto que se ampliou o êxodo rural na França. Por outro lado, nesse momento se intensificaram o fomento e o fortalecimento de organizações e entidades (principalmente as ligadas à igreja, preocupadas com o desenvolvimento rural) que buscavam a organização dos agricultores em movimentos sindicais, associações e cooperativas geridas pelos próprios agricultores (CHARTIER, 1986; SILVA, 2003; ESTEVAM, 2003; NOSELLA, 1977; PESSOTTI, 1978).

Esse movimento de setores organizados, em busca de estratégias de formação permanente, visando à formação inicial dos jovens agricultores, deu-se com a colaboração do catolicismo social. Esse movimento cristão, denominado movimento Sillon, que teve na Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR) a perpetuação do seu discurso e prática, cujo princípio era a defesa da democracia como condição do progresso social, inspirou o sindicalismo agrícola, o que gerou a Juventude Agrícola Cristã (SILVA, 2003). Portanto, é

⁵ A Primeira Guerra ocorreu no período de 1914 a 1918, e a Segunda, de 1939 a 1945.

a partir desses movimentos e organizações que surge uma proposta formativa com alternância entre o trabalho prático na propriedade rural e a formação geral e técnica, conforme descreve Silva (2003).

Assim, nasce um modelo em experimentação, tendo como responsáveis pessoas com raízes ideológicas ligadas ao movimento de Sillon, depois naquele SCIR e/ou JAC, da contribuição e do esforço das famílias, que se caracterizava não apenas como um projeto educativo, mas também como um projeto de desenvolvimento da região, com estratégias dialogadas em conjunto e interesses mútuos. Este modelo é caracterizado por uma formação complementar que permitisse aos jovens a uma compreensão crítica do seu cotidiano em regime de internato, onde o aluno passaria três semanas em aprendizado prático na sua propriedade e uma semana na escola em formação teórica (SILVA, p.46, 2003).

Em 1937, este modelo ganha força por sua militância, influenciando outras famílias a se interessar pela condução e cooperação da gestão, do financeiro e da pedagogia na aplicação de uma formação por alternância diferenciada, assim é construíram a primeira experiência em Lauzan, que viria a ser conhecida com *Maison Familiale Rurale*. Nesse momento de crise e lutas por superações e afirmação de direitos, nasce a MFR, que foi traduzida no Brasil como Casa Familiar. O conceito Maison, ou seja, Casa, foi aplicado para que se diferenciasse da escola que existia, mas não correspondia à necessidade e à realidade do campo.

É importante explicitar a força e a atuação das famílias em todo o processo formativo, uma vez que esse movimento não se constituiu imediatamente, responsabilizando-se pelas tarefas e, conseqüentemente, assumindo a gestão escolar na sua totalidade, ou seja, nas tarefas administrativas, financeiras e pedagógicas.

É a alternância que permitiu desenvolver um método pedagógico, tornando assim possível o engajamento dos pais e dos mestres de estágio na formação dos jovens; mas é porque existe uma associação, na qual eles podem se engajar inteiramente, que eles podem participar efetivamente da gestão da Maison Familiale e interagir com os outros sobre a educação de seus filhos. (CHARTIER, 1986, p. 217-218).

Ainda segundo Silva (2003), a experiência bem-sucedida em Lauzan, segundo dados da MFR, impulsionou a criação de 17 *Maisons*, envolvendo mais de 500 jovens na formação de agricultores. Assim, com essa ampliação também se orientou a constituição da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* (UNMFR), em 1942, para impulsionar uma maior coordenação, organização, engajamento das famílias e uma constante reflexão

sobre teoria e prática, garantindo, desse modo, os princípios pactuados na experiência original. Nesse contexto, iniciaram-se os primeiros traçados sobre o formato da pedagogia que deveria ser aplicada, de forma a alternar a teoria e a prática, em que os saberes científicos são intercalados com os saberes e experiências locais. Tal entendimento gerou uma pactuação firmada em princípios orientadores e na sua identidade, o que representou um importante avanço pela busca de fidelidade aos princípios originais das MFRs.

A proposta consistia em iniciar a formação dos jovens a partir do seu local de vida, com a escola contribuindo para intervir e melhorá-la. Assim, os princípios das *Maison Familiales Rurales* podem ser resumidos, de acordo com Silva (2003), conforme segue:

- Uma associação de pais responsáveis em todos os pontos de vista pela MFR.
- A alternância de etapas entre a Maison Familiale e a propriedade, sendo o ritmo da alternância o das regiões.
- A distribuição dos jovens em pequenos grupos; sendo, todavia, necessário um mínimo de doze para que a fórmula pudesse ser viável.
- As famílias poderiam recorrer ao padre ou ao pastor para a formação religiosa dos jovens católicos ou protestantes onde os pais expressassem o desejo de que eles recebessem essa formação. Em nenhum caso, o eclesiástico poderia ser o diretor da Maison Familiale e nela residir. (Silva, 2003 *apud* CHARTIER, 1986, p. 144).

Assim, os anos entre 1945 e 1950 podem ser considerados um período rico na superação dos desafios, das formulações e reflexões no campo do plano pedagógico das *Maisons Familiale*. Nesse intervalo temporal, foram criados os principais instrumentos pedagógicos que permitiriam aos professores, monitores e às famílias envolvidas nas MFRs o desenvolvimento e a consolidação da Pedagogia da Alternância na França. Esse modelo pedagógico, variando de acordo com a necessidade dos jovens e a realidade rural, torna-se essencial para que a Alternância conserve seus princípios, adaptando-se a diferentes realidades nas quais vem sendo praticada.

No final dos anos 50 e início dos anos 60, o movimento das MFR se expandiu para além da França, sendo que o primeiro país a receber a experiência das MFRs foi a Itália.

Em termos de metodologia, elas adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos é grande, portanto certas facilidades são maiores. Os docentes, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. É uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França. (NOSELLA, 1977, p. 30).

Segundo Silva (2012), em 1959 teve origem uma primeira *Maison Familiale* em Verona, que rapidamente foi seguida por muitas outras, ampliando também para sua expansão na Espanha em 1966, e Portugal em 1984. Na África, as primeiras ideias para a

construção das MFRs chegaram em 1959, junto com os monitores franceses para auxiliar a condução do processo e facilitar o enraizamento naquele continente.

Na África, os primeiros contatos foram feitos a partir de 1959. Para facilitar a concretização dos diferentes projetos apresentados pelos diversos países, os responsáveis das MFR's francesas colocaram à disposição das comunidades africanas interessadas monitores experientes para iniciar os trabalhos, sendo estes afastados à medida que os monitores africanos formados pudessem substituí-los. Essa contribuição acelerou a criação de diversas MFR's naquele continente. As primeiras tiveram lugar no Congo, a partir de 1962. A estas seguiram-se a do Togo e a de Senegal. No final dos anos 60, as MFR's encontravam-se implantadas em sete países africanos. (SILVA, 2012, p. 47).

Na América Latina, tal experiência chegou em 1968, segundo Silva (2003, p. 61), “[...] sob a influência e tendo como referência direta a *Maison Familiale Italiana* de Castelfranco-Vêneto”. Posterior à criação da MFR no Brasil, foi criada também na Argentina. Já na América Central, seu início se deu em 1973, na Nicarágua; no continente Asiático essa experiência chegou em 1988, mais especificamente nas Filipinas, seguida posteriormente por outros países.

Com tamanha expansão, em 1975, durante o Congresso Internacional realizado no Senegal, foi criada a *Association Internationale des Maisons Familiales Rurales*, ou seja, Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), com o intuito de promover uma maior integração das *Maison* em todos os países, com trocas de convivências das múltiplas iniciativas (SILVA, 2003). Porém, cada país tem suas Associações Regionais e uma União Nacional. No nível internacional, todas se agrupam na AIMFR.

A história das Escolas Famílias é antes de tudo a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico. (NOSELLA, 2012, p. 45).

Silva (2003), apresenta uma importante pesquisa neste sentido, em que na sociedade brasileira, as experiências de formação em alternância vinculadas ao Movimento Internacional das MFR's encontram-se presentes em dois movimentos distintos de formação por alternância. O primeiro tem influência da experiência italiana, é a Escola Família Agrícola, que tiveram suas origens na região Sudeste do país, de forma mais específica no Espírito Santo; o outro movimento são as Casas Familiares Rurais, inspiradas

na experiência francesa e implantadas, em um primeiro momento, no nordeste brasileiro, têm se consolidado mais na região Sul. Porém, ambos os movimentos integram a *Association Internationale des Maisons Familiales Rurales* (AIMFR).

2.1.1 Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS)

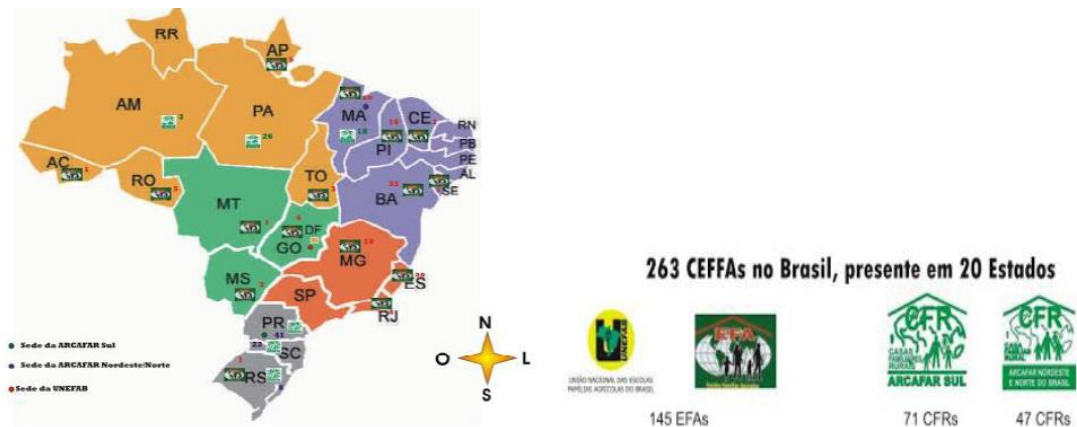
No ano de 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, realizado no Sul do Brasil, teve início uma articulação de movimentos, em especial, das Escolas Família Agrícola e das Casas Familiares Rurais, que culminou com a constituição de uma rede nacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância, denominada CEFFAs (SILVA; QUEIROZ, 2006).

Segundo Nosella (2012), CEFFAS é um nome genérico, constituído para unificar o movimento até então de caráter político, formulado no Brasil desde 2001 e consolidado no VIII Encontro Internacional a Pedagogia da alternância, que busca articular e unir as Escolas Família Agrícola e as Casas Familiares Rurais para lutarem juntamente, no âmbito nacional.

Segundo Estevam (2003), além da nomenclatura, as EFAs se diferenciam das CFRs através do período de alternância no ensino médio e das entidades de coordenação. No ensino médio, as EFAs adotam o sistema de alternância italiano de 15 dias, e no fundamental o intervalo de alternância francês de 7 dias. No âmbito administrativo, as EFAs são coordenadas pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), e as CFRs do sul do Brasil são administradas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR/SUL). Nas regiões Norte e Nordeste, as CFRs existentes nos estados do Pará, Amazonas, Bahia e Maranhão são organizadas pela ARCAFAR NORTE/NORDESTE.

Torna-se importante ressaltar que os CEFFAs não são iniciativas elaboradas pelo poder público, mas sim de grupos de pessoas - como agricultores familiares, sindicalistas e comunidade interessada - que buscam parcerias com os governos municipal, estadual e federal, além de subsídios e auxílios com empresas públicas e privadas, segundo a UNEFAB. Dessa forma, percebe-se que a dinâmica parte de quem necessita e não de quem planeja o sistema educativo brasileiro. Atualmente, conforme a UNEFAB (2014), existem 263 CEFFAS, com 23.254 pessoas em formação e envolvendo 74.000 famílias (Figura 1).

Figura 1 - Mapa dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Brasil



Fonte: Capa da revista Formação por Alternância n°11, 2012.

O mapa representa a distribuição dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no Brasil, com a disposição das EFAs filiadas aos regionais associados à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e as Casas Familiares Rurais (CFR), ligadas à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul (ARCAFAR-Sul) e Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte (ARCAFAR-Norte/Nordeste). Destaca-se que a UNEFAB, ARCAFAR-Sul e ARCAFAR-Norte/Nordeste são redes de nível nacional que articulam e organizam os CEFFAs, sendo essas as Escolas Família Agrícola (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR).

A discussão do projeto para a implementação das primeiras Casas Familiares Rurais no Brasil iniciou-se no Nordeste, mais precisamente no município de Arapiraca, estado de Alagoas, no ano de 1980. O Projeto nasceu totalmente desvinculado do movimento das Escolas Família Agrícola (EFAs), como destaca Silva (2003), com outro propósito e vinculado ao movimento internacional *Maisons Familiales Rurales* (MFRs). Portanto, sob orientação da *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales* (UNMFRs) e com influência das experiências francesas das MFRs, deu-se início a essa experiência no nordeste brasileiro.

Após alguns problemas locais, o projeto acabou sendo desativado, vindo a ressurgir depois, no município de Riacho das Almas, no Estado de Pernambuco, em 1984, numa região do agreste nordestino em que as/os agricultoras/es são castigadas e levadas à miséria pelos longos meses de seca ocorridos durante o ano. Essa experiência durou um pouco mais que a primeira, mas também fracassou.

Depois dessas experiências, o projeto se expandiu na região sul do país, migrando primeiramente para o estado do Paraná, na década de 80. Ali foram iniciadas as discussões

envolvendo pessoas e autoridades locais, no Seminário Franco-Brasileiro realizado em Curitiba, Paraná, em 1985 (SILVA, 2003). Tal atividade possibilitou o começo da implantação da primeira CFR, a partir de ações conjuntas entre MFRs francesas e o Governo do Paraná; dois anos depois, nascia no município de Barracão a primeira experiência naquela região. Já em Santa Catarina, no ano de 1991, a primeira Casa Familiar Rural foi fundada em Quilombo, município do oeste catarinense.

Com o crescimento do projeto, tornou-se necessário criar uma coordenação para orientar e coordenar as atividades. A partir dessa necessidade, surgiu a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR/Sul), como órgão oficial das CFRs, com sede no município de Barracão/PR. De acordo com Silva (2003), a ARCAFAR tem por objetivo difundir a proposta da formação dos jovens rurais pela pedagogia da alternância e garantir as condições organizativas e estruturais das CFRs.

As CFRs podem ser definidas como uma instituição educativa, dentro do meio rural, criada para formar jovens filhos de agricultores que buscam uma educação personalizada e uma formação integral, a partir de sua própria realidade. É uma escola residência, na qual os filhos dos agricultores que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental, podem estudar os conteúdos de 5ª a 8ª séries e também os conteúdos de formação geral e profissional sem abandonar suas atividades. É administrada por uma associação de pais e lideranças das comunidades envolvidas no projeto, constituindo-se numa organização não governamental (ARCAFAR-SUL, 1998).

A proposta expandiu-se por todo o país, sendo que as associações regionais são responsáveis por organizar as experiências de formação em alternância nos moldes das CFRs. No Brasil, têm-se as regionais Sul e Norte/Nordeste, ou seja, a ARCAFAR-SUL e a ARCAFAR NORTE/NORDESTE, somando mais de 88 unidades, conforme apresenta Silva (2003), sendo 38 no Paraná, 27 em Santa Catarina, 04 no Rio Grande do Sul, 12 no Pará, 06 no Maranhão, 01 no Amazonas e, ainda em processo de criação, a ARCAFAR CENTRO-OESTE e a ARCAFAR NORTE DE MINAS.

2.1.2 A experiência da Escola Família Agrícola no Brasil

A história da Escola Família Agrícola é a base da construção da Pedagogia da Alternância no Brasil, com início nos anos 60, por meio da criação da primeira escola no Estado do Espírito Santo, sob a influência das MFRs italianas da região de Vêneto (QUEIROZ, 1997; SILVA, 2003, ZAMBERLAN, 1996). Nesse período, na região sul do Espírito Santo, existia uma concentração muito grande de imigrantes italianos que saíram de suas terras forçados pela industrialização considerada lenta para a Europa da época. Com

o meio agrário fragmentado pela industrialização, a Itália apresentava um crescimento demográfico elevado, gerando um grande contingente de mão de obra ociosa em busca de trabalho.

O camponês italiano, mediante a situação extremamente difícil em seu país, via no Brasil, como também em outros países da América, a oportunidade de mudar de vida, conseguindo condições dignas de sobrevivência.

Neste cenário de fim de século e de abertura, para a Europa e para o mundo, de uma nova era, insere-se o fenômeno migratório que atingiu sobretudo as regiões que se industrializaram e, sucessivamente, as suas periferias [...] durante estes anos, alguns (ou muitos) países americanos e da Oceania deram início a um bombardeio publicitário na Europa, buscando atrair colonos para suas terras virgens e artesãos para suas cidades. (GROSSELLI, 2008, p. 41).

Em 1962, o Espírito Santo ainda era um Estado altamente dependente da monocultura do café. Entretanto, foi nesse ano que se iniciou a política federal que criou o Grupo Exclusivo da Recuperação Econômica da Cafeicultura (GERCA), programa que tinha como missão a erradicação de cafezais antieconômicos, o que no estado do Espírito Santo representava grande parte das lavouras plantadas. Assim, deu-se início ao processo de transição de uma economia agrária, com foco na cafeicultura, para uma economia urbana e industrial. Nessa fase também houve muitas famílias que erradicaram suas lavouras de café, optando por permanecer em suas terras, em condições limitadas, haja vista que apenas sabiam sobre o cultivo de cafezais.

Essas famílias que resolveram resistir em suas terras tinham um grande desafio: o de ressignificar o seu território. Foi nesse contexto que um padre jesuíta italiano, como apresenta Silva (2003), tornou-se o grande responsável pela organização das primeiras experiências de formação por alternância no Brasil. A partir da escuta, do contato e da compreensão dos dilemas daqueles imigrantes da Itália, oriundos da mesma região, o pároco Pietrogrande desenvolveu um trabalho orientando um outro modelo de escola, baseado na contribuição para o desenvolvimento da comunidade.

Assim, o objetivo proposto pelo padre seria a integração do território rural ao projeto de desenvolvimento da nação. Vale ressaltar que o Brasil passava por um período de golpe militar e a ala progressista da Igreja Católica, foi muito além de suas ações religiosas, adicionando a elas, atividades de formação social direcionadas para o rompimento do conservadorismo político e econômico da época. Iniciou-se um movimento em que o processo educativo contribuiu para algo maior, ou seja, um processo de transformação social na busca por uma sociedade democrática. O esforço na materialização

desse movimento em torno da educação era fortalecido a cada diálogo inspirado nas experiências da Itália, que resultaria na criação de uma entidade que possibilitou o intercâmbio Brasil-Itália e, a partir da articulação de técnicos e acadêmicos italianos e brasileiros, deu-se a criação da Associação dos Amigos do Espírito Santo (AES).

Em 11 de dezembro de 1966, em Padova (Itália), após a apresentação da Fundação ítalo-brasileira pelo desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo no Brasil, decidiu-se, com o intuito de tornar mais eficiente e sério o compromisso, fundar uma entidade jurídica chamada *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)*, inclusive para possibilitar assinatura de convênios e arrecadações de recursos. (NOSELLA, 2012, p. 62).

Concomitante a esse movimento, contando também com a cooperação italiana, foi criada uma entidade jurídica para a representação e defesa dos seus interesses e, assim, fundado o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), possibilitando a construção de espaços e debates acerca das diversas questões relacionadas à vida dos agricultores e agricultoras do Espírito Santo, segundo Nosella (2012):

No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma Assembleia de agricultores dos municípios assinava a ata constitutiva do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), que tinha como finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolvesse a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura, principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta Diretora do Mepes, se encontravam os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários, dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da Acares (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo). (NOSELLA, 2012, p. 35 *apud* CADERNOS DO CEAS, Chance aos Agricultores, 1970, nº 08, p. 4-5).

Dessa forma, segundo Silva (2003), em 1969, a partir das ações do MEPES, surgiram as primeiras experiências em alternância na Escola Família de Olivânia, no município de Anchieta, e na Escola Família de Alfredo Chaves, no Estado do Espírito Santo. Nessa primeira fase, Pessotti (1978) observou a combinação entre a experiência francesa e a italiana, no decurso de dois anos, em alternância, ou seja, 15 dias na escola e 15 dias na comunidade. O modelo pedagógico era inspirado na matriz francesa, enquanto a organização e funcionamento na italiana⁶.

Na década de 70 e 80, esse paradigma de escola foi amplamente difundido no Brasil, contando com a assessoria de pessoas ligadas ao MEPES, na perspectiva da

⁶ Com um modelo pedagógico inspirado nas experiências das escolas francesas, enquanto os objetivos da formação, organização e funcionamento tinham base nas experiências das escolas italianas.

ampliação e divulgação do modelo de Escola Família Agrícola. Com a acentuada expansão, houve a necessidade de uma entidade que coordenasse as atividades dessas unidades, para fortalecer e defender os seus princípios, além de possibilitar a união para a resolução de problemas, como descreve Silva (2003). Assim, foi criada na primeira Assembleia Geral das EFAs do Brasil, em março de 1982, a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB).

A criação da UNEFAB foi um momento rico de discussão e estudos realizados pelas EFAs já existentes, a fim de construir uma instituição de representação e assessoria a essas escolas, promover o intercâmbio e a divulgação dos trabalhos, acompanhar o processo de formação dos monitores (professores das EFAs) e de seus dirigentes, estabelecer parcerias e outras formas de cooperação técnico-financeira, além de auxiliar no fortalecimento e divulgação da proposta pedagógica da Alternância. A UNEFAB tem como missão e visão:

Missão: Estimular e promover a melhoria técnica, profissional, cultural, social, política e espiritual dos (as) jovens e seus familiares inseridos nas Escolas Famílias Agrícolas, através da formação integral, por meio da Pedagogia da Alternância, promovendo o fortalecimento da agricultura familiar e a geração de renda e vida digna no campo.

Visão: Fortalecer as Escolas Famílias Agrícolas e a Pedagogia da Alternância no Brasil, ampliando a atuação do movimento e eficiência de sua proposta metodológica. (UNEFAB, 2017).

Atualmente, segundo informações da UNEFAB (2017), tem-se a consolidação das Escolas em 17 Estados brasileiros (quadro 1), com 150 EFAs em funcionamento e outras em implantação, beneficiando atualmente cerca de 13 mil estudantes e 50 mil agricultores familiares e contando com mais de 850 monitores/professores trabalhando nas EFAs. Estas escolas já formaram mais de 70 mil jovens, dos quais mais de 65% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo vários serviços profissionais e de lideranças (UNEFAB, 2017).

Quadro 1 - Associações Regionais e Redes ligadas à UNEFAB

Associação	Ano de Criação	Estado
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo	1968	ES
AECOFABA – Associação das Escolas Comunidades Famílias Agrícola da Bahia	1979	BA
FUNACI/ AEFAPI – Fundação Pe. Dante Civiero e Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí	1998/2006	PI
AEFARO – Associação das Escolas Famílias Rondônia	1992	RO
AMEFA - Associação Mineira das Famílias Agrícolas	1993	MG
IBEGA – Instituto Belga de Nova Friburgo	1994	RJ

Continua...

... continuação

Associação	Ano de Criação	Estado
UAEFAMA – União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão	1997	MA
REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido	1997	BA/SE
AEFACOT – Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins	1997	GO/MS/MT/TO
RAEFAP – Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá	2000	AP
RACEFFAES – Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo	2003	ES
AGEFA – Associação Gaúcha das Escolas Família Agrícola	2008	RS

Fonte: UNEFAB, 2017.

Segundo a UNEFAB (2017) são, ao todo, doze Associações Regionais constituídas legalmente, sendo a maioria criada na década de 1990. São EFAs dentro dos Estados, com exceção da macrorregião Centro Oeste e Tocantins, que formam a AEFACOT, e da EFA de Sergipe, que se associou à REFAISA na Bahia. Esse formato regional (quadro 2) surge como estratégia de fortalecimento institucional, político e pedagógico. Dessa forma, é possível romper com o isolamento das EFAs, permitindo-lhes uma maior visibilidade na sociedade, proporcionando o seu fortalecimento pedagógico e político frente ao Estado e à sociedade.

Quadro 2 - Número de EFAs por Estados e Regiões até 2012

Região	UF	Nº de EFAs	Subtotal	%
Nordeste	BA	34	71	47,4
	MA	19		
	PI	17		
	SE	1		
	CE	1		
Sudeste	ES	37	56	37,4
	MG	16		
	RJ	3		
Norte	RO	5	15	10
	AP	5		
	TO	3		
	PA	1		
	AC	1		
Centro Oeste	GO	3	7	4,6
	MS	3		
	MT	1		
Sul	RS	1	1	0,6
Brasil	-	150	-	100

Fonte: UNEFAB, 2017.

Segundo a UNEFAB (2017), o grande objetivo das EFAs no Brasil é facilitar os meios e os instrumentos de formação adequados ao crescimento dos educandos, tendo em

vista que estes se constituem como os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico e espiritual) e de todo o processo de formação. Nesse contexto, são ressaltadas as seguintes características, que compreendem os quatro pilares e fundamentos na formação por alternância, conforme descrição no site da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) (2017):

- 1) ASSOCIAÇÃO: A presença de uma Associação responsável nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos, e administrativos, assegurando autonomia filosófica e gerencial, ou seja, presença efetiva das famílias.
- 2) PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Uma metodologia pedagógica específica, por meio da Alternância Integrativa, alternando momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar comunitário, organizados em três etapas sucessivas:
 - a. observar/pesquisar (meio socioprofissional);
 - b. refletir/aprofundar (meio escolar);
 - c. experimentar/transformar (meio socioprofissional). Assim, a Pedagogia da Alternância se torna a pedagogia do interesse e do concreto, em que a formação se desenvolve a partir da realidade específica de cada adolescente e jovem, e na troca de experiências com os colegas, famílias, monitores/as, parceiros e etc.
- 3) FORMAÇÃO INTEGRAL: Promove a educação e formação integral da pessoa, pois considera o ser como um todo. Além da formação geral e profissional leva em consideração todas as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver as capacidades de cada pessoa, num tratamento personalizado, através do espírito da iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade, ajudando a construir o Projeto de Vida ou Profissional junto com a família e o meio em que vivem.
- 4) DESENVOLVIMENTO LOCAL: Busca o Desenvolvimento Local Sustentável, através da formação dos adolescentes e jovens, suas famílias e demais atores envolvidos, tendo como enfoque principal o fortalecimento da agricultura familiar e inserção profissional e empreendedora no meio rural. (UNEFAB, 2017, site).

Esses quatro pilares, de forma articulada e integrada, assim, as Escolas Família Agrícola (EFAs) se propõe a discutir as problemáticas do território rural e apontar soluções para as questões vivenciados pelas famílias no campo, buscando a permanência, principalmente, da juventude na terra e contribuindo, com base na construção de novos conhecimentos, para fortalecer o campo e a produção, com novas tecnologias adaptadas às suas realidades.

2.1.3 A história da Pedagogia da Alternância e das EFAs na Bahia

A história das Escolas Família Agrícola (EFAs), contada pelos seus precursores em encontros, seminários, congressos, reuniões, rodas de conversas e também na literatura, com sua base apoiada em uma perspectiva de formação global e cidadã e no

desenvolvimento sustentável local, um movimento que culminou no surgimento da Pedagogia da Alternância (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; MAGALHÃES, 2004).

A educação nas escolas é baseada em quatro princípios já evidenciado anteriormente, porém, cabe aqui destacar a Pedagogia da Alternância, que considera que a formação no meio rural, para ser completa, depende das experiências vividas na Escola, na Família e na Comunidade. A Pedagogia da Alternância estabelece uma relação entre o meio em que vive o estudante e a Escola Família Agrícola (EFA). Segundo a concepção de Ribeiro (2010), do meio é que vêm as indagações, as inquietações e os problemas. Tal princípio educativo, que concilia escola, vida e trabalho, consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na EFA e no meio, permitindo o descobrimento da vida pela reflexão. Como apresenta Queiroz (2004), é a “[...] articulação dos tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais, e para otimizar as aprendizagens”. No entendimento de Cordeiro (2009), a pedagogia da alternância:

Oferece aos jovens do campo a possibilidade de estudar, de ter acesso ao conhecimento não como algo dado por outrem, mas como um conhecimento, conquistado, construído a partir da problematização de sua realidade, problematização essa que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano. (CORDEIRO, 2009, p. 60).

A Pedagogia da Alternância está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Título V, denominado “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, mais especificamente no Capítulo II, denominado “Da Educação Básica”, em sua Seção I, denominada “Das Disposições Gerais”, no artigo 23:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) ainda reforça a adequação na organização dos conteúdos curriculares, a partir da dinâmica dos territórios:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

Essa pedagogia é recomendada como uma metodologia a ser adotada nas escolas do campo pelo Parecer CEB/CNE nº 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006). Conforme o parecer,

A Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas - família, comunidade e escola. (BRASIL, 2006, s.p.).

Trata-se da combinação de períodos integrados de formação na escola (tempo escola) e formação na família/comunidade (tempo comunidade), possibilitando a flexibilização da organização do trabalho pedagógico, adequando-o à realidade dos sujeitos educativos.

Como apresenta Queiroz (2004, p. 96), requer que “[...] esta pessoa em formação tenha condições e capacidades de se assumir como sujeito de sua própria formação, pois a inserção no processo de formação por alternância significa que um ator sócio profissional entra em formação permanente”. A Pedagogia da Alternância prioriza a dignidade da pessoa como sujeito, levando em conta a totalidade da pessoa como indivíduo e o que ela representa na sua história e no seu meio.

No ano de 2010, oficializaram-se, por meio do Decreto Federal nº 7.352/2010, ações de desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino para o cumprimento do direito à educação escolar. Destacamos aqui o Art. 7º, que trata da Pedagogia da Alternância, em que entes federados assegurarão:

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e
III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região.

As lutas dos camponeses contribuíram para o reconhecimento das Escolas Família Agrícola perante o Estado, assim, ficou estabelecido na Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (FUNDEB), a destinação de recursos para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, sobretudo, “[...] na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento[...]”. (Art.8º, §1º, II). Portanto, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

§ 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, 2007).

Na Bahia ainda temos um avanço a ser destacado: o substitutivo ao Projeto de Lei nº 21.123/2015, que assegura aos alunos e egressos das Escolas Família Agrícola e Escolas Familiares Rurais tratamento equivalente aos alunos e egressos da Educação Estadual, alterando, portanto, a Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008. Assim:

Art. 1º - Fica assegurado aos alunos e egressos das Escolas Família Agrícola - EFAs e das Escolas Familiares Rurais - EFRs, tratamento igualitário àquele dispensado aos alunos e egressos da Educação Estadual.

Art. 2º - A Instituição de Ensino será declarada equiparada por ato da Secretaria de Educação - SEC, que promoverá: I - análise de verificação do preenchimento das condicionantes do art. 77 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; II - verificação dos requisitos previstos no parágrafo único do art. 1º da Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, em período não inferior a 02 (dois) anos.

Art. 3º - Os alunos e egressos das escolas referidas no art. 1º desta Lei poderão acessar as Universidades Públicas Estaduais por meio do sistema de cotas e obter outros benefícios de que os alunos e egressos da Educação Estadual tenham direito. (Bahia, 2008).

Em que pese o reconhecimento das Escolas Família Agrícola, no Estado da Bahia, com a edição da Lei nº 11.352 de 23 de dezembro de 2008, é preciso fortalecer o arcabouço de medidas de sustentação e manutenção desse modelo educacional, sobretudo no que tange à situação dos alunos e egressos. As escolas família muitas vezes atuam substituindo as escolas públicas, diante da ausência destas, ou como alternativa de ensino e aprendizado adequado à realidade e ao contexto em que os estudantes vivem, combatendo a evasão escolar, o êxodo rural e promovendo a difusão e o aprimoramento das técnicas agrícolas.

No estado da Bahia - um dos primeiros a iniciar uma experiência com a EFA no Brasil, depois da experiência no estado do Espírito Santo, com a Escola Família Agrícola no município de Brotas de Macaúbas, em 1974 -, segundo informações da UNEFAB, atualmente estão estruturadas duas organizações regionais que congregam as escolas: a Associação das Escolas Comunidades das Famílias Agrícola da Bahia (AECOFABA), criada em 1979, e a Rede das Escolas Família Agrícola Integradas do Semiárido (REFAISA), criada em 1994. É importante descrever também, com base nos registros da UNEFAB, a existência de uma Casa Familiar Rural no município de Igrapiúna, que não faz parte de nenhuma das Redes.

De acordo com Cavalcante (2007), o povo do campo, das águas e das florestas no estado da Bahia sempre reivindicou políticas públicas, com prioridade para a Educação, fortalecendo assim a construção e a autonomia das Escolas do Campo. Componentes dessa história podem ser observados nos depoimentos de Thierry De Burghgrave, a partir da pesquisa de Costa (2018) sobre a experiência pioneira de alternância na Bahia nos anos de 1970.

A primeira experiência de educação em alternância fora do estado do Espírito Santo, no modelo das EFA foi em Brotas de Macaúbas, na Bahia nos anos 70, é importante dizer que nos anos 70 a igreja católica sofria um processo de transformação de adequação das suas pastorais aos tempos modernos, seguindo nisto o Vaticano II. Isso marcou profundamente as experiências das pastorais do Brasil em especial aqui na Bahia, porque surgiu aquela ideia das Comunidades Eclesiais de Base, as famosas “CEB’s” e em Brotas de Macaúbas foi nesse sentido uma paróquia pioneira no trabalho das CEB’s que não chamava CEB’s naquele tempo, mas um trabalho que tinha esses mesmos direcionamentos para fazer participar mais o leigo e a leiga, a família nas responsabilidades pastorais da paróquia e da diocese através de várias atividades. (Burghgrave apud Costa 2018, p. 71).

Assim, com base na vontade daqueles e daquelas que participavam da paróquia do município de Brotas de Macaúbas, Bahia, de desenvolverem uma experiência pastoral pioneira, alguns elementos foram levados em consideração para a implementação da escola (CAVALCANTE, 2007; DE BURGHGRAVE, 2011). O primeiro elemento era que a implementação fosse em uma área em que houvesse pequenas e médias propriedades; outro elemento seria que, de alguma forma, existisse um trabalho de base comunitário, para que todos pudessem contribuir com o projeto e, assim, aquele município acabou se enquadrando perfeitamente em tais critérios.

Além desses dois elementos, um terceiro é considerado como um marco histórico fundamental, ocorrido durante a ditadura militar promovida pelos órgãos repressores do Estado nacional brasileiro e que merece destaque: a morte do Capitão Carlos Lamarca e de seu companheiro José Carlos Barreto, conhecido por Zequinha, filho da terra, cidade pacata, que passa a ganhar as páginas dos principais jornais nacionais e também, em certa medida, repercute internacionalmente, o que torna Brotas de Macaúbas uma cidade conhecida no Brasil e no mundo (DE BURGHGRAVE, 2011).

Com o nascimento dessa primeira EFA, a Escola Comunidade Rural de Brotas de Macaúbas (ECR), a 617 km da capital baiana, no sertão da Bahia, na região do Médio São Francisco, outras são implantadas, como as de Cruz das Almas, Sapeaçu, Maragogipe, Itanhém e, logo depois, Ibotirama, sob a influência direta da Igreja Católica, por meio do trabalho de base comunitário junto aos agricultores familiares.

Como visto, dado o cenário de ampliação dessa experiência inovadora e diferenciada de educação para os filhos e filhas de agricultores familiares na Bahia, o movimento surgiu da necessidade de criação de uma associação regional que reunisse as associações locais mantenedoras das Escolas Família Agrícola existentes. Daí o nascimento da Associação Escolas Comunidade Família Agrícola da Bahia (AECOFABA) em 4 de setembro de 1979, por iniciativa do Padre Aldo, assim como de grupos de agricultores e de lideranças comunitárias das várias Escolas Família Agrícola existentes na Bahia (ARAÚJO, 2013). Sua sede está localizada na cidade de Riacho de Santana e é filiada à UNEFAB.

Araújo (2003) ressalta que a experiência da AECOFABA marca uma nova fase na história da criação das EFAs no Brasil, pois, mesmo havendo uma ligação com líderes religiosos, as EFAs foram criadas a partir de uma associação, possibilitando efetivamente a participação das famílias dos agricultores no processo de gestão da escola, um dos pilares dos CEFFAs.

Com a criação da associação regional, tem início um trabalho mais autônomo de expansão e gestão da EFA. Como o estado da Bahia é territorialmente grande, algumas escolas estavam isoladas geograficamente, com pouco contato entre elas, não podendo se integrar, intercambiar e resolver conjuntamente seus problemas, fragmentando também o conhecimento e afetando as relações entre escolas.

Diante dessa constatação feita por Thierry De Burghgrave (2018), ainda na década de 80, o líder religioso e estudioso da Pedagogia da Alternância buscou a construção da Escola Família Agrícola da região de Alagoinhas (EFARA), por apresentar divergências no modelo de gestão utilizados nas escolas e com a ideia de juntar novas experiências que estavam nascendo em formato de rede, para permitir justamente o intercâmbio, a fim de enriquecer a formação principalmente de monitores/as, mas também das famílias, das associações, dos parceiros das Escolas Família Agrícola. Com base nessa intenção de integração nasceu a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) (COSTA, 2018).

De acordo com Costa (2018), a criação da REFAISA, em 1994, se deu por divergências na condução das escolas, e pela necessidade de um permanente intercâmbio, propiciando que algumas representantes das Escolas Família Agrícola (EFAs) e projetos de EFAs, em implantação, pudessem se reunir em Alagoinhas para estudar e entender um pouco mais daquela exitosa experiência. Partindo desse ponto, buscaram a possibilidade de trabalhar em conjunto, de forma mais integrada. Decidiram realizar algumas atividades em comum, visando principalmente à fidelidade aos princípios fundamentais das EFAs, ou

seja: a participação e o envolvimento das famílias e das comunidades rurais na gestão da Escola, através de uma Associação; a Pedagogia da Alternância, com os seus instrumentos didáticos específicos adaptados ao campo, e a formação integral dos jovens, objetivando o desenvolvimento sustentável e solidário do meio rural.

Para responder às necessidades básicas, a Rede das Escolas Família Agrícola Integradas do Semiárido (REFAISA) estabelece uma estreita ligação com a União Nacional das Escolas Família Agrícola (UNEFAB), por meio da qual a união oferta cursos de formação inicial e permanente de monitores, seminários anuais de formação continuada para agricultores familiares/dirigentes de Associação e ajuda na elaboração de Projetos Político-Pedagógicos coerentes com a Pedagogia da Alternância como uma alternativa de Educação do Campo contextualizada com a região Semiárida, além de realizar visitas técnicas pedagógicas às EFAs.

A respeito da Rede das Escolas Família Agrícola Integrada ao Semiárido (REFAISA), algumas informações são importantes serem salientadas: trata-se de uma entidade real desde 1993, legalizada formalmente em 1997 e filiada à UNEFAB (DE BURGHGRAVE, 2011), constituída juridicamente como sociedade civil sem fins lucrativos, com sede no município de Feira de Santana, no estado da Bahia, tendo como idealizador o belga, radicado no Brasil, Sr. Thierry de Burghgrave - figura importante no processo de implantação da Escola Comunidade Rural de Brotas de Macaúbas. A REFAISA tem como missão promover o desenvolvimento integral da pessoa humana no meio rural, através da formação educacional, em um espírito de solidariedade. Tal propósito é explicitado nos seguintes objetivos:

- 1) representar as EFAs junto aos órgãos públicos e privados, na defesa de seus interesses;
- 2) organizar em comum e em maior escala os serviços relativos às atividades administrativas, econômicas, técnicas, educacionais e assistenciais das associadas;
- 3) promover a integração, capacitação e formação continuada de suas associadas evitando o isolamento;
- 4) assegurar a fidelidade aos princípios filosóficos e metodológicos das EFAs;
- 5) desenvolver ações de cooperação e apoio com outras entidades do meio rural e urbano, comprometidas com o desenvolvimento da pessoa humana. (REFAISA, 2018).

Segundo documentos da REFAISA, compõem sua estrutura a Assembleia Geral, a Diretoria Executiva e o Conselho Fiscal. Em todos esses órgãos é assegurada a maioria de vagas para os agricultores e as agricultoras, bem como para monitores/as e ex-alunos/as das EFAs que representam cada EFA filiada.

A REFAISA conta com assessoria permanente, indicada pela Diretoria Executiva e referendada pela Assembleia Geral. Atualmente, a rede REFAISA, espalhada em diferentes regiões, conta com 12 (doze) EFAs filiadas, sendo 11 (onze) no estado da Bahia e 1 (uma) no estado de Sergipe, distribuídas da seguinte forma: no Estado da Bahia nos municípios de Valente, Monte Santo, Alagoinhas, Ribeira do Pombal, Correntina, Brotas de Macaúbas, Sobradinho, Antônio Gonçalves, Rio Real, Irará e Itiúba; no Estado de Sergipe no município de Japoatã.

Assim, tanto a AECOFABA quanto a REFAISA assessoram, técnica e pedagogicamente, todas as suas escolas, constituindo atualmente as regionais com o maior número de EFAs do Brasil, ou seja, 34 escolas nas diferentes regiões do interior baiano e uma no Estado de Sergipe, ligada à REFAISA (quadro 3). É importante explicitar que nem todas as escolas fizeram a opção por se articularem em rede.

Quadro 3 - Relação de Escola Família Agrícola - EFA e Casa Familiar Rural - CFR no estado da Bahia, 2017

Nº	Municípios	Território de Identidade	NRE (Núcleo Regional da Educação)	Unidade Escolar	Modalidade Ensino
1	Brotas de Macaúbas	Velho Chico	2	EFA Regional	Médio Profissional
2	Riacho de Santana	Velho Chico	2	EFA de Riacho de Santana – ABEPARS	Médio Profissional
3	Riacho de Santana	Velho Chico	2	EFA de Riacho de Santana- ETFAB	Médio Profissional
4	Seabra	Chapada Diamantina	3	EFA do Território da Chapada	Fundamental II e Médio Profissional
5	Andaraí	Chapada Diamantina	3	EFA de Andaraí	Fundamental II
6	Itaetê	Chapada Diamantina	3	EFA de Itaetê	Fundamental II
7	Itiúba	Sisal	4	EFA de Itiúba	Fundamental II
8	Monte Santo	Sisal	4	EFA do Sertão	Fundamental II e Médio Profissional
9	Valente	Sisal	4	EFA Avani de Lima Cunha	Fundamental II
10	Nilo Peçanha	Baixo Sul	6	CFR Agroflorestal do Baixo Sul da Bahia	Médio
11	Igrapiúna	Baixo Sul	6	CFR de Igrapiúna	Médio Profissional
12	Pres. Tancredo Neves	Baixo Sul	6	CFR de Tancredo Neves	Médio

Continua...

Continuação...

Nº	Municípios	Território de Identidade	NRE (Núcleo Regional da Educação)	Unidade Escolar	Modalidade Ensino
13	Sobradinho	Sertão do São Francisco	10	EFA de Sobradinho	Fundamental II e Médio Profissional
14	Angical	Bacia do Rio Grande	11	EFA José Nunes da Mata	Médio Profissional
15	Boquira	Bacia do Paramirim	12	EFA de Boquira	Fundamental II e Médio Profissional
16	Botuporã	Bacia do Paramirim	12	EFA de Botuporã	Fundamental II e Médio Profissional
17	Tanque Novo	Bacia do Paramirim	12	EFA de Tanque Novo	Fundamental II
18	Macaúbas	Bacia do Paramirim	12	EFA de Macaúbas	Médio Profissional
19	Paramirim	Bacia do Paramirim	12	EFA de Paramirim	Fundamental II e Médio Profissional
20	Caculé	Sertão Produtivo	13	EFA de Caculé	Médio Profissional
21	Rui Barbosa	Piemonte do Paraguaçu	14	EFA Mãe Jovina	Médio Profissional
22	Boa Vista do Tupim	Piemonte do Paraguaçu	14	EFA de Boa Vista do Tupim	Fundamental II
23	Mundo Novo	Piemonte do Paraguaçu	14	EFA Divina Pastora	Médio
24	Quixabeira/Jaboticaba	Bacia do Jacuípe	15	EFA de Jaboticaba	Fundamental II e Médio Profissional
25	Ribeira do Pombal	Semiárido Nordeste II	17	EFA de Ribeira do Pombal	Fundamental II
26	Inhambupe	Litoral Norte e Agreste Baiano	18	EFA da Região de Alagoinhas	Médio Profissional
27	Rio Real	Litoral Norte e Agreste Baiano	18	EFA do Litoral Norte	Médio Profissional
28	Irará	Portal do Sertão	19	EFA dos Municípios Integrados da Região de Irará	Médio Profissional
29	Anagé	Vitória da Conquista	20	EFA de Anagé	Fundamental II
30	Licínio de Almeida	Vitória da Conquista	20	EFA de Licínio de Almeida	Fundamental II
31	Santana	Bacia do Rio Corrente	23	EFA Pe. Artur Birk	Médio Profissional
32	Brejolândia /Tabocas	Bacia do Rio Corrente	23	EFA Padre Luis Linter	Fundamental II
33	Correntina	Bacia do Rio Corrente	23	EFA de Correntina	Médio Profissional
34	Antônio Gonçalves	Piemonte Norte do Itapicuru	25	EFA de Antônio Gonçalves	Fundamental II

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2020.

Das Escolas Famílias Agrícolas nos estados da Bahia e Sergipe, vinte e nove (29) estão articuladas em redes, sendo doze (12) ligadas à rede REFAISA e dezessete (17) à rede AECOFABA, com exceção das escolas de Itaetê - BA, Boa Vista do Tupim - BA e Andaraí - BA que preferem não se articular em rede.

2.2 A Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA)

De acordo com os dados da AEFARA (1992, p. 19), foram semanas de muito trabalho com mais de 400 dias de mutirão, de serviços prestados gratuitamente por 8 (oito) comunidades rurais⁷, para trazer para a realidade o sonho de uma escola no território da região de Alagoinhas. Segundo Cavalcante (2007), Costa (2018), Guedes (2008) e Araújo (2018), foi extremamente importante o envolvimento das pastorais sociais da Igreja Católica Particular de Alagoinhas e das comunidades para a construção desse ambiente escolar. Uma tarefa que abrangia a todos e todas naquele território e que fazia com que o compromisso dos alunos fosse com toda a sua comunidade e não somente com a sua família e a propriedade particular.

A Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas é fruto de uma caminhada traçada por uma equipe formada por padres, freiras e leigos comprometidos com a formação do jovem rural, já que na época ocorria um grande êxodo deste para a cidade, como apresenta Araújo (2018) e Guedes (2008). Nasceu como um gesto concreto diocesano da Campanha da Fraternidade de 1982, que tinha como tema: “A Verdade vos libertará”, e como objetivo geral: criar condições para a prática de uma educação libertadora, a serviço da construção de uma sociedade fraterna, ligada diretamente à atuação dos padres Benony Eduard Leys⁸ e André de Witte⁹. A princípio, a escola abrangeu 08 (oito) comunidades de quatro municípios circunvizinhos.

Os alunos da primeira turma, assim como das turmas seguintes, foram indicados pelas próprias comunidades. Deveriam ser jovens maduros, filhos de agricultores, com muita disposição para trabalhar na roça e transmitir experiências adquiridas na escola para a sua comunidade. Não deveriam ter menos de 15 anos e tampouco

⁷ Comunidades Maria de Matos, Covas (Sátiro Dias), Chapada (Aporá), Rio Branco (Alagoinhas), Catuzinho (Alagoinhas), Limeira (Alagoinhas), Cajazeira (Alagoinhas), Oiteiro da Linha (Catu), Cacique, Comunidade Indígena – Kiriri, Mirandela.

⁸ O Padre Benoni chegou ao Brasil em 1974. Além de padre, era engenheiro agrônomo. Deixou o ministério sacerdotal em 1995 para casar-se com Maria Helena Bina Leys, com quem teve dois filhos: Belena e Emanuel. Foi prefeito da cidade de Inhambupe (2012 a 2016).

⁹ O padre André foi ordenado bispo em 1974 e assumiu como 4º bispo da diocese de Rui Barbosa-BA, cujo exercício continua atualmente.

ser casados, pois dificultaria nas obrigações familiares, já que a pedagogia da alternância na EFA exigia 15 dias na escola e 15 dias na comunidade. Além disso, ainda deveriam ter um nível razoável de leitura, escrita e fazer as quatro operações fundamentais. Em média, foram escolhidos quatro alunos por comunidade e suas idades variavam entre 17 e 19 anos. (GUEDES, 2008, p.5).

A educação era precária, já que os/as jovens tinham poucas opções para o pleno êxito de sua escolarização. Além das escolas estarem distantes de suas residências, o conteúdo das aulas também se comportava da mesma forma. A orientação agrícola (parte profissional) era praticamente inexistente na região para o pequeno produtor e proprietário. Como consequência de tudo isso, verificou-se uma saída em massa de jovens e adultos do campo para as grandes cidades.

A Escola Família agrícola foi construída depois de longo processo de discussão, de amadurecimento e de mobilização, até a organização de uma entidade mantenedora e gestora, no dia 11 de dezembro de 1983, segundo seu regimento interno. Posteriormente, os alunos passaram a fazer parte da organização dos eventos comunitários e da organização sociopolítica, suscitando as comunidades para participarem, preparando teatro, animando as passeatas e momentos litúrgicos (ARAÚJO, 2018). Eram eles/elas, junto com os/as monitores/as, os responsáveis por animar e dar continuidade às ações na sua comunidade.

Foi nesse contexto, conforme apresenta Araújo (2018), que nasceu a EFARA como um espaço de reflexão e formação de sujeitos críticos, engajados nas lutas sociais do campo e líderes das comunidades rurais daquela região do interior da Bahia. Pais e jovens colaboraram para a construção e manutenção da Escola. Tal processo foi necessário para capacitar a comunidade que vem gerindo a unidade escolar. O financiamento para as obras civis, a aquisição dos equipamentos e materiais e a manutenção temporária dos monitores, até o terceiro ano de funcionamento da instituição, vieram da cooperação internacional.

[...] formar melhores agricultores; capacitação de líderes comunitários; desenvolver a personalidade do educando quanto a aspectos concernentes à religião e à integração humanística, comunitária e familiar; vivenciar valores evangélicos. (AEFARA, 1992, p. 29).

Nesses primeiros anos, a EFARA ofertava apenas uma formação de lideranças comunitárias; em seguida o ensino fundamental da 5ª à 7ª série, a depender do nível de escolaridade com que chegavam à escola, afinal não havia uma rígida exigência legal quanto a essa questão (GUEDES, 2008). Em uma mesma turma poderia haver jovens com variados graus de formação. Assim, os alunos não concluíam o Ensino Fundamental na escola, depois de concluída a sétima série, seguiam seus estudos na cidade. Em sua história, a EFARA pôde registrar 4 fases: na primeira fase (1983-1992), oferecia um Ensino

Informal para a formação de líderes comunitários; na segunda fase (1993- 1998), com o Ensino Fundamental (apenas de 5ª à 8ª série) já reconhecido pelo MEC; a terceira fase (1999-2001), com a instituição preparando-se para a implantação do Ensino Médio, e a quarta fase (2002 - dias atuais), com o Ensino Médio Técnico em Agropecuária.

A escola está situada na Fazenda Bebedouro, próxima ao povoado de Riacho da Guia, limite entre os municípios de Alagoinhas e Inhambupe, no Estado da Bahia. A EFARA está cerca de 148 km de Salvador e pertence ao município de Inhambupe, que dista 120 km da capital do Estado. O acesso à escola não é difícil, pois está servido de várias linhas de ônibus, além de transportes alternativos. Porém, a estrada de acesso ao local, que se apresentava sem asfalto, permanece assim até os dias atuais. A propriedade dessa instituição consta de 55 tarefas¹⁰ de terra, cedidas em regime de comodato por 100 anos pela Diocese de Alagoinhas, na pessoa do bispo da época, Dom José Florisberto Cornelis, segundo as informações da escola.

Segundo Araújo (2018), quando a escola foi fundada, existia na região apenas uma escola pertencente ao município de Inhambupe, na comunidade Boa Vista, com oferta de ensino da 1ª à 4ª série, e cinco do município de Alagoinhas: km 19, Quizambu, Baixão e Riacho da Guia (todas também de 1ª à 4ª série), e apenas um ginásio de 1ª à 8ª série em Baixa Grande, município de Inhambupe, cerca de 15 km da EFARA. Atualmente, essa realidade mudou muito. No Riacho da Guia existe, há mais de 15 anos, uma escola que oferece o Ensino Médio, como núcleo do Colégio Estadual Jairo Azi de Alagoinhas.

Porém pouca coisa mudou da estruturação da EFARA até os dias de hoje: a capacidade de comportar os/as jovens não mudou, a estrutura física permanece quase a mesma, com capacidade para acolher 120 alunos distribuídos em turmas alternantes. Essa instituição tem se revelado como uma das propostas alternativas de educação geral e profissional para os filhos e filhas de agricultores familiares, por sua estratégia de educação de forma alternada, envolvendo os alunos e suas famílias num processo de desenvolvimento local (Figura 2).

¹⁰ Tarefa é uma medida agrária constituída por terras destinadas à cana de açúcar e que no CE equivale a 3.630m², em AL e em SE a 3.025 m² e na Bahia a 4.356 m². A Tarefa Baiana corresponde a uma área de 30 x 30 braços. Portanto uma tarefa é igual a 4.356m². Existem outras medidas de tarefas em outros estados, essa é a usada na Bahia.

Figura 2 - Foto da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas



Fonte: Autora, 2019.

As atividades econômicas predominantes da região de localização da escola na época eram: agricultura de subsistência (milho, feijão e mandioca) e outras culturas de pequena comercialização (fumo, coco e laranja). Na pecuária destacava-se a criação de bovinos e suínos, além da criação de aves domésticas (ARAÚJO, 2018). No momento atual, a região também não mudou muito, com exceção ao fato da instalação de grandes empresas de eucaliptos, produtoras de celulose e de não se produzir mais o fumo (Figura 3).

Figura 3 - Foto da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas



Fonte: Autora, 2019.

Há que se destacar aqui o papel dos monitores na EFARA, em sua maioria Técnicos em Agropecuária de nível médio, que desempenham várias funções na escola como o de

abordar os conteúdos disciplinares com os educandos conciliando teoria e prática, realizar o acompanhamento das famílias dos educandos na seção em que eles/elas encontram-se, são responsáveis pelos sistemas produtivos das áreas onde estão sediadas as EFA. Além de todas estas tarefas na EFARA, é importante apresentar a responsabilidade em cuidar do bem viver dos/as jovens, com a escuta permanente e o acompanhamento, principalmente nos primeiros dias de aulas. Os/as monitores/as lidam com o que há de mais real na escola, a vida dos/as jovens, dando além de acompanhamento pedagógico um suporte emocional importante para quem em muitos casos nunca se afastou de sua propriedade. São situações que estimulam, assim, o diálogo, um clima de amizade e confiança, ampliando as relações entre monitores e alunos/as e contribuindo para a criação de um ambiente educativo favorável no cotidiano escolar da EFARA.

Outro registro importante nesta pesquisa apresenta-se na estrutura da escola, em que constituída através da associação de pais, agricultores e lideranças, sendo responsável pela condução do Projeto Educativo Gestão do Centro, que está ligado a uma Associação Regional (Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido), uma Nacional (União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil) e uma Internacional (Associação Internacional dos Movimentos Rurais de Formação por Alternância), conforme é exposto em seu regimento interno.

Art. 1. A Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas - EFARA pertence a Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas – AEFARA, fundada e constituída em 11 de dezembro de 1983. É uma associação com fins não econômicos, que tem como finalidade principal promover a defesa, acesso e garantia a educação de populações do campo socialmente vulneráveis em Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Inscrita no CNPJ nº 13.341.177.0001-01, a EFARA foi cadastrada em 15 de junho de 1984, situada na Fazenda Bebedouro, Boa Vista, no município de Inhambupe-BA. (EFARA, 2018).

Conforme seu Estatuto Social e Regimento Interno, a EFARA tem o objetivo geral de proporcionar aos estudantes uma educação pautada em conhecimentos e vivências, viabilizando a formação de um ser humano integral, capaz, autônomo, crítico, criativo, responsável e solidário, por meio da Pedagogia da Alternância e da filosofia da Educação Contextualizada no Campo, voltada prioritariamente ao meio rural.

Essa proposta está integrada aos princípios dos dispositivos constitucionais Federal e Estadual, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº. 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº. 8.069/90), o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), assim como a Legislação do Sistema Estadual de Ensino.

Parágrafo único: Promover a Educação do Campo, através da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária, Integrada ao Ensino Médio (1º ao 4º ano), desenvolvendo atividades educacionais contextualizadas por meio da Pedagogia da Alternância, ajudando assim o meio rural a acelerar o seu desenvolvimento integral, sem perder os seus valores históricos e culturais. (EFARA, 2018).

A EFARA tem sua própria orientação em tudo o que se refere ao ensino e à metodologia, porém, está vinculada à Entidade Mantenedora — a Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (AEFARA) —, a qual responde jurídica e economicamente pela escola, assumindo sua gestão e manutenção desde 1983. Vincula-se ainda à regional REFAISA, sendo que ambas auxiliam na manutenção da fidelidade quanto à sua metodologia e a elas sempre será comunicado o seu andamento. É inspecionada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), devendo apresentar anualmente a Ata de Resultados Finais e a documentação, sempre que necessário, para renovação da autorização de seu funcionamento.

Art. 10. Constituem a unidade escolar:

I - Órgãos colegiados:

a) Colegiado Escolar; b) Conselho de Classe;

II - Órgãos executivos:

a) Direção; b) Secretaria;

III - órgão técnico-pedagógico:

a) Coordenação Pedagógica; b) Coordenação Técnica e de Estágio; c) Coordenação de Campo.

IV - Serviços Administrativos:

a) biblioteca; b) campo de futebol para atividades esportivas; c) laboratórios; d) saúde e alimentação escolar; e) controle patrimonial; e f) limpeza, conservação, manutenção e segurança. (EFARA, 2018).

Para Costa (2016), a gestão compartilhada do processo educativo da EFARA é um dos principais pilares de sustentação. Participar, dividir responsabilidades, é condição necessária da Pedagogia da Alternância. A EFARA tem como linha, segundo seu Regimento Interno, favorecer em sua ação o fortalecimento dessa gestão coletiva, através da associação denominada de AEFARA, no sentido de que as famílias são verdadeiras parceiras educacionais, integrando-se em sua estrutura pedagógica, acompanhando os/as filhos/as no desempenho escolar.

Além da AEFARA, a EFARA tem também na sua estrutura a Cooperativa Agropecuária Mista da Região de Alagoinhas (COOPERA). Trata-se de uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, fundada em 1986, de livre adesão. A COOPERA nasceu da necessidade dos agricultores familiares, organizados em associações, de comercializar a produção agropecuária a preço e relações comerciais justos. A

propulsora deste trabalho foi a EFARA, em virtude da ação nas comunidades relacionadas com a escola, segundo o site da COOPERA.

A COOPERA nasceu da necessidade dos agricultores familiares, organizados em associações, comercializar a produção agropecuária a preço e relações comerciais justo. A propulsora deste trabalho foi a ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO DE ALAGOINHAS – EFARA, em virtude de sua atuação nas dimensões sociais, econômicas e ambiental em diferentes comunidades rurais de vários municípios da Diocese de Alagoinhas, assim como, sua interlocução com a Pastoral Rural, com os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e das Associações Comunitárias. (COOPERA, 2019 – dados da internet).

O trabalho técnico da COOPERA se desenvolveu em projetos que nasciam nas comunidades e também na EFARA, a partir da necessidade de aglutinar as associações rurais criadas por orientação da escola, na perspectiva da organização associativista e cooperativista. Desde sua fundação, o princípio básico da metodologia de ação da COOPERA é fazer do seu trabalho um processo educativo, estimulando e fortalecendo as iniciativas individuais e coletivas, entendendo seus limites e seus problemas. Araújo (2018) destaca que, se a COOPERA já existia desde 1986, e a sua fundação foi propulsionada pela EFARA, não pode ser corroborada a ideia de que essa escola também não se preocupa com a vida pós-egressa dos seus estudantes nas comunidades.

2.3 Educação do Campo (EdoC)

Para compreender o modelo de gestão da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, uma escola situada no Território Rural, esta pesquisa requer um aprofundamento nos seguintes conceitos: Educação do Campo, Políticas Públicas e Protagonismos dos Povos e Comunidades do Campo, das Águas e das Florestas e suas lutas. Compreender o percurso que consolidou a Educação do Campo, de que forma contribui com as EFAs, e como apresentam-se os atores e atrizes envolvidos\as na sua formulação, assim, é imprescindível dialogar com os seguintes autores: Arroyo, Caldart e Molina (2004); Arroyo e Fernandes (1999); Souza (2008); Freire (1979, 1993, 2006 e 2005); Santos (2008); Kolling, Molina e Nery (1999); Munarim (2006); Caldart (2000, 2011, 2012, 2019); Frigotto (2010); Cavalcante (2007, 2010); Fernandes (2005); Gohn (2001); Wanderley (2002); Nosella (1977); Perico (2005); Ribeiro (2008, 2010) e Silva (2000, 2003, 2008, 2010).

Neste trabalho, espera-se levantar possíveis relações transformadoras entre a luta dos povos e comunidades do campo, das águas e das florestas e a escola comunitária como

instrumento das possíveis conquistas e construções coletivas. As lutas sociais desses povos pelo direito ao seu território demandam um processo educativo emancipatório profundo, estabelecendo-se com base em sua identidade, sua cultura e seu modo de vida.

Constituem-se, primeiramente na década de 90, muitas articulações dos movimentos sociais populares, organizações sindicais, partidos políticos e ONGs, em uma mobilização em defesa do direito à educação pública para as populações camponesas, como concepção de educação elaborada a partir da crítica à educação fragmentada no Território Rural e da construção de experiências alternativas de educação, nos diversos contextos do campo, inspirada principalmente pela educação popular e pela luta por políticas públicas inauguradas através de conquistas e ganhos (GOHN, 2001), assim constitui-se a Educação do Campo.

A Educação do Campo (EdoC) se constituiu, no final da década de 1990, como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, materializando ações de disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira, que atendam aos interesses sociais dos trabalhadores do campo, em especial, dos camponeses ou das famílias e comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesa. Luta por políticas ou medidas específicas em função de uma desigualdade histórica no atendimento aos direitos sociais da população trabalhadora do campo (camponeses, assalariados rurais, “povos tradicionais”...) (Caldart, 2015, p. 1-2).

A pesquisadora Caldart (2015) descreve o surgimento da EdoC tendo como objetivo principal, de articular diferentes lutas por sujeitos com interesses sociais comuns, que garantam o acesso e a qualidade social da educação para todos. Essa é uma articulação protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, em um movimento coletivo de refletir e pensar a educação e a formação dos trabalhadores. Tem um foco prioritário, não exclusivo, na luta por políticas de escolarização formal, pois, historicamente este direito foi negação aos trabalhadores e pela importância que a escola tem na construção do seu projeto educativo (CALDART, p.2, 2015).

É importante aqui apresentar outros momentos relevantes na história brasileira para os avanços normativos e legais assentes no entendimento e na concepção da Educação do Campo. Um deles é o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo MST em 1997, em parceria com a Universidade de Brasília, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esse encontro teve como foco discutir os problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos e assentamentos, conforme apresenta Molina (2003), e impulsionou duas importantes ações, sendo a primeira a gestação do

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

Compreendendo esse movimento de forma mais ampla, os diversos movimentos observaram que a Educação do Campo se imbrica e é complementar ao processo da Educação Popular. Para entender melhor esse contexto, deve-se voltar às discussões e às construções da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (I CNEC), que foi realizada entre os dias 27 e 30 de julho de 1998, na cidade de Luziânia, estado de Goiás. Essa Conferência foi organizada e mobilizada pelo Movimento Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em um importante marco de articulação, em que se deve destacar todo o seu processo preliminar como etapas necessárias de preparação dos povos do campo. Na I CNEC passa-se a utilizar oficialmente o termo “educação do campo” e não mais “educação rural”.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que ali vivem hoje [...] quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (KOLLING, 1999, p. 26).

Outra mudança importante foi a pactuação da expressão “rural” e “campo”, com uma mudança nas preposições “para”, “no” e “do” campo, profundamente entrelaçadas, que passaram a definir uma proposta de educação contra hegemônica e com caráter que se constituiu na educação camponesa:

As preposições para, no e do campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação dos homens e das mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. O ponto nodal aqui não é de nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições, e sim no seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo. (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

Para Munarim (2012, p. 78), “[...] a opção pelo adjetivo campo colado ao substantivo educação (acompanhado da preposição ‘do’) foi feita, de forma estratégica para demarcar uma clara ruptura com a concepção e prática da educação rural no Brasil”. Assim

sendo, representa uma síntese do plano educativo no projeto político de educação, marcando sua especificidade. Um significado semântico que traduz um conteúdo histórico, construído através da formação de um segmento popular articulado com concepções acadêmicas.

A I CNEC, condutora dessa proposta, reafirmou a legitimidade da luta pela educação pública dos povos do campo, pautando a discussão por direitos e acesso às políticas públicas, tendo como referência as próprias práticas oriundas dos Movimentos Populares e Sociais do Campo. Os objetivos dessa Conferência, apresentados no Texto Base (1998), apontavam para uma análise profunda da tendência hegemônica que se consolidava em nosso país: a ideia de que a maioria da população que vive no campo tende a se extinguir. Dessa maneira, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser as assistencialistas, reforçando a própria condição de inferioridade imposta a essa população.

A Educação do Campo, nesse contexto, aparece estrategicamente como forma de resistência de um povo. Nessa discussão, fica constituída a necessidade de que todas as pessoas do meio rural tenham direito ao acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida do território rural, com uma proposta educativa que ali se desenvolva e vincule a essa educação uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo brasileiro, ou seja, um projeto de país. Um modelo de escola que tenha comprometimento com a intervenção social, através do reconhecimento de projetos de desenvolvimento regionais como instrumento de formação para o trabalho e o compromisso com a cultura dos povos do campo, por meio do respeito, reconhecimento e fortalecimento de processos que resgatem, preservem e fortaleçam os valores culturais dos povos do campo. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Outro ponto que se faz necessário explicitar foi o fato de que o Ministério da Educação (MEC), mesmo com sua estrutura rígida, dispôs-se a criar um espaço formal, no ano de 2004, para acolher e coordenar as ações em torno da elaboração das políticas públicas para a Educação do Campo, uma importante vitória, fruto das intensas reivindicações das organizações e movimentos sociais do campo. Segundo Antônio Munarim (2006):

A criação de uma Coordenação-Geral de Educação do Campo na estrutura do MEC, que pode ser vista como um ponto de alcance das forças populares do campo que propugnam por políticas democráticas de educação, deve também ser encarada como um ponto de partida, num árduo e longo caminho de transformação da máquina estatal. (MUNARIM, 2006, p. 16).

Tal avanço surgiu a partir da impulsão das organizações e movimentos sociais do campo, na criação de ações na perspectiva de instalar nessas instituições uma agenda de pesquisa, utilizando a temática do campo fundamentada na nova concepção de Educação do Campo de base popular. De acordo com Antônio Munarim (2006):

Os movimentos e organizações sociais têm insistido muito nesse ponto, e até apresentam importantes iniciativas, criando institutos de pesquisa e estabelecendo parcerias para ações concretas com intelectuais vinculados a Universidades públicas e comunitárias e mesmo com certos setores universitários, mormente na criação de cursos de pós-graduação. Entretanto, é necessário muito mais que isso para a criação e consolidação de um movimento orgânico de produção de novos conhecimentos na área. (MUNARIM, 2006, p. 20).

Assim, nesse caminhar da história, a população do campo tem uma importante vitória na busca pela construção do processo identitário das escolas do campo, quando o governo brasileiro instituiu, a partir de numerosas lutas, programas, espaços institucionais e diretrizes operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo, conforme salientado, nesta dissertação, o Parecer nº 36 de 2001 e Resolução CNE/CEB, nº 1, de 03 de abril de 2002.

Com essas Diretrizes Operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo, é possível confirmar a potência organizativa dos movimentos sociais que lutam pelo direito à educação do campo, agora reconhecida pela esfera governamental que orienta as políticas públicas. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, a identidade da escola do campo é definida da seguinte maneira:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções. (BRASIL, 2002).

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que aconteceu em 2004, teve, assim como a primeira, um papel central, fortalecendo o entendimento de que é possível afirmar os avanços com relação às políticas e programas educacionais para o campo, conforme apresenta Caldart (2012). Também nesse mesmo ano foi criada, no Ministério de Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Como um caminho para o reconhecimento da identidade de um povo, em 2010 regulamenta-se a Educação do Campo na condição de política pública, dirigida aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras,

povos das águas e das florestas, conforme categorização da população do campo de acordo com a lei nº 11.326, instituída pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

É nesse contexto de avanços, lutas e demandas dos povos e comunidades do campo, das águas e das florestas que foram efetivados o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, o qual dispõe sobre a política de educação do campo, e o PRONERA. De modo que:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (...) § 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2010).

O Decreto torna nítida uma proximidade da esfera federal, naquele período, com as necessidades das populações do campo, das águas e das florestas, principalmente no que tange à oferta da educação básica e superior, a partir das exigências de uma educação com qualidade, para favorecer a permanência desses sujeitos no tempo educativo escolar no seu território rural. Ainda estabelece, como princípios da Educação do Campo, no Art. 2º:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
 II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
 III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
 IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Brasil, 2010).

Ressalta também a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), criada em novembro de 2007, órgão colegiado cuja finalidade é auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento dessa política. Essa comissão se constitui de representantes de todas as Secretarias do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e de movimentos sociais e sindicais do campo, com representação nacional.

Outro marco importante foi a sanção do Plano Nacional de Educação, pela Presidenta Dilma Rousseff, em junho de 2014. O PNE define as metas e estratégias para a política nacional de educação do país por uma década e foi delineado através da Conferência Nacional de Educação, representando, de algum modo, o atendimento às demandas das populações do campo e o compromisso do Estado brasileiro para com a educação da população, naquele momento.

Quando comparados aos anos anteriores, as estratégias e metas aprovadas no Plano (2014-2024) demonstram que este assume mais compromissos com a Educação do Campo à medida que apresenta mais estratégias que as versões anteriores, incluindo pela primeira vez a menção ao termo “Educação do Campo”, substituindo o termo “Educação Rural”. Das 20 metas e estratégias aprovadas, 13 se reportam à Educação do Campo (quadro 4). São elas:

Quadro 4 - Especificidades da Educação do Campo dentro do Plano Nacional de Educação 2014

Meta	Plano Nacional de Educação 2014	Especificidade da Educação do Campo (BRASIL, 2014)
1	Universalização, até 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e amplia a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.	1.10 Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.
2	Universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e propõe a garantia de que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	2.6 Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; 2.10 Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.
3	Universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos. Apresenta a elevação, até o final do período de vigência deste PNE, da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	3.7 Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; 3.10 Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo, de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola.

Continua...

...continuação

Meta	Plano Nacional de Educação 2014	Especificidade da Educação do Campo (BRASIL, 2014)
4	Universalização para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	4.3 Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.
5	Alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	5.5 Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.
6	Oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.	6.7 Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
7	Fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).	7.13 Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - Inmetro, e financiamento compartilhado, com participação da União, proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local; 7.14 Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; 7.27 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar, para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência.
10	Ofertar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamentais e médios, na forma integrada à educação profissional.	10.3 Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.

Continua...

...continuação

Meta	Plano Nacional de Educação 2014	Especificidade da Educação do Campo (BRASIL, 2014)
11	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	11.9 Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.
12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	12.13 Expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para a atuação nessas populações.
14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.	14.5 Implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.
15	Regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	15.5 Implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.
18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	18.6 Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil, 2014.

Infelizmente muitas questões ainda ficaram de fora do Plano (2014-2024), como os desafios do ensino multisseriado¹¹. Embora essa realidade de negação de direitos à população camponesa ainda seja muito crítica, evidenciando diferenças em diversos indicadores, quando se comparam às realidades do meio rural e urbano, não se pode negar que, nas três últimas décadas, o campo brasileiro vem passando por acelerado processo de transformações sociais, culturais, econômicas e políticas que, dentre outras coisas, tem pautado a mobilização de suas populações na defesa de direitos humanos e sociais, destacando-se a luta pelo direito à educação pública.

As transformações sociais que impulsionaram conquistas no território rural, contribuindo para a garantia do conjunto das metas e estratégias dispostas no PNE (2014-2024), não são suficientes para a efetividade do Plano. Com o *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, assumiu a Presidência da República o mesmo grupo político atuante no período do governo FHC e, como descreve Amaral (2017), “[...] uma de suas primeiras medidas foi retornar à implementação, com intensidade, das reformas preconizadas pelo Consenso de Washington”. Deu-se início ao retorno da era das privatizações e da abertura do mercado às empresas estrangeiras, além do princípio do debate sobre as reformas trabalhistas e previdenciárias. Nesse contexto, surge de forma orquestrada a proposta de Emenda à Constituição de número 241, na Câmara dos Deputados, e 55 no Senado Federal, que se tornou a EC 95, de 15 de dezembro de 2016.

A Emenda Constitucional número 95 apresenta-se como expressão normativa que tem como objetivo enfrentar a crise fiscal, porém, nada mais é do que uma forma de desconsiderar a importância da educação como geradora e estimuladora de outras políticas públicas, como intensificadora do PIB e como fator de geração da produtividade, conforme descrito por Martins (2010). Encaminhada pelo governo Temer ao Legislativo com o objetivo de equilíbrio das contas públicas, por meio de um rígido mecanismo de controle de gastos, a PEC do Teto dos Gastos oficializa um discurso falacioso da necessidade de um novo regime fiscal por meio da limitação de gastos e investimentos públicos, especialmente nos serviços de natureza social, como única medida capaz de retomar o crescimento da economia, que teria sucumbido diante de um suposto comportamento fiscal irresponsável do governo anterior.

¹¹ A pesquisa de Hage (2006) apresenta a importância das escolas multisseriadas no território rural, as quais oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que pode contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais.

Na contramão dos Governos progressistas de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o atual Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, estabelece e prioriza diretrizes que enfraquecem a Política Educacional e os direitos dos trabalhadores, beneficiando o grande capital estrangeiro. Pode-se concluir, portanto, que, se mantido tal direcionamento político neste período, com esse perfil até 2024, não será possível cumprir as metas estabelecidas no PNE 2014-2024.

Diante da difícil conjuntura atual do país, que apresenta uma agenda política de retrocessos aos direitos da população, em especial aquelas que mais necessitam de atenção, como os povos do campo, das águas e das florestas, nada mais adequado que reforçar a ideia apresentada por Fernandes (2004) de que não basta conquistar a terra, é necessário constituir um território camponês para permanecer na luta e garantir seus direitos.

Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. (FERNANDES, 2004).

O mesmo processo social agora necessitará de mais mobilização e organização das populações camponesas em sua diversidade, para intensificar as lutas por terra e colocar o direito à educação pública nas pautas de luta, para impulsionar um processo de retomadas de direitos em torno de projetos educativos que considerem a vida no campo e suas especificidades, construindo também experiências alternativas de educação e elaborações teóricas que irão cunhar a Educação do Campo.

Nossa proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. (CALDART, 2004, p. 17).

Torna-se urgente e necessária a imersão sobre a concepção de educação elaborada pela pesquisadora Caldart (2015), a partir de uma visão de campo que vem sendo construída nas lutas em defesa da terra e na resistência camponesa nos diversos contextos, diferenciando-se, na história da educação brasileira, pelos sujeitos que a estão concebendo: os próprios camponeses. Estes constroem assim projetos alternativos, o maior exemplo são as experiências das EFAs, que orientam por estabelecer um vínculo com a realidade, os

desafios e a vida no campo e com um projeto de sociedade que compreende o campo como lugar de viver, como afirma Cardart (2012):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública. (Cardart, 2012, p. 257).

Com uma nova visão de campo e de educação, tem-se, então, uma nova relação com as políticas públicas, afirmando os limites tanto da visão de campo como atraso quanto do projeto de campo do agronegócio, propondo políticas públicas de educação da classe trabalhadora camponesa.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO

3.1 A gestão democrática da educação no Brasil

O principal interesse desta pesquisa circunda sobre o modelo de gestão e a participação na Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, buscando traçar possibilidades e limites da forma como se estrutura essa escola no Território Litoral Norte e Agreste Baiano. Uma escola que se torna diferenciada pela sua história e trajetória no território rural, movida pela necessidade de escolarização e formação para os filhos/as de agricultores familiares, como uma possibilidade de efetivar uma proposta política e pedagógica nos pressupostos da Educação Popular do Campo. Assim, a fundamentação teórica da pesquisa organiza-se neste capítulo pela conceituação de gestão democrática a partir da significação do termo participação, baseando-se na literatura existente sobre o tema.

A gestão democrática, mais precisamente uma escola com gestão democrática, é uma instituição que se baseia em princípios da democracia participativa e que constrói um processo estabelecendo direitos de participação iguais para estudantes, professores, monitores e funcionários. No âmbito educacional, é uma vertente que vem sendo estudada mesmo antes da sua regulamentação na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, que arquiteta um processo de participação social nas tomadas de decisões, na fiscalização dos recursos financeiros e necessidades de investimento, na execução das deliberações coletivas e nos processos de avaliação. Esse formato de gestão propõe uma educação com um valor social, já que é a partir de uma ação coletiva que as mudanças podem acontecer.

A Constituição Federal de 1988 estabelece — e é referendada pela LDB nº 9.394/96 — os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado, sendo que seus desdobramentos no sistema público de ensino permitem associá-lo à emergência de um novo modelo de gestão escolar. No contexto da Constituição Brasileira de 1988, a gestão escolar é enfatizada no sentido amplo de sua atuação no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Consoante com esses princípios, a gestão democrática é garantida na forma da lei, também na Constituição Brasileira, com norteadores para o ensino que viabilizem seu desenvolvimento com eficiência no âmbito escolar no artigo 206:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Visando obter uma gestão democrática do ensino, a LDB apresenta os princípios na busca de uma gestão eficaz e relevante, evidenciando a gestão democrática do ensino público na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino. Assim sendo, os sistemas de ensino pressupõem sua própria normatização para a gestão escolar democrática:

- Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
- I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 - II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 - [...]
 - IV- velar pelo cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas.
 - [...] Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
 - I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 - II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

A LDB instituiu e possibilitou a gestão democrática nos estabelecimentos de ensino público para que estes pudessem ter a responsabilidade de elaborar e executar, coletivamente, sua proposta pedagógica, administrar os recursos humanos e financeiros, além de articular-se com a comunidade e famílias dos alunos, fazendo emergir processos de interação entre a sociedade e a escola. Logo, torna-se fundamental compreender a Gestão Democrática como condição estruturante da qualidade na educação, de forma transparente e participativa. Para isso, é primordial envolver educadores, educandos, funcionários e a comunidade do entorno da escola na tomada de decisões, dando sentido ao seu projeto político e pedagógico.

A gestão democrática requer autonomia da escola e ambas fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. Por conta disso, no artigo 15, a LDB estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos grau de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Outras providências foram tomadas no sentido de busca de melhorias da gestão democrática, como a sanção do Plano Nacional de Educação (PNE), em 25 de junho de 2014, no governo da Presidenta Dilma Rousseff, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para os próximos dez anos da educação brasileira. Desde a Constituição Federal de 1988, o país tem a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma educação com mais qualidade para toda a população brasileira. O PNE estabeleceu duas metas e algumas estratégias específicas para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas.

A meta 7 garante o fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB. Já a meta 19 assegura condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de métodos e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, com o apoio técnico da União, conforme quadro 5.

Quadro 5 - Plano Nacional da Educação 2014

Meta	PNE	Especificidade da Gestão Democrática
7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as metas de acordo com as médias nacionais para o Ideb.	7.4) induzir o processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;
		7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar, mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática.

Continua...

...continuação

Meta	PNE	Especificidade da Gestão Democrática
19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União, na área da educação, para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;
		19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros, e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;
		19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;
		19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e de associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;
		19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;
		19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;
		19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;
		19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Fonte: Brasil, 2014.

Cabe explicitar que, mesmo com esse avanço no conjunto das políticas públicas, a partir da organização popular dirigida por forças progressistas, ainda hoje podem ser identificadas nas escolas evidências de resistência e defesa de princípios conservadores, que

acabam por revelar a permanência de traços de um Estado clientelista e vestígios do gerencialismo, como apresenta Paro (2006). Podemos considerar que a gestão democrática veio substituir a gestão autoritária, que vigorou por muitos anos no país, na qual apenas um gestor decretava e tomava decisões pelo todo. A gestão escolar tem a função de descentralizar questões administrativas e pedagógicas no sistema de ensino. O resultado, seguramente, será uma crescente autonomia e respeito à diversidade, considerando as inovações da implantação do processo que envolve a gestão participativa no contexto das escolas.

De acordo com Paro (1986), a gestão participativa é construída por atores sociais que investem no bem comum da escola em determinado espaço social, pois essa instituição e a comunidade devem dialogar na perspectiva do fortalecimento mútuo, prevalecendo os anseios comuns, rompendo com velhos hábitos e estabelecendo diretrizes para a construção coletiva:

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. (PARO, 1986, p. 46).

O território rural apresenta singularidades e uma delas é a forma como a escola é vista, muito além de uma instituição educativa, mas um espaço de vivência da comunidade, que pode manter vivos os laços de solidariedade e participação, construindo um processo que permite auxiliar a estruturação de gestão democrática da escola, conforme apresenta Martins (2012). Assim, uma gestão democrática da escola do campo contribui para uma prática educativa que pode criar estruturas para o desenvolvimento de políticas sociais locais.

Em síntese, promover o modelo de administração nas escolas dotadas de especificidades exige o reconhecimento e a inserção de tais traços nas práticas de gestão. O que se pretende neste trabalho é conhecer os elementos específicos da história, trajetória e vivência da gestão na Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA), a fim de compreender sua aproximação com uma Gestão Democrática e Participativa, bem como sua contribuição para a consolidação de uma escola democrática. Esse formato de gestão no território rural é um fenômeno ainda pouco estudado, certa medida, no interior das ciências humanas, mas que merece destaque e estudos aprofundados.

Utilizando-se a presença de uma Associação das Famílias, a EFARA, mesmo com as dificuldades, pode-se sugerir, que exercer um papel importante no seu Território.

Segundo Boneti (2000, p. 237-238), o papel de uma escola, hoje pode ser sintetizado em três grandes eixos transformadores, a saber: a organização da sociedade civil, a formação do sujeito social e o fortalecimento do local em contraposição ao global.

É a necessidade de um permanente debate sobre a qualidade de educação, no território camponês que coloca em prática estratégias que garantem a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população. É um processo contínuo e permanente que está sendo sempre aprimorado; é um percurso porque se revela como um processo que a cada dia se avalia e se reorganiza. Como ressalta Freire (1993, p.117), “A educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética”.

Essa escola não pode ser qualquer uma, Gadotti (2000) enfatiza que existem pelo menos duas justificativas para a implementação da gestão democrática nas escolas. A primeira é porque a escola deve formar para a cidadania, e a segunda questão consiste no fato de que a gestão democrática pode melhorar o que é específico dessa instituição: o ensino. A participação pertence ao próprio ato pedagógico. Com base nessas afirmações, fica clara a importância da gestão democrática, principalmente no território rural, onde historicamente construiu-se um espaço de disputa ideológica, de conceitos e de afirmação de um povo, uma vez que os princípios de uma gestão participativa e plural fortalecem a resistência da população do campo. Nesse caso particular, destaca Caldart (2009, p. 32):

Observa-se a responsabilidade diferenciada dos gestores/as com funções administrativas, pois além da competência operacional devem ter a competência política de promover a participação, fazendo com que suas ações sejam compartilhadas socialmente pela comunidade, favorecendo o acesso, a transparência e a continuidade das ações. Tal postura é, ao mesmo tempo, uma garantia e uma responsabilidade ético-política que remete ao rompimento com as práticas centralizadoras e hierarquizantes.

É importante ressaltar, neste trabalho, que um modelo de gestão democrática não significa a garantia de forma automática da qualidade na educação de uma escola. Fatores como a formação e o envolvimento de professores e funcionários, bem como as condições físicas escolares ou até mesmo situações sociais e políticas, podem influenciar diretamente nos resultados educacionais. No entanto, esse modelo de gestão é um formato mais atual, que representa a ruptura com um modelo tradicional de educação pautado na centralização burocrática.

3.2 Participação

A partir do conceito de gestão democrática adotado nesta pesquisa, pode-se afirmar que essa gestão requer a participação da comunidade para que possa ser efetivada de fato. Para tanto, é importante precisar melhor o conceito de participação a ser adotado, tomando como referência a compreensão explicitada por Paro (2004), que a define como a partilha do poder, a participação na tomada de decisões por parte daqueles que se supõe serem os mais interessados na qualidade do ensino. Não significa, portanto, pensar a participação apenas na execução das ações, mas há que se pensar também na participação, partilhando a tomada de decisão.

Assim, é essencial refletir sobre esses dois formatos de participação para não restringir o envolvimento da comunidade apenas à execução de uma obra, conserto de uma porta, ampliação do campo de futebol ou doação de dinheiro. A participação precisa ser entendida como uma partilha do poder existente na escola, o que significa exercitar o poder a partir das deliberações coletivas sobre as mais diversas questões de conteúdo político e pedagógico para a resolução de problemas.

Nesse contexto, a pesquisa de Souza (2019) discute elementos que contribuem para a constituição e funcionamento da gestão democrática das escolas e constrói um indicador para dimensionar o desenvolvimento desse importante princípio constitucional, fundamentando-se na análise de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2015. Os elementos que o artigo apresenta são as formas de provimento de diretores escolares, os conselhos escolares (CE), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e, por fim, a noção de ambiente democrático.

Diante desse primeiro elemento, os pesquisadores Paro (2003;1995), Dourado (2000) e Souza (2019) apontam um importante extrato sobre como a forma de provimento do cargo de diretor da escola pública é política. Seja através de eleições, indicações ou mesmo seleção que pode se dar através de concurso público, esse mecanismo de escolha pode contribuir ou não para a articulação do perfil de gestão escolar desejado. Paro (1995) apresenta um forte aporte, afirmando a premência da eleição para o cargo de diretor, a partir da necessidade de se democratizar as funções e as ações políticas nas escolas:

quando se pretende introduzir mudanças na escola pública, por mais certos que estejamos de seu caráter democrático (ou precisamente por isto), é preciso que essa introdução também se faça de forma democrática. Esta norma parece aplicar-se muito bem à questão da eleição de diretores. (PARO, 1995, p. 120).

Souza (2019) pontua a inconstância no que concerne à indicação direta do diretor, pois esse formato de escolha pode sugerir a utilização dos cargos de direção como moeda de troca no jogo das políticas territoriais e locais. Com vistas à superação desse modelo, há aqueles que se mostram favoráveis à realização de concursos públicos para dirigentes escolares. Porém, Souza (2019), citando Paro (1995), evidencia uma importante constatação para a teoria da utilização de concurso, alertando para que a direção escolar não seja apenas um cargo técnico, esvaziado da sua função de dirigente.

A atual sistemática de concursos tem-se prestado a esta função político-ideológica: obscurecer as profundas causas políticas da inépcia da escola, reduzindo-a a uma dimensão meramente técnica; como se, ao diretor, responsável último pelo funcionamento da unidade escolar, bastasse uma competência técnico-administrativa que o capacitasse a bem gerir os recursos a sua disposição (que recursos?), promovendo, assim, o “bom funcionamento” da escola. (PARO, 1995 *apud* SOUZA, 2019, p. 276).

Na EFARA não foi constatado, no Regimento Interno, PPP ou no Estatuto, o modelo estabelecido para a indicação de Diretor/a. Porém, pôde-se notar, por meio das entrevistas, que na escola aplica-se o modelo de indicação a partir de amplo processo de diálogo e de debate interno entre os segmentos. Segundo o PPP da escola, o seu corpo gestor tem a seguinte caracterização: “Corpo Administrativo Escolar/Gestão Escolar - Professores com habilitação em administração escolar, diretor, vice-diretora e secretária com autorização do Núcleo Territorial de Educação - NTE 18.” (EFARA, 2019).

O segundo elemento que pode colaborar frente à questão da democratização da gestão escolar é o Conselho Escolar, que, no caso da EFARA, é nomeado de Colegiado Escolar. Este se constitui como uma organização que tem sua legitimidade garantida pela LDB/96 em seu artigo 14, com a finalidade de contribuir para a efetivação da gestão democrática na escola. Para tanto, é necessária a reflexão demonstrada por Freire:

Os Conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática. (FREIRE, 1997, p. 75).

Dessa maneira, os Conselhos Escolares devem atuar como mecanismos de participação social, colocando em prática a síntese de uma gestão democrática escolar, sendo que a sua compreensão neste contexto indicará elementos que se fazem necessários para o entendimento do processo democratizante da gestão escolar.

Fundamentado em muitas leituras, principalmente através das pesquisas de Paro (2004), compreende-se que o Conselho Escolar é um espaço importante no processo de

democratização da escola, na medida em que reúne representantes de toda a comunidade escolar para discutir, acompanhar e definir as decisões referentes ao funcionamento da escola, por se configurar como um instrumento potente de participação e exercício da democracia, a partir da representatividade que emerge, devido aos diferentes atores do ambiente escolar e comunitário.

Quanto à natureza das suas atribuições, os conselhos escolares podem ser consultivos, deliberativos ou fiscalizadores, ou ainda podem ter suas funções com base em combinações coletivas, conforme disposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2014). Ainda segundo o Ministério, entre suas competências, o Conselho Escolar tem como função dispor sobre as diretrizes e metas da escola; construir mecanismos alternativos de soluções para problemas de natureza administrativa e pedagógica; formular sobre programas especiais, visando à integração escola-família-comunidade; elencar prioridades para a aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares; elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e da Legislação pertinente; apreciar relatórios anuais da escola; verificar seu desempenho diante das metas estabelecidas, dentre outras disposições.

Na EFARA, constituem-se como órgãos colegiados o Colegiado Escolar e o Conselho de Classe. O Colegiado Escolar tem as funções de caráter deliberativo, consultivo, avaliativo e mobilizador dos processos técnico-pedagógicos, didático-disciplinares, administrativos e financeiros da associação e da escola sob a presidência da Diretoria da Associação e do/a Diretor/a da Unidade Escolar, competindo-lhe:

- I - Promover o fortalecimento, a modernização nos processos de gestão da escola para a sua autonomia técnico-pedagógica e administrativo-financeira, através da participação efetiva da comunidade escolar no processo educativo;
- II- Ampliar os níveis de participação comunitária na análise dos instrumentos pedagógicos, estágios, plano de cursos, e no acompanhamento das atividades da escola, de forma a estabelecer novas relações de compromisso, parceria e corresponsabilidade entre a escola e a comunidade, visando a melhoria da qualidade;
- III - Propiciar uma melhoria progressiva, do desempenho de todos os seus integrantes, através da gestão participativa;
- IV - Deliberar, sempre que solicitado pela direção da unidade escolar, sobre o cumprimento das ações disciplinares a que estiverem sujeitos os/as estudantes, de acordo com o disposto neste Regimento;
- V - Decidir, em grau de recurso, sobre questões de interesse da comunidade escolar, no que diz respeito à vida escolar. (EFARA, 2018).

Faz-se necessário explicitar, nesta pesquisa, que compõem a representação do segmento da comunidade escolar no Colegiado:

- I - A direção da Associação (Entidade Mantenedora) – Representante do corpo administrativo;
- II - Direção da Unidade Escolar (Diretor/a, Vice, Coordenação e Secretário/a);
- III - O corpo docente (professores/as, monitores/as e apoio);
- IV - Representação do corpo discente devidamente matriculados na unidade escolar e que apresentem frequência regular;
- V - Pais, mãe ou responsáveis dos estudantes devidamente matriculados na unidade escolar com frequência regular. Porém, essa representação pode se dar pela direção da associação, quando composta por pais e mãe de estudantes. (EFARA, 2018).

Dentre as diversas funções e competências do Conselho Escolar, ou Colegiado Escolar como denomina a EFARA, vale destacar a possibilidade de construir o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que pode se constituir, segundo Vasconcellos (1995), como um processo e não apenas como um documento que reúne as diretrizes e objetivos da escola.

Dentre as tarefas condensadas num PPP, pode-se apresentar o plano de metas da escola; os objetivos da escola; a proposta pedagógica; o método e as técnicas de ensino; os meios e os recursos necessários à execução das metas; os processos de avaliação da aprendizagem; os tempos escolares e o desempenho da unidade de ensino. O Projeto Político-Pedagógico traduz todas as questões que envolvem o fazer pedagógico, as suas relações com o currículo escolar, com o conhecimento e com a função social da escola, possibilitando a todas e todos os envolvidos pensar, refletir e decidir sobre os rumos da escola, como traduz Vasconcellos (1995).

Dessa forma, o PPP é um instrumento de gestão, tornando-se um guia para dar ação política e pedagógica no direcionamento da escola, sendo, portanto, a melhor demonstração de sua autonomia, por sintetizar os interesses, as vontades, os desejos, os sonhos e as propostas de todos os atores envolvidos no seu processo de construção. E por ser um instrumento de autonomia da escola, deve ser elaborado e articulado com as contribuições de todos os segmentos da comunidade escolar e local, para que se efetive como um mecanismo da prática coletiva.

Para isso, será necessário o envolvimento do Conselho Escolar ou Colegiado Escolar no processo de sua construção, implementação, acompanhamento e avaliação, para que todos participem, colaborando na discussão e tomada de decisões referentes aos rumos e aos propósitos educativos da escola. Portanto, apesar da autonomia ser conferida às escolas pela legislação educacional, pode-se afirmar que se trata de uma autonomia relativa, pois esses estabelecimentos integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas para o seu funcionamento. Nesse caso, devem prescindir das responsabilidades e da atuação dos órgãos centrais, levando-se em conta as orientações e diretrizes dos órgãos superiores da administração do ensino, de forma que esses devem desenvolver e incentivar uma

cultura de participação das comunidades escolar e local nas tomadas de decisões nos processos de sua gestão.

A grande contribuição da participação na escola, segundo Paro (2004), deve ser de natureza política, pois é por meio do controle democrático que se dá a fiscalização da ação da/na escola, colaborando com ela na pressão junto aos órgãos responsáveis para a resolução de problemas e para o fortalecimento desse estabelecimento como um espaço de ensino de boa qualidade. Cabe destacar que o sentido político aqui desenvolvido não se refere à política partidária, mas sim a toda ação consciente e intencional que visa manter ou mudar a realidade nas suas diversas dimensões, concordando com Paulo Freire (BRASIL, 2006, p. 7):

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente.

A EFARA estabelece, no seu projeto político-pedagógico (EFARA, 2019), a garantia do modelo de gestão que tem como propósito o compartilhamento do poder de decisão, a busca da construção de ações e relações participativas, tendo como foco a gestão democrática. O modelo de gestão proposto é entendido como prática, como forma de atuação, que, para se constituir como democrática, apresenta como suportes a constituição do conselho escolar e a construção do projeto político-pedagógico.

O projeto político-pedagógico da escola, elaborado pelo conjunto dos segmentos que a compõe, indica como objetivo dessa instituição:

O objetivo geral da EFA é proporcionar aos estudantes uma educação pautada em conhecimentos e vivências, viabilizando a formação de um ser humano integral, capaz, autônomo, crítico, criativo, responsável e solidário, por meio da Pedagogia da Alternância e com a filosofia da Educação Contextualizada no Campo, voltada prioritariamente ao meio rural;
Promover a Educação do Campo, através da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária, Integrada ao Ensino Médio (1º ao 4º ano), desenvolvendo atividades educacionais contextualizadas por meio da Pedagogia da Alternância, ajudando assim o meio rural a acelerar o seu desenvolvimento integral, sem perder os seus valores históricos e culturais;
Desenvolver o serviço da Educação Básica em de Nível Médio em Agropecuária, Integrado ao Ensino Médio, cursos profissionalizantes, dentre outros, que possibilite uma formação humana suas etapas de Ensino Fundamental, Educação Profissional Técnica integral, por meio da Pedagogia da Alternância, da Educação do Campo e Educação Contextualizada, formando líderes locais, desenvolvendo potencialidades para um espírito crítico do/a educando/a. (EFARA, 2019).

Por se constituir como uma escola do campo, uma grande preocupação demonstrada no seu PPP é com a construção de um projeto que possa refletir sobre a transformação social, a partir de processos educativos escolares contextualizados, envolvendo crianças, adolescentes e jovens rurais, mulheres, comunidades tradicionais, agricultores/as familiares e organizações sociais, o que está destacado de forma explícita em seus objetivos específicos:

- I - Orientar a formação humana do/a educando/a;
- II- Desenvolver a formação técnica-profissional, fundamentada na agroecologia e na Convivência com o Semiárido;
- III- Estimular o surgimento de lideranças no meio rural que auxilie o desenvolvimento técnico-agropecuário e não agropecuário e comunitário;
- IV- Destacar e desenvolver as potencialidades do/a educando, como elemento de autoafirmação;
- V - Promover o processo ensino-aprendizagem no meio rural;
- VI - Permitir o despertar do espírito crítico e investigativo do/a educando como agente do seu próprio ambiente (no meio família-comunidade);
- VII - possibilitar a formação integral dos jovens do campo.
- VIII - Oferecer ao meio rural crianças, adolescentes e jovens motivados e preparados para que possa estimular e ajudar o desenvolvimento sustentável e solidário do meio.
- IX - Possibilitar o conhecimento humano-espiritual capaz de promover um equilíbrio social, dando aos estudantes, às famílias e às comunidades locais meios para encontrarem seus caminhos de forma consciente.
- X - Incentivar e envolver as famílias e as comunidades no processo “ensino-aprendizagem”, colocando o ambiente familiar e sócio profissional como meio privilegiado da aprendizagem e ampliação do saber.
- XI - Oferecer educação profissional em Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (1º, 2º, 3º e 4º ano) em quatro anos.
- XII - Desenvolver potencialidades para um espírito e atuação crítico sobre a realidade, objetivando a atuação em seu meio de vida.
- XIII - Proporcionar ao estudante do meio rural a ligação entre escola-família-comunidade através da Pedagogia da Alternância;
- XIV - Adotar a Educação Contextualizada ao Semiárido, tendo a Educação Ambiental como componente curricular e a Agroecologia como novo paradigma de Desenvolvimento Sustentável.
- XVI - Proporcionar um ambiente educativo fundamentado em princípios de responsabilidade, liberdade, participação e cooperação voltada para o bem comum na perspectiva da Convivência com o Semiárido. (EFARA, 2019).

Uma pedagogia capaz de valorizar a cultura dos seus atores sociais, que promova alterações nas rotinas estabelecidas, que reflita sobre as condições de poder, que resgate o cotidiano das interações escolares no contexto da vida concreta da população. “Em uma escola assim concebida: direção, funcionários, professores, alunos e comunidade são situados como cidadãos atores participantes de um processo de fazer educação” (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 16). Esse foi, sem dúvida, o elemento central na construção da questão da pesquisa desse projeto e na seleção de seus interlocutores.

No território rural a vida em comunidade permeia uma relação interessante entre a Escola do Campo e sua comunidade, pois há um sentimento e um esforço de fortalecer a

Escola do Campo, entendendo, tal como Arroyo (2008), que a educação pode se tornar um agente que contribui para a permanência de jovens no campo. Nesse contexto, vale considerar as posições historicamente demandadas pelos movimentos sociais do campo que reivindicam uma Escola do Campo que se distingue pelo vínculo com o trabalho e com a cultura do campo.

Diante dessa concepção de escola, a participação se diferencia do formato adotado nos centros urbanos, promovendo um modelo que deve envolver, além da comunidade local, os movimentos sociais para garantir a existência de uma escola mais representativa, em uma “[...] conversa aberta e franca entre os sujeitos individuais e coletivos, em uma instituição voltada à formação de mulheres e homens [...]”, como apresenta Souza (2019, p. 9), para caracterizar o último elemento a analisar frente à democratização da gestão, o que leva a inferir que o diálogo é condição para a superação social.

A escola, de acordo com o Regimento Interno, Estatuto e Projeto Político e Pedagógico, tem uma relação intensa com a comunidade e com os pais e as mães. No final de cada ano, uma comissão composta pela gestão escolar e por representantes da comunidade organiza visitas para apresentar a escola e seu formato para jovens e seus pais que tenham interesse em participar da mesma. Tais visitas têm como objetivo informar sobre o funcionamento e o formato diferenciado da escola para que novos jovens do campo possam candidatar-se a uma vaga.

Para além desse momento, durante o ano letivo são realizadas visitas dos gestores à comunidade para avaliar a escola, como também o desempenho do jovem, no que se refere à sua atuação na comunidade, construindo assim saberes e entendimentos coletivos, segundo informações da EFARA. No Regimento Interno, Estatuto e PPP, a Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas apresenta-se como um lugar privilegiado para a escuta e a reflexão dos dilemas que o jovem vive em seu meio. Por um lado, é receptora dos problemas, por outro, propulsora de ação refletida.

O jovem e sua comunidade são o eixo central desse processo, numa dinâmica elaborada por instrumentos metodológicos específicos. Compreende as indagações e problematizações geradas na realidade através da vida dos sujeitos envolvidos, seja no ambiente familiar ou comunitário, e as leva para a Escola. A partir do momento de socialização, compara as diferentes experiências, analisa, interpreta e constrói entendimentos coletivos.

Dessa forma, considera-se que “[...] a pessoa se educa não só pela aprendizagem em livros, mas pelas situações que vivem do que apenas pelas tarefas que realiza na Escola”

(EFARA, 2018). Esse modelo educativo permite a concepção de uma nova cultura política na aprendizagem e, assim, um jovem pode buscar perspectivas para permanecer no campo, avaliar o seu fazer cotidiano, sendo estimulado a formar diferentes entendimentos para a tomada de decisões. Essa trajetória, com várias etapas e processos do aprendizado, envolve todo o núcleo escolar, familiar e a comunidade como participantes ativos de seu processo de formação.

4 QUE TERRITÓRIO É ESTE?

São muitas as concepções de território e, enquanto algumas delas se complementam, outras se contradizem. Assim, parte-se da contribuição de Milton Santos que afirma que “[...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total” (SANTOS, 1979, p. 171) e da reflexão de Bernardo Mançano Fernandes, que fomenta a necessidade de ampliar o debate sobre o território e defender a ideia de que a definição de seu significado é uma relação de poder que precisa ser constantemente debatida (FERNANDES, 2008, p.1). O que se pretende neste capítulo é apresentar algumas ideias e conceitos que possam ajudar na compreensão de território no âmbito geral e do território no qual a EFA está localizada.

Nesse sentido, neste capítulo a pesquisa irá imergir no conceito de ruralidade, com base no que apresenta a pesquisadora Wanderley (2001), por meio da multidimensionalidade que incorpora os elementos da natureza e o conjunto das relações sociais e econômicas, de poder e da luta de um povo, para entender os atores sociais que compõem o Território Litoral Norte e Agreste Baiano e sua disposição política para uma gestão democrática e participativa, apoiada no conceito de Território de Identidade adotado pelo marco legal do Brasil e da Bahia. Por fim, serão tecidas algumas definições sobre os Territórios da Cidadania.

A construção da ideia de territorialidade exposta nesta pesquisa se estrutura na valorização do espaço rural, marcado pelas relações sociais, econômicas, ambientais, culturais e políticas, dentro de um processo histórico que sintetiza um conjunto de interpretações e de gestão para uma nova forma de aproximação do desenvolvimento rural. Pode-se compreender o território como uma configuração determinada, definida historicamente, através de um conjunto de lugares, como afirma Milton Santos (1996):

A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens impuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima. (Santos, 1996, p.51).

A pesquisa de Santos (1996), assim como o trabalho da pesquisadora Wanderley (2011), explicita a noção de território que leva em consideração a multidimensionalidade, a equidade e o diálogo entre o urbano e o rural para o desenvolvimento do país, rompendo com as análises tradicionais que consideram apenas questões demográficas e produtivas na elaboração do conceito.

Fernandes (2005) traduz esse entendimento já que, de acordo com sua concepção, o território significa um local de vida que pode ser compreendido como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana, haja vista que com certeza todo território é um espaço, mas nem sempre é geográfico; pode ser social, político, cultural, ambiental, dentre outros. Esse território também é fragmentado, e uma de suas frações é a propriedade da terra (FERNANDES, 2005, p. 4).

Outro conceito que está adstrito ao de territorialidade é o de ruralidade, e aqui é importante explicitar seu significado. Dessa forma, segundo Perico (2005), o entendimento da ruralidade pode se dar a partir da maneira como se organiza a vida social, o que leva a considerar: o acesso aos recursos naturais, aos bens e serviços da cidadania; a composição da sociedade rural em classes e categorias sociais; os valores culturais que sedimentam e particularizam os seus modos de vida. Esses elementos se fortalecem dando sentido à concepção de território como espaço contínuo, no qual deve primar a integração de arranjos institucionais e redes sociais:

A essência do desenvolvimento rural, como território, encontra-se ligada a uma forma de reivindicação da organização territorial, como sendo a essência da proposta de visão renovada da ruralidade. A reflexão geográfica, demográfica, econômica, social, ambiental e política incorporada constituem um corpo integral de organização territorial. (PERICO, 2005, p. 25).

Logo, a ruralidade é condição e característica associada a territórios, que têm em essência uma construção de ordem histórica e social, como processos prolongados de formação da sociedade e organizações territoriais. “Nesses territórios, se estrutura a história, a tradição e a cultura da maior parte dos povoadores da América Latina e Caribe”. (PERICO, 2005, p.31). É nessa história e nesse processo que se encontram os elementos constitutivos da concepção de ruralidade associada a território. A noção de territorialização permitiu suplantar antigas limitações do desenvolvimento brasileiro: eliminou a simples abordagem setorial cartesiana; superou a dicotomia entre o rural e o urbano e substituiu a restrita escala municipal e a ampla escala estadual (ORTEGA, 2008).

Segundo Fernandes (2013) a ideia de desenvolvimento territorial tem suas diferentes matizes e matrizes, sendo que, a partir da visão multidimensional, ampla e de respeito aos diversos olhares identitários do desenvolvimento, pôde-se construir diretrizes que superaram a pobreza da antiga visão setorial, que era predominantemente econômica (FERNANDES, 2013, p. 55).

Foi com a intenção de promover o desenvolvimento territorial sustentável a partir das identidades territoriais que o governo federal, por meio do Ministério do

Desenvolvimento Agrário¹², instituiu em 2003 a política de territórios de identidade. Essa ação foi inspirada no Programa LEADER¹³ - projeto apoiado pela União Europeia, que atuava em áreas rurais consideradas extremamente pobres na Europa -, com base em um novo arcabouço institucional que envolvia principalmente a participação da sociedade civil organizada que por muitos anos lutou por essa conformação, como apresenta Fernandes (2013).

É importante lembrar que estas políticas não foram aos territórios por iniciativa somente do governo, mas como resultado do processo de reivindicação e proposição, de diálogo e embate entre governo e os movimentos camponeses. O Brasil é, talvez, o único país do mundo que tem dois ministérios da agricultura: o Ministério do Desenvolvimento Agrário –MDA, que trata exclusivamente da agricultura familiar ou agricultura camponesa e o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) que trata do agronegócio. (FERNANDES, 2013, p. 55).

Fruto desse acúmulo, o Programa de Desenvolvimento Rural (PPA)¹⁴ (2004-2007) inaugurou um novo momento de organização e viabilização da ação pública na esfera federal, com vistas a cumprir os fundamentos e os objetivos trilhados para o fortalecimento das políticas públicas. Com a posse do Presidente Lula, o Governo Federal retomou a sua intenção de combinar crescimento econômico e equilíbrio social. Em suma, a territorialização passou a ter papel ativo na esfera da ação federal a partir da efervescência que os movimentos do campo viviam. O território ganhou significativa relevância nas diversas áreas do conhecimento.

É importante nesta pesquisa explicitar alguns conceitos, já que os chamados territórios rurais não se restringem unicamente ao espaço rural; são, na verdade, espaços de integração que articulam a participação dos atores sociais, identidades e culturas, além dos interesses públicos. Alguns critérios são levados em consideração na construção de um território rural, dentre eles, destacam-se: proximidade geográfica; condições socioeconômicas, ambientais e culturais; IDH baixo; presença significativa de agricultores familiares, assentados da reforma agrária, populações tradicionais, dentre outros fatores que indiquem identidade. Sob essa orientação geral, a Secretaria de Desenvolvimento

¹² O Ministério do Desenvolvimento Agrário foi extinto em janeiro de 2016 como uma das primeiras iniciativas do governo interino de Michel Temer, pós-impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff.

¹³ Programa de Desenvolvimento Rural lançado na Europa em 1991. Disponível em: http://ec.europa.eu/agriculture/rur/leaderplus/index_pt.htm (Acesso em 27, set. 2018).

¹⁴ O PPA é um instrumento previsto no artigo 165 da Constituição Federal destinado a organizar e viabilizar a ação pública, com vistas a cumprir os fundamentos e os objetivos da República. Dessa forma, por meio desse instrumento é declarado o conjunto das políticas públicas do governo para um período de 4 anos e os caminhos trilhados para viabilizar as metas previstas.

Territorial (SDT) constituiu, inicialmente, 40 territórios rurais, sendo que em 2007 já totalizavam 164 territórios rurais, envolvendo, aproximadamente, 2.393 municípios (Figura 4).

Figura 4 - Territórios Rurais do MDA



Fonte: Ortega, 2008.

Assim, as identidades expressam a diversidade das relações sociais e dos modos de vida em determinado local. Em termos conceituais, Perico (2009) aponta que essas especificidades são reveladas sob diversos recortes, dentre os quais pode-se citar os étnicos, culturais, religiosos, nacionais, sexuais, camponeses, proletários, urbanos, entre outros. Ainda segundo o autor, esses diferentes usos da identidade, por conta de tantas definições, levam a abordagens diversas:

Esta perspectiva constitui referência importante para resguardar os processos de construção das identidades que conformariam as unidades territoriais para o MDA, o que implica pensá-las em seus contextos específicos e em seu desenvolvimento ao longo do tempo e do espaço. Portanto, se torna necessário resgatar o processo histórico de ocupação da região, a constituição de seus grupos sociais e formas de organização social e política, os principais movimentos sociais, migrações, conflitos sociais, manifestações culturais, ambiente natural e recursos, sistemas agrários e acesso à terra e formas de produção e comercialização, tendo em vista apreender a forma como esses aspectos se inter-relacionam e são processados pelos atores sociais, atribuindo-lhes significados que indicam pertinência territorial. (PERICO, 2009, p. 62).

Assim, ainda segundo o pesquisador, a identidade pode significar a expressão de traços diferenciadores e distintivos da população pertencente a um espaço, o que a converte

em um espírito essencial, básico e estruturante do território. A extensão desse entendimento, da necessidade de um olhar especial para o rural brasileiro, a partir do conjunto de reivindicações de um povo por mais de 30 anos, orientou o governo federal, em 2008, a uma nova divisão que vai além da geografia.

Tratava-se de uma nova organização geopolítica, que tinha o território como eixo central para a execução das políticas públicas, levando em conta toda essa multisetorialidade do território rural. Essa dinâmica inaugura um novo marco regulatório para as políticas públicas, que reconhece as diferenças regionais e a necessidade de políticas articuladas na forma administrativa de planejamento e de execução orçamentária, com base nas demandas explicitadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, das águas e das florestas.

Nesse contexto, destaca-se uma importante afirmação de Milton Santos, na passagem do século 20 para o século 21, com relação ao conceito de território, que agora também se configura para dentro da institucionalidade:

A Geografia alcança neste fim de século a sua era de ouro, porque a geograficidade se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é Território. O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. A Geografia passa a ser aquela disciplina mais capaz de mostrar os dramas do mundo, da nação, do lugar. (SANTOS, 2002, p. 9).

No primeiro momento, ainda tímido, nasceu o Programa Território da Cidadania (PTC), criado através do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), na SDT. O programa tem como estratégia promover o desenvolvimento econômico, a participação social e a integração de ações entre governo federal, estados e municípios e universalizar programas básicos de cidadania, por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. (BRASIL, 2008).

Dessa forma, de acordo com o MDA (BRASIL, 2008), foram definidos no primeiro momento 60 territórios dentro da composição dos Territórios de Identidade, no mínimo um por cada estado da federação, priorizando os territórios rurais de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com o objetivo de diminuir a pobreza, resultando em uma abrangência de cerca de 1000 municípios em todos os estados da federação.

Em 2010, foram definidos 120 territórios em todo o País (Figura 5). Mais de dois milhões de famílias de agricultores familiares, assentados da reforma agrária, quilombolas, indígenas, famílias de pescadores e comunidades tradicionais tiveram acesso às ações do

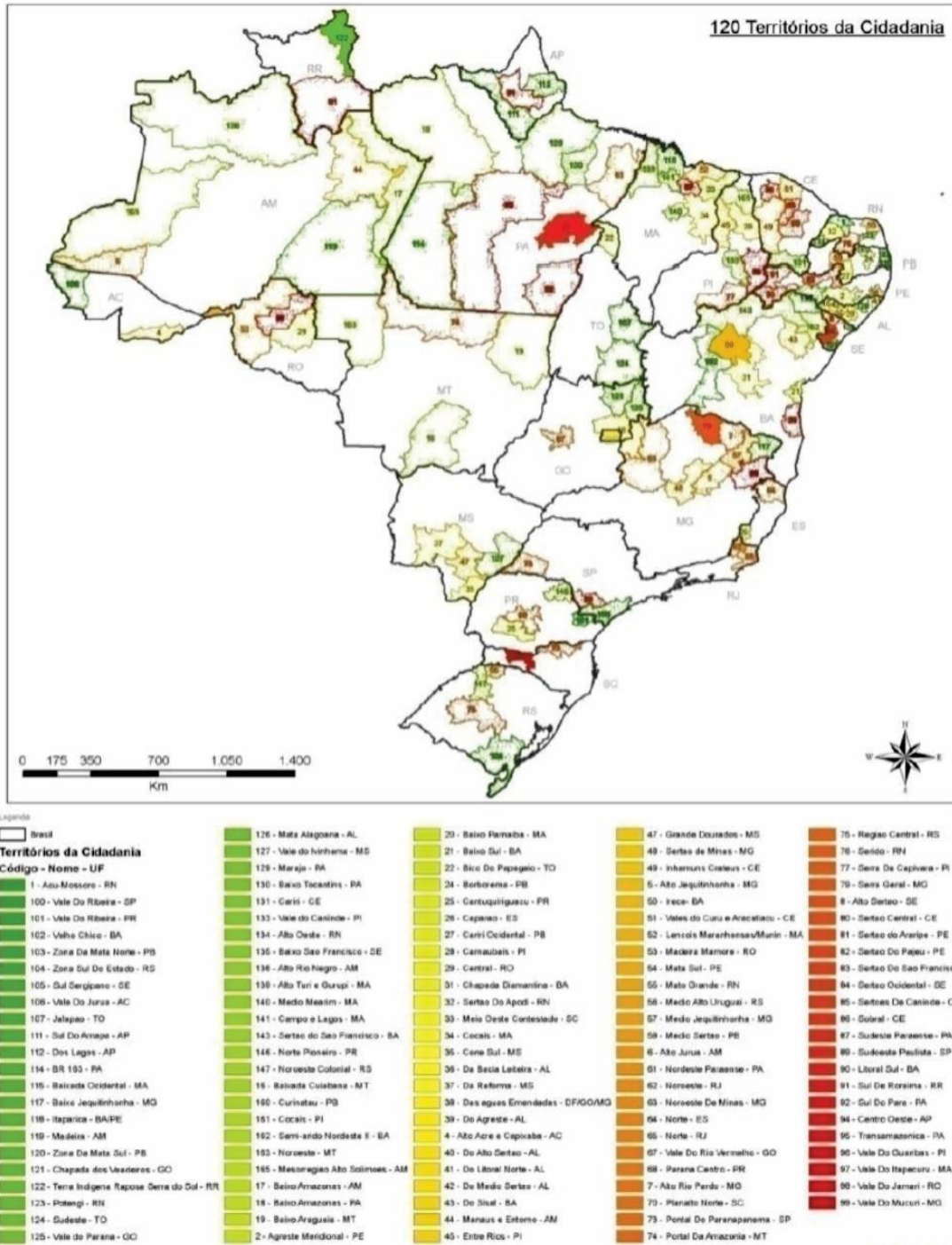
programa, segundo o MDA (BRASIL, 2008). Pelo seu formato integrador, o Programa Territórios da Cidadania estabelece diferentes ações de ministérios e governos estaduais e municipais, consolidando as relações federativas e tornando mais eficiente a ação do poder público nos territórios¹⁵.

Assim, os Territórios da Cidadania surgem como derivados dos Territórios Rurais, moldando políticas e programas a partir de vários entendimentos e reflexões das áreas temáticas, da identidade de um povo, das relações de poder construídas, assumindo um desenho institucional para evidenciar um formato de políticas diferenciadas, formuladas no âmbito do Governo. Dessa forma, o conceito de território é apropriado como um instrumento operacionalizador de políticas públicas por parte do Estado.

A mudança proposta pelos Territórios da Cidadania busca a inserção de instrumentos de intervenção, que são derivados a partir de um processo de descentralização e desconcentração do poder, proporcionando avanços no sentido de incluir aqueles que sempre estiveram à margem dos projetos sociais: os explorados e excluídos pelo sistema de produção vigente. Entre os anos de 2003 e 2016, as políticas públicas, de forma implícita ou explícita, contribuíram de certa maneira para um desenho de integração que ainda emerge nos dias atuais.

¹⁵ Pode-se exemplificar, como ações desenvolvidas para integrar as políticas: os financiamentos do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), com a ampliação da assistência técnica; a construção de estradas; a ampliação do Programa Luz para Todos; a recuperação da infraestrutura dos assentamentos; a ampliação do Bolsa Família; a implantação de Centros de Referência de Assistência Social (CRAS); a ampliação dos programas Saúde da Família, Farmácia Popular e Brasil Sorridente e a construção de escolas, com obras de saneamento básico e a construção de cisternas.

Figura 5 - Territórios da Cidadania do MDA



Fonte: Brasil, 2012.

É importante registrar, ainda, o fato político que interrompeu uma agenda não apenas de fortalecimento de uma política territorial, mas de toda uma agenda social que contribuiu em certa medida para o equilíbrio econômico entre as classes sociais no país. Com o claro objetivo de interromper o governo progressista da presidenta Dilma Rousseff, ainda em 2015, as oposições, lideradas na sombra pelo vice-presidente Michel Temer,

passaram a articular demonstrações de força¹⁶. O passo seguinte foi dado pelo então presidente da Câmara, deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ)¹⁷, que deu andamento ao pedido de admissibilidade do *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff na Câmara Federal e, posteriormente, seguindo para o Senado Federal, tendo em ambos o mesmo veredicto, ou seja, o *impeachment* da presidenta.

Esse processo foi marcado por vícios processuais, uma vez que não existiam provas de envolvimento da presidenta em crime doloso que pudesse justificar o *impeachment* e, de acordo com a opinião de alguns juristas, as ações que deram origem ao processo não se caracterizavam como improbidade administrativa. Após a finalização do ocorrido, o então vice-presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República.

É importante destacar que uma das primeiras medidas do Governo Temer, em 13 de maio de 2016, foi publicar a normativa que extinguiu nove Ministérios e, nesse contexto, ocorreu do mesmo modo a fusão do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) com o antigo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), dando origem ao Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. A redução do que fora o MDA a uma “Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário” subjugava todo o esforço de legitimar como políticas de Estado as questões territoriais agrárias e fundiárias e as demandas da sociedade e dos movimentos sociais do campo por políticas de desenvolvimento rural, focadas na agricultura familiar. Foram essas circunstâncias, de legitimação dessas políticas, que culminaram na instituição do Ministério do Desenvolvimento Agrário¹⁸ ainda na década de 1990, e ignorá-la é retrocesso.

¹⁶ Por trás dos vários protestos que aconteceram nas principais capitais do país, estavam setores conservadores que dispunham de grande capital financeiro contra o governo, apoiando estruturalmente entidades como o Movimento Brasil Livre (MBL), financiado pelo DEM, PSDB, PSD e PMDB; Vem pra Rua, criado em 2014 por um grupo de empresários para apoiar a candidatura do senador tucano Aécio Neves à Presidência da República; e Revoltados On-Line, gerenciado pelo empresário Marcello Reis, que não escondia sua simpatia pela ideia de intervenção militar e que possuía ligações com o então deputado Jair Bolsonaro (PSC-RJ), que já se colocava naquele período como pré-candidato à Presidência da República.

¹⁷ Atualmente afastado por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), por crimes de corrupção passiva e lavagem de dinheiro.

¹⁸ Em 1982, o decreto nº 87.457 criou o Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários (MEAF). Em 1985, o decreto nº 91.214 criou o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD). Em 15 de janeiro de 1989, a medida provisória nº 29 extinguiu o MIRAD. Em março de 1990, foi incorporado pelo Ministério da Agricultura. Em 29 de abril de 1996, por decreto, foi nomeado o ministro de Estado Extraordinário de Política Fundiária, motivado pelo Massacre de Eldorado dos Carajás. A medida provisória (MP) 1.911-12, de 25 de novembro de 1999, transformou o gabinete ministro de Estado Extraordinário de Política Fundiária em Ministério da Política Fundiária e Agricultura Familiar, e a MP 1.999-13, de 14 de dezembro de 1999, em Ministério da Política Fundiária e do Desenvolvimento Agrário. A MP 1.999-14, de 13 de janeiro de 2000, criou o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) a partir da transformação do gabinete do ministro de Estado Extraordinário de Política Fundiária. Em 14 de janeiro de 2000, o decreto nº

Atualmente, nessa fase mais recente, apresenta-se certa diminuição da capacidade de investimento por parte do Estado e, sendo assim, crescem acintosamente as demandas territoriais. As principais ações desencadeadas pelo Governo são direcionadas apenas para o agronegócio, colaborando para um caráter parcial do Estado e construindo um cenário sem reais perspectivas sociais para aqueles e aquelas que mais precisam. Por isso, é relevante o papel do Estado nessa dinâmica em que as noções de desenvolvimento e planejamento do governo devem ser pensadas para contribuir com o crescimento e equidade, garantindo assim a cidadania para os povos do campo, das águas e das florestas.

4.1 A construção dos territórios na Bahia

O Estado da Bahia foi um dos pioneiros na reflexão sobre o planejamento do desenvolvimento (SPINOLA, 2003). Segundo Silva (2012), a primeira regionalização no Estado aconteceu na década de 1940, quando o Conselho Nacional de Geografia (CNG) dividiu o Brasil em cinco regiões, por solicitação do Governo Federal, e criou 228 zonas, sendo 16 destas localizadas no Estado da Bahia. O critério geográfico para o recorte constituía-se no aspecto dos municípios apresentarem relações econômicas e sociais.

Silva (2012) apresenta, ainda, um importante extrato histórico sobre os primeiros passos do Estado da Bahia para o planejamento do seu território, em que o professor Milton Santos assumiu uma nova reflexão sobre a regionalização do Estado:

Em 1958, o geógrafo Milton Santos recomendou outra regionalização para o Estado da Bahia, baseada nas regiões urbanas. Essa “divisão regional seria mais funcional e menos estática”. Assim, a Bahia teria nove regiões urbanas: Ilhéus e Itabuna; Feira de Santana; Senhor do Bonfim; Vitória da Conquista; Jequié; Juazeiro; Alagoinhas; Jacobina; e Salvador. (SILVA, 2012, p.116).

Essa organização previa uma descentralização da administração pública e a constituição de sedes urbanas que desempenhariam o papel de centros regionais, com agências, órgãos e funções administrativas nas diversas áreas da atuação governamental e comercial. Silva (2012) pontua também que, em 1973, o Governo de Antônio Carlos Magalhães (ACM) organizou um processo de regionalização administrativa, utilizando o estudo das “Zonas de Influência Urbana” de Milton Santos (1958). Essa nova organização

3.338 criou o MDA, regulamentando a MP 1.999-14. A MP nº 2.216-37, de 31 de agosto de 2001, transferiu do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento para o MDA as atribuições relacionadas com a promoção do desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos agricultores familiares.

de planejamento tinha como eixo uma nova estrutura governamental, criada com o objetivo de descentralizar os serviços oferecidos pelo Estado, formando-se 17 regiões administrativas na Bahia, sendo 17 centros e 25 subcentros.

Até o ano de 2003, foram muitas as tentativas de planejamento do desenvolvimento estadual, porém, o resultado da seletividade regional foi o crescimento dos desequilíbrios sociais e econômicos entre as regiões. Entretanto, em 2003 foi realizada uma mudança em relação a 1999, criando cinco novos eixos que, somados aos oito anteriores, totalizaram treze “Eixos de Desenvolvimento”. “No Plano Plurianual 2004-2007, o Governo da Bahia fortaleceu os critérios e os motivos de adotar tal regionalização, definida a partir de vias estruturais de circulação e alocação de investimentos da economia regional, nacional e internacional”. (Silva, 2012, p. 122).

Desde 2007, com a posse de Jaques Wagner, o Governo da Bahia iniciou sua organização governamental tendo como princípio os Territórios de Identidade, em vigor até o presente momento. A partir da elaboração desse outro formato de planejamento do estado, foi revelado que as antigas formas de regionalização possuem falhas graves, sobretudo, em relação à sua contribuição social.

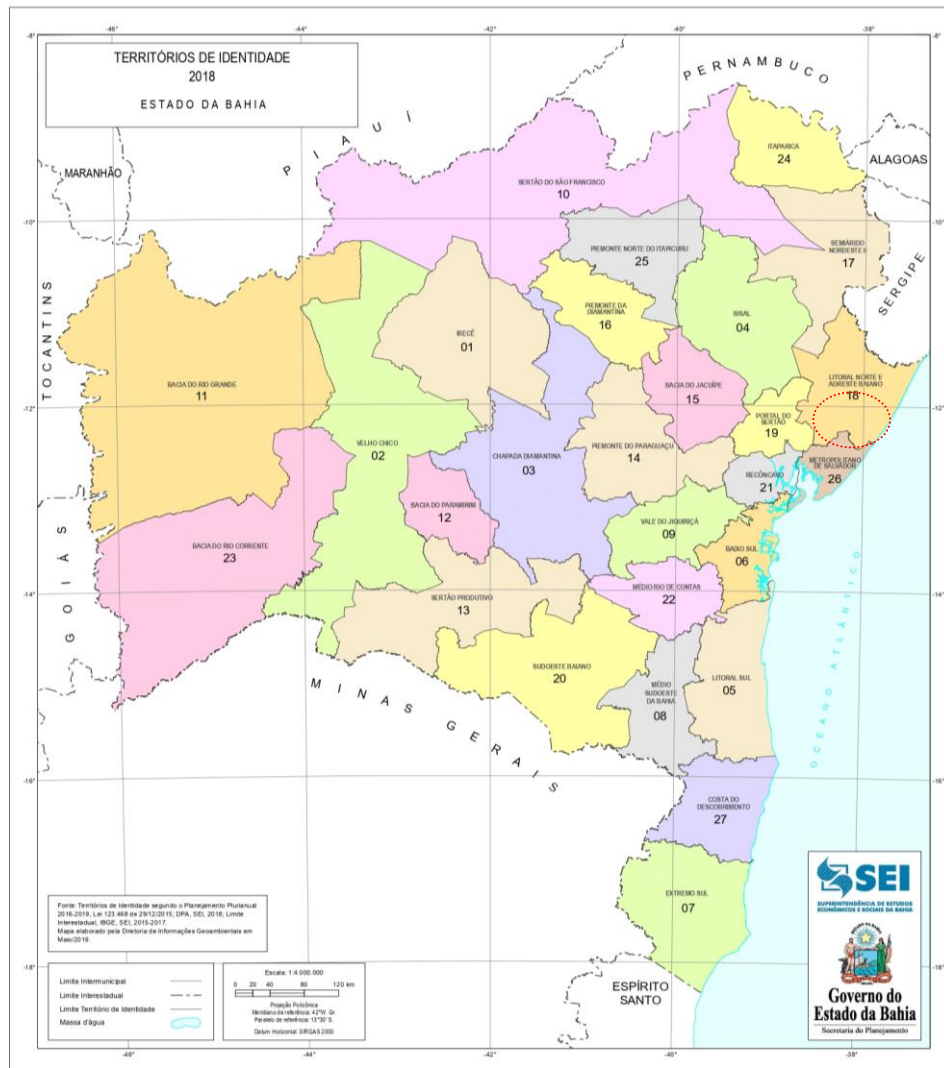
Os Territórios de Identidade (TI) são as unidades de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, em vigor desde o ano de 2007, quando o governador recém-eleito Jaques Wagner utilizou os TI já na consulta popular para a elaboração do Plano Plurianual Participativo (PPA) do quadriênio 2008-2011, conforme informações da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI).

Desse modo, o primeiro documento institucional que mencionava os Territórios de Identidade era o PPA 2008-2011, definindo a adoção desse recorte como unidade de planejamento. Nesse documento foram apresentadas as ações que integravam o Plano de Governo da época.

Adotou-se então o conceito de Território de Identidade utilizado pelo então Ministério do Desenvolvimento Agrário, com base em consultas populares e no levantamento das características sociais, econômicas, políticas, culturais e geoambientais de cada espaço, constituindo elementos essenciais para a definição e delimitação dos 26 territórios baianos (BAHIA, 2007, p. 63). Cabe ressaltar que o PPA, juntamente com a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), compõe os instrumentos orçamentários previstos na Constituição de 1988 e, por ser quadrienal, o PPA é considerado um instrumento de médio prazo, logo, norteador da política do governo.

O Estado da Bahia passou a reconhecer em seu Planejamento Territorial a existência de 26 TI, constituídos a partir das especificidades dos arranjos sociais e locais de cada região, cuja divisão vem sendo utilizada para a implementação de políticas públicas no Estado (Figura 6).

Figura 6 - Territórios de Identidade do Estado da Bahia



Fonte: Governo do Estado da Bahia, 2018.

A Regionalização Territórios de Identidade foi adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) através da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007, quando lançou o Plano Plurianual 2008-2011, e contava à época com 26 Territórios de Identidade que abarcavam os 417 municípios.

Desde então, atendendo aos objetivos do governo estadual e às necessidades dos municípios baianos este plano sofreu ajustes e atualmente está consolidado, conforme Lei nº 13.468, de 29 de dezembro de 2015, que aprovou o Plano Plurianual 2016-2019, contando com 27 territórios, segundo informações da SEI.

Segundo Favareto (2009, p. 8), o exemplo da Bahia é o mais fecundo e avançado do Brasil no que se refere à adoção do enfoque territorial. Apresenta um efeito positivo que pode ser percebido pelo reconhecimento de autoridades e instituições, públicas e privadas, nacional e estrangeira.

4.2 Território Litoral e Agreste Baiano

A partir do entendimento sobre os Territórios de Identidade na Bahia e a ideia de integrar os programas com base na identidade cultural, econômica, social e ambiental, permitindo um maior aproveitamento de recursos e de ações, será explicitado nesta pesquisa o território onde está localizada a EFARA, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

Assim, o enfoque agora será centrado no Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano, que se localiza majoritariamente no Nordeste Baiano, ocupando uma área de 13.594 km² (IBGE, 2013), o que corresponde a aproximadamente 2,4% do tamanho do estado.

Esse território de identidade é composto pelos municípios de Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Catu, Conde, Crisópolis, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Itanagra, Itapicuru, Jandaíra, Olindina, Ouriçangas, Pedrão, Rio Real e Sátiro Dias (SEI, 2015) (Figura 7).

De grande relevância no apoio à lavoura canavieira, a criação de gado acompanhava com a mesma intensidade a expansão das plantações de cana-de-açúcar. Essa situação permitiu a expansão da pecuária rumo ao interior do Litoral Norte. Assim, é relevante ressaltar a expansão dessas áreas pela implantação dos sistemas de agricultura e pecuária na região, no início da colonização, por volta de 1551. É necessário explicitar, neste trabalho, que tal fenômeno de ampliação deu-se de forma violenta por meio da colonização de índios, violência que também se refletia na construção de currais para a criação de gado, que se estendia até o vale do rio Real.

Ao longo dos anos, a ocupação da região Litoral Norte da Bahia se deu de forma volumosa no interior, a partir das grandes fazendas de cana-de-açúcar e da pecuária, além das áreas destinadas à agricultura de subsistência. Na parte litorânea, destacou-se a população pesqueira, ou seja, as vilas de pescadores. Já nos dias atuais, pode-se verificar a modificação da estrutura econômica do território, no qual a indústria petrolífera passa a dirigir os processos de investimentos, geração de empregos, expansão urbana e o êxodo rural.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), a população do Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano era de 554.987 habitantes, sendo 273.372 do sexo masculino e 281.615 do sexo feminino, ou seja, para cada 100 mulheres havia 97,1 homens. Esses dados apresentam um pouco mais de mulheres do que de homens nesse território.

O Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano tem na sua composição dois perfis distintos: um caracterizado pela proximidade com o Oceano Atlântico e outro influenciado pelo clima do agreste, ou, como pode ser definido, clima característico do Semiárido. A agricultura do TI, no ano de 2014, apresentou lavouras permanentes, com o cultivo de laranja, coco-da-baía, cana-de-açúcar, feijão, milho e maracujá. A lavoura temporária do TI, segundo dados de 2014, era composta principalmente por amendoim e mandioca.

Ainda segundo estimativas do IBGE, em 2015, considerando-se a situação por domicílio no território, havia predominância do número de habitantes na zona urbana (63,9%), enquanto na zona rural residiam 36,1% do total de habitantes em 2010. Entretanto, no estado da Bahia, o grau de urbanização era de 72,1%, o que expressa um moderado contingente populacional do território residindo em áreas urbanas. Do total de 20 municípios do TI, 15 tinham um grau de urbanização abaixo de 60,0%.

Quando observados os estabelecimentos por setor de atividade, constata-se que a agropecuária, a extração vegetal, a caça e a pesca, ou seja, atividades ligadas a setores rurais, são responsáveis por uma grande oferta de empregos formais na região, conforme a tabela 1, indicando que a agricultura é responsável também pela geração de renda do território, mostrando um constante acréscimo nos anos que se seguem. Em 2005, o setor de atividade ligado à extração mineral tinha 15 estabelecimentos e geraram 1.328 empregos formais, sendo que este número aumentou consideravelmente no ano de 2015 com 31 estabelecimentos e 1.933 empregos diretos.

Tabela 1 - Mercado de Trabalho Formal no Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano

Setor de Atividade	2005		2015	
	Estabelecimentos	Estoque de emprego formal	Estabelecimentos	Estoque de emprego formal
Extrativa Mineral	15	1.328	31	1.933
Indústria de Transformação	223	3.292	362	7.180
Serviços Industriais de Utilidade Pública	4	23	12	186
Construção Civil	60	2.541	151	1.001
Comércio	1.425	6.466	2.400	11.586
Serviços	785	9.762	1.472	15.449
Administração Pública	41	13.122	48	19.257
Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pesca	464	3.555	626	3.524
Total	3.017	40.089	5.102	60.116

Fonte: SEI, 2017.

No que tange à educação, ao se analisar o nível de alfabetização no território em comparação com o do estado da Bahia, para os anos de 2000 e 2010 (tabela 2), verifica-se que houve uma tendência de queda na taxa de analfabetismo em todos os 20 municípios do TI Litoral Norte e Agreste Baiano. De acordo com a tabela 2, o estado da Bahia, em 2000, apresentava uma taxa de analfabetismo de 22,1%, enquanto que o TI tinha porcentagem superior: 24,9%. Em 2010, as taxas reduziram-se a 16,3% e 18,5%, respectivamente, permanecendo mais alta no território. Em contrapartida, a queda do índice do TI foi um pouco maior, alcançando 6,4%, enquanto o estado apresentou redução de 5,8%, segundo a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI, 2017).

Tabela 2 - Educação no Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano

Ano	Taxa de Analfabetismo		Instituição de Ensino Superior - 2014		
	2000	2010	Estrutura	Unidades Presenciais	Polo EAD
Bahia	22,10%	16,30%	Bahia	241	491
Território de Identidade	25,80%	19,60%	Território de Identidade	9	26

Fonte: SEI, 2017.

Quando analisados os números de matrículas em estabelecimentos públicos e privados (tabela 3), tem-se uma situação parecida quanto ao número de estabelecimentos do ensino médio encontrados no Território Litoral Norte e Agreste Baiano. Assim, no ano de 2013 existiam 23.752 matrículas em escolas públicas, mas no ano de 2015 esse número caiu para 19.792 jovens matriculados no ensino médio e, seguindo essa tendência, nas escolas privadas esse número também tem um decréscimo ao longo dos anos, pois em 2013 foram registrados 1.658 jovens matriculados, e no ano de 2015 esse número era de 1.297 jovens matriculados no ensino médio.

Tabela 3 - Estabelecimentos de Ensino no Território de Identidade

Estabelecimentos de Ensino				
Nível escolar	Dependência	2013	2014	2015
Pré-escola	Pública	669	586	569
Pré-escola	Privada	103	92	96
Ensino Fundamental	Pública	815	710	674
Ensino Fundamental	Privada	102	97	101
Ensino Médio	Pública	49	47	46
Ensino Médio	Privada	18	19	19

Fonte: SEI, 2017.

Dessa forma, pode-se inferir que tanto nas escolas privadas quanto nas públicas houve uma redução significativa do número de jovens em sala de aula no ensino médio, o que é corroborado pelos dados da SEI (2017) (tabela 4).

Tabela 4 - Matrículas nas instituições de ensino no Território de Identidade

Matrículas de Ensino				
Nível escolar	Dependência	2013	2014	2015
Pré-escola	Pública	18.497	16.323	16.066
Pré-escola	Privada	6.310	5.739	5.673
Ensino Fundamental	Pública	97.624	81.820	78.939
Ensino Fundamental	Privada	14.714	13.548	14.072
Ensino Médio	Pública	23.752	20.461	19.792
Ensino Médio	Privada	1.658	1.217	1.297

Fonte: SEI, 2017.

Assim, torna-se também a motivação desta pesquisa entender a questão: o que está causando a não participação dos jovens nessa escola? Este é um elemento que percorre por todo o trabalho.

No Brasil, o PNE previa o aumento de jovens e adultos concluindo o ensino médio e a redução da taxa de analfabetismo para 6,5% em 2015, assim como prevê a erradicação do analfabetismo ao final de 2024. Assim sendo, no novo PNE estão contidas algumas metas que dizem respeito diretamente ao atendimento escolar de jovens e adultos, a fim de favorecer a permanência deles na escola. Porém, percebe-se que tais estratégias, elaboradas pelas instâncias de poder atuais, não conseguem servir para atender aos desafios enfrentados pelos jovens nos seus territórios.

Dessa forma, essas estratégias continuam a fortalecer a lógica que coloca o jovem fora da sala de aula diariamente e apresentam mecanismos que colocam a erradicação do analfabetismo nos próximos anos como uma possibilidade distante, fortalecendo um dos pilares que regem a saída de jovens e adultos do campo, tornando o campo velho e masculinizado, uma vez que, sem acesso à educação, os jovens e, principalmente, as jovens não querem mais permanecer no seu território rural.

Em face do exposto, ao imergir sobre a noção de territorialidade, através da multidimensionalidade que incorpora os elementos da natureza e o conjunto das relações sociais e econômicas, de poder e da luta de um povo, pode ser verificado que os atores sociais que compõem o Território Litoral Norte e Agreste Baiano, principalmente os jovens rurais, necessitam de uma melhor disposição de política educacional para sua permanência nesse espaço.

5 A EFARA, AS CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, será feita a análise e a discussão do resultado da pesquisa, considerando que, entre as questões levantadas por esse estudo, torna-se central também a análise da gestão existente na Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA), e de que forma esta se aproxima da Gestão Democrática e Participativa e quais suas relações com os princípios da Educação do Campo, uma vez que, sem esses pressupostos, a gestão da educação no território rural fica deslocada de seus princípios basilares, que têm como foco a formação completa do cidadão e o fortalecimento da escola, como espaço de vida, no território.

Os dados que subsidiaram a análise foram obtidos primeiramente através de uma pesquisa exploratória, que teve como foco o levantamento da estrutura física da escola, bem como os seus espaços de diálogo. Posteriormente foi feito um levantamento bibliográfico da EFARA, em que se pode, através dos materiais produzidos pela escola, tais como Regimento interno, Estatuto, Projeto Político-Pedagógico, ata de fundação, textos internos, artigos e produções científicas, conhecer mais a escola e seu funcionamento. Por fim, realizou-se entrevistas semiestruturadas junto a representantes dos segmentos de um espaço de diálogo denominado Colegiado Escolar da EFARA. Salienta-se que o processo da observação esteve presente em todas as etapas desta pesquisa.

O Colegiado Escolar procede de forma deliberativa, consultiva, avaliativa e mobilizadora dos processos técnico-pedagógicos, didático-disciplinares, administrativos e financeiros da associação e da escola, sob a presidência da diretoria da associação e do/a diretor/a da unidade escolar. Registra-se, ainda, a participação de membros da direção da associação (Entidade Mantenedora); da direção da unidade escolar (diretor/a, vice, coordenação e secretário/a); do corpo docente (professores/as, monitores/as e apoio); de representantes do corpo discente, devidamente matriculados na unidade escolar, que apresentaram frequência regular, e, por fim, da representação de pais/mães ou responsáveis dos estudantes devidamente matriculados na unidade, também com frequência regular, de acordo com o Regimento Interno da EFARA.

Optou-se por escolher os representantes de cada segmento para a entrevista a fim de obter visões e interpretações diferentes, a saber: a diretora; a secretária escolar; uma educadora; um membro do corpo de monitores/funcionários; um representante da comunidade local; e um jovem, perfazendo um total de 06 pessoas.

Para a triangulação dos dados, foram confrontadas as entrevistas, realizadas no mês de novembro de 2019, com as observações, com os documentos da escola e com a literatura. Serão apresentados a seguir, na forma de resultados, os perfis dos sujeitos e os seus discursos. Quanto à identificação dos entrevistados, foram atribuídos nomes fictícios, representados por signos, com a premissa de manter o sigilo das identidades e facilitar a organização das informações dos dados. Dessa forma, a seguir são apresentados os signos de cada segmento: diretora (G1); secretária escolar (S1); educadora (P1), monitores/funcionários (M1); representante da comunidade local (C1); jovem (J1).

5.1 Cenário da pesquisa

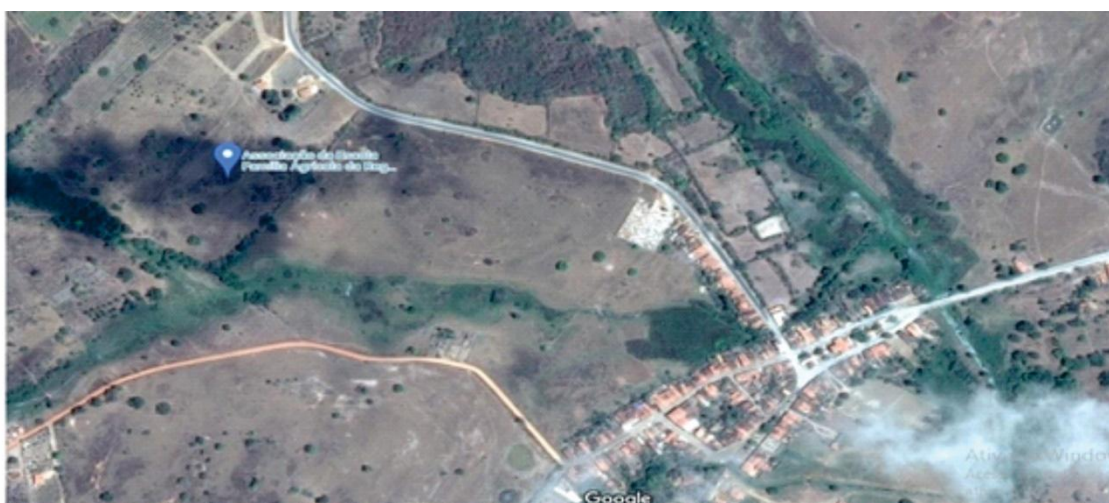
No contexto da realização desta pesquisa é importante descrever o ambiente da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA). A Escola está inserida no Território de Identidade do Litoral Norte e Agreste, localizada na propriedade denominada Fazenda Bebedouro, no município de Inhambupe, Bahia (figura 8). A EFARA possui uma área de aproximadamente 25 hectares, cujo clima é caracterizado como tropical e semiárido. A escola surgiu em 1983, tendo como público predominante os filhos de agricultores familiares do território, sendo que a criação dessa escola na região foi fruto da luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais junto aos movimentos sociais e sindicais, bem como do trabalho de mobilização social estruturado pela Pastoral Rural da Diocese de Alagoinhas.

A EFARA, de 1983 a 1987, desenvolveu a educação informal; de 1988 a 1998 trabalhou com o Ensino Fundamental e, a partir de 2002, passou a trabalhar com a Educação Profissional Técnica em Agropecuária integrada com o Ensino Médio. O curso foi ofertado de 2002 a 2015, com duração de três anos, seguindo as diretrizes de nível nacional e estadual da educação profissional e, em 2016, entrou a primeira turma com duração de quatro anos, atendendo às novas orientações regulamentadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

A EFARA é constituída de uma associação de famílias agricultoras e lideranças, a qual é responsável pela condução do Projeto Educativo e Gestão Escolar. A escola está ligada à rede regional (Rede das Escolas Família Agrícola Integradas do Semiárido [REFAISA]), à nacional (União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil [UNEFAB]) e internacional (Associação Internacional dos Movimentos Rurais de Formação por Alternância), como apresenta o regimento da escola.

Ainda segundo seu regimento, nos seus vários níveis de organização, possui articulações e parcerias com instituições internacionais, nacionais, governamentais e não governamentais. Tais parcerias têm como objetivo transformar as ações educativas inovadoras do meio rural em um Programa de Educação do/no Campo com a total participação da sociedade civil organizada.

Figura 8 - Mapa de localização da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas



Fonte: Google¹⁹, 2020.

A EFARA faz parte do conjunto de escolas comunitárias, sendo caracterizada pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como uma instituição de ensino privado. A Associação de Moradores da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (AEFARA), em que participam pais, jovens, gestores da escola, líderes comunitários, funcionários, cooperativas, sindicatos rurais vinculados à comunidade, organiza e orienta o funcionamento da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, bem como planeja ações para a arrecadação de recursos a serem utilizados pela instituição.

A metodologia aplicada é a pedagogia por alternância, segundo informações da EFARA, por meio da qual os jovens vivenciam, por um período, o tempo escola e, por

¹⁹ Acesso no dia 06 de março de 2019 pelo link: <https://www.google.com.br/maps/place/Associa%C3%A7%C3%A3o+da+Escola+Fam%C3%ADlia+Agr%C3%ADcola+da+Regi%C3%A3o+de+Ala/@-11.9543944,-38.3788386,863m/data=!3m1!1e3!4m12!1m6!3m5!1s0x716b4177cddb8d9:0x5ec8ddfd126df0f2!2sAssocia%C3%A7%C3%A3o+da+Escola+Fam%C3%ADlia+Agr%C3%ADcola+da+Regi%C3%A3o+de+Ala!8m2!3d-11.9536827!4d-38.3829947!3m4!1s0x716b4177cddb8d9:0x5ec8ddfd126df0f2!8m2!3d-11.9536827!4d-38.3829947>

outro, o tempo comunidade, sendo que geralmente são utilizadas duas semanas para cada ciclo na escola e na comunidade. Mediante essa metodologia, incorporada à grade curricular estabelecida pelo MEC, são ministradas disciplinas de agroecologia, manejo animal, agricultura e agro industrialização, totalizando quatro anos de duração para a formação em Educação Profissional Técnica em Agropecuária integrada com o Ensino Médio, segundo seu Regimento Interno, o que a difere do ensino nas escolas regulares que são de três anos.

Nessa instituição de ensino também são impulsionadas as atividades extracurriculares como a “Mostra de Ciências e Agroecologia da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas”, que acontece anualmente e movimenta toda a comunidade na produção, através da fusão de saberes locais e científicos, de acordo com informações obtidas na participação da jornada pedagógica da EFARA.

A função social trabalhada pelos gestores da escola é a formação cidadã dos jovens e da comunidade e a busca de alternativas para o desenvolvimento local das unidades produtivas familiares, compatíveis com a melhoria da renda, da produtividade e da qualidade da produção e da vida na comunidade, como apresenta o PPP da EFARA.

A Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas tem se revelado como uma das propostas alternativas de educação geral e profissional para os filhos e filhas de agricultores familiares. Estes desenvolvem projetos produtivos e introduzem tecnologias alternativas apropriadas, sendo acompanhados em família, através das visitas de acompanhamento familiar.

Nesse modelo de organização da escola, atualmente existe um total de 06 salas de aula, nas quais há 83 jovens agricultores familiares estudando; alojamentos para educandos e funcionários; hortas; laboratórios; banheiros; capela ecumênica; biblioteca cedida pelo Programa Arca das Letras do Governo Federal e um minhocário.

Conforme dados obtidos na visita exploratória à escola, no próprio espaço são produzidos alimentos, por meio da criação de porcos, boi e da apicultura, para a produção de mel, assim como o cultivo de mandioca, laranja, banana, maracujá, jaca, manga, caju, seriguela e jenipapo, tanto para o consumo interno como também para a comercialização, a fim de contribuir com a manutenção da escola.

5.2 Os interlocutores da pesquisa

Para analisar o fenômeno, fez-se necessário saber se a prática exercida pelos profissionais da educação contribui ou não para a construção de ações e relações participativas, portanto, democráticas. Assim, foi essencial compreender como a direção, os professores e os monitores percebem essas relações democráticas na escola, além de se atentar para a importância da participação do Colegiado Escolar como um espaço de diálogo entre todos os representantes dos segmentos. Além disso, buscou-se avaliar de que forma os sujeitos dão relevância ao processo de elaboração e reestruturação do PPP, como forma de se ampliar a participação dos membros da comunidade na vida escolar, bem como uma forma de se ampliar os processos de democratização da gestão escolar.

Quanto à seleção dos sujeitos que participaram como interlocutores da pesquisa, o propósito foi o de selecionar um total de seis pessoas, com experiências variadas não somente na docência, que participem enquanto representantes do Colegiado Escolar. Assim, os sujeitos da pesquisa foram 01 diretora, 01 professora, 01 monitor, 01 funcionária, 01 jovem e 01 pessoa da comunidade local, contemplando pessoas que participam do Colegiado Escolar ou têm espaço de escuta e diálogo na escola (quadro 6).

Quadro 6 - Perfil das/dos entrevistadas/os

Entrevistado	Nome Fictício	Sexo	Idade (anos)	Raça/Etnia	Residência
Monitor	M1	Masculino	51	Negro	Rural
Secretária Escolar	S1	Feminino	29	Parda	Rural
Professora	P1	Feminino	41	Negra	Urbana
Diretora	D1	Feminino	24	Negra	Urbana
Comunidade Local	C1	Feminino	51	Negra	Rural
Jovem	J1	Masculino	20	Negra	Rural

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Ressalta-se, ainda, que os sujeitos da pesquisa se mostraram motivados a responder e interessados pelo tema abordado, colaborando com valiosas informações sobre a gestão e a participação na escola.

5.3 Categorização e análise

Foram estabelecidas três categorias para análise do material de pesquisa em entrevistas. Essas características englobam aspectos importantes e que podem caracterizar

particularidades da EFARA, no contexto do objeto em estudo, primeiro por meio do *Perfil de cada entrevistada/o*; posteriormente, refletindo como cada entrevistada/o compreende a escola à luz dos *princípios da Educação do Campo* e, por fim, como esses sujeitos percebem a aproximação da *Gestão Democrática e da Participação* na EFARA.

5.3.1 Perfil dos Entrevistados

5.3.1.1 Diretora (G1)

Os depoimentos colhidos no espaço escolar cotidiano, assim como as observações diretas e a percepção do clima escolar, dão um panorama a respeito da atuação da gestão escolar na EFARA. Primeiro, é importante ressaltar que a gestora está há pouco mais de 2 meses nessa função na escola. Possui curso superior em matemática, na modalidade licenciatura, ou seja, uma área não relacionada diretamente à administração. Além de trabalhar na EFARA, também leciona numa escola urbana de educação inclusiva em Inhambupe, em turma mista, pois se trata de uma instituição particular.

A gestora chegou à EFARA quando estava no último semestre do curso de licenciatura em matemática, através de um convite de sua tia que já trabalhava como professora na escola, o que soma 03 anos de experiência. Na época, em 2016, existiam apenas duas turmas, uma do primeiro e uma do segundo ano; no ano seguinte foi acrescentada mais uma turma de primeiro ano à instituição.

Em junho do mesmo ano, o antigo gestor precisou sair do cargo que ficou vago, e, nesse contexto, a secretária da escola fez o convite para que a professora assumisse a gestão, o que, de início, foi recusado, junto com a sugestão de que fosse realizada uma rodada de diálogo com os outros professores para verificar se alguém se disponibilizaria a assumir a vaga. Como os demais profissionais recusaram, a atual gestora aceitou a proposta de ser a nova diretora da EFARA, com sua nomeação se efetivando no início do mês de outubro de 2019. O caminho adotado pelo corpo escolar para a indicação da sua gestora é complexo, alerta-se para uma reflexão mais aprofundada sobre o modelo utilizado na escolha. Uma escola não pode entender que a direção escolar seja apenas um cargo técnico, esvaziado da sua função de dirigente, como apresenta Souza (2019) e Paro (1995), mas um espaço estratégico na luta por um ambiente escolar democrático. Ainda, segundo Paro a eleição de diretores caracteriza-se como um instrumento de democracia sendo uma das

melhores categorias para o provimento do cargo de gestor escolar, em que se estrutura dentro de um dos princípios da Gestão Democrática.

Um fato interessante é a idade da atual gestora, com 23 anos, situada na faixa de juventude, de acordo com o Estatuto da Juventude²⁰. É uma mulher jovem e se autodeclara negra. Outro elemento importante de destaque é que a gestora reside em Território Urbano e, portanto, precisa se deslocar diariamente.

Entretanto, pretende-se mostrar neste estudo como a gestora percebe e representa suas ideias, ações e práxis. Através da coleta de dados feita por entrevista, tenciona-se analisar a problemática a fundo, assim como a visão dos atores sociais envolvidos na EFARA.

5.3.1.2 *Secretária Escolar (S1)*

Formada em Pedagogia, a Secretária Pedagógica ou Secretária Escolar, como é denominado o cargo na escola, também possui formação no curso Técnico Agropecuário, feito na EFARA entre 2006 e 2008, que à época tinha duração de 3 anos. Em 2017 foi convidada para se tornar a secretária e a monitora da escola, totalizando ao todo 06 anos, atuando em diferentes posições, ou seja, a entrevistada possui múltiplas vivências no espaço escolar ora em estudo. A Secretária Escolar, com 29 anos, também se encontra na faixa de juventude estabelecida pelo Estatuto da Juventude e se identifica como parda.

Os gestores escolares, se atentos à dinâmica escolar, podem perceber onde estão as falhas, os acertos e o que deve ser feito para melhorar a rotina da escola, embora às vezes não possuam os equipamentos ou as ferramentas adequadas para sanar tais falhas.

O corpo da gestão da EFARA é composto pela Diretora e pela Vice-Diretora, este corpo diretivo da escola não passou por um processo de eleição direta, mas uma escolha daqueles e daquelas que vivem neste ambiente escolar. A secretaria, gerenciada pelo/a Secretário/a Escolar, é a unidade auxiliar da direção para execução das suas competências, de forma a manter a organização e a atualização, segundo o Regimento Interno da EFARA.

Dessa equipe de gestão, a Secretária Escolar é a única que vive na escola, sendo também monitora da EFARA, o que implica uma relação de trabalho diferenciada e intensa,

²⁰ Segundo o Estatuto da Juventude, a faixa de Juventude vai de 15 até 29 anos.

uma espécie de internato profissional. Vivendo na própria escola, em uma casa onde reside com sua família (esposo e filho), ela tem um contato mais estreito com os jovens, pois, além do tempo pedagógico, também passa parte do seu tempo livre com os alunos.

A Secretária Escolar auxilia a coordenação das atividades de todas as turmas no quesito pedagógico e participa de todas as reuniões que dizem respeito à EFARA, seja da Associação ou da escola, estando presente nos espaços formais ou informais, registrado em ata ou apenas participando, sendo o arquivo vivo e a figura central na organização pedagógica da escola.

5.3.1.3 Professora (P1)

A professora selecionada para a pesquisa é graduada em Biologia e possui pós-graduação em Gestão e Educação Ambiental. Todas as suas experiências profissionais foram voltadas para a educação e, além da EFARA, trabalha também na rede privada. Trabalhou anteriormente com projetos voltados à Educação de Jovens e Adultos em Alagoinhas e com alunos especiais, como intérprete de libras. Estudou libras durante três anos na cidade de Entre Rios e trabalha na Escola Família Agrícola há 10 anos, residindo na cidade de Alagoinhas.

Quanto à graduação dos professores, verificou-se que os professores lotados nessa escola possuem curso de graduação com licenciatura. A importância desse dado é justamente o fato de que, embora haja uma deficiência de professores com formação em nível superior na maioria das regiões do país, no que diz respeito à escola do campo, essa conta com um quadro de professores com graduação e alguns com especialização.

Tal cenário de dificuldade na formação adequada dos professores é ancorado em um sistema educacional que desvaloriza o trabalho desses profissionais, colocando o território rural como uma penalização, e não como uma escolha, o que contribui para uma baixa autoestima e baixa confiança na condução de um projeto de transformação social. Esses professores acabam por realizar um trabalho apático, desanimado e que não leva em consideração o contexto em que estão inseridos, assim como os sujeitos daquele território. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Acrescenta-se aqui que a escola também é um espaço em que há reprodução da sociedade em geral, o que significa que nesse lugar podem existir a intolerância, o preconceito e o autoritarismo, mas onde, do mesmo modo, se pode resistir à lógica dominante da mesma sociedade. É nesse local, que também é um espaço de disputa no

campo ideológico, que o professor pode, junto aos alunos, construir um papel contra hegemônico, em favor da democracia e da emancipação dos educandos, como aponta Simões (2017).

Por isso, ainda segundo Simões (2017), o educador do campo ocupa na comunidade um papel fundamental no fomento à formação dos sujeitos e na organização política e social. Os educadores podem dispor da tarefa de promover uma formação contextualizada de acordo com a realidade dos povos do campo, das águas e das florestas.

5.3.1.4 *Funcionário/Monitor (M1)*

O monitor entrevistado é o mais antigo na escola, com mais de 30 anos de atividade. Formado em Agropecuária, fez o curso técnico em uma escola Família Agrícola no Espírito Santo, ainda no processo de aquisição de experiência e estruturação da EFARA, e também possui graduação em Administração de Pequenas e Médias Empresas. Saiu da escola para fazer a primeira vivência no Espírito Santo, em parceria com as escolas ligadas ao MEPS, no intuito de trazer novas experiências para fortalecer e construir uma escola sólida. Nesse período, a EFARA não podia certificar e, portanto, não era reconhecida, sendo considerada apenas uma escola não formal, de formação de lideranças na década de 80. Assim, o monitor deslocou-se para o norte do Espírito Santo, em Boa Esperança, em 1988, e concluiu essa vivência em 1991.

Posteriormente, ele começou a trabalhar na EFARA e, em seguida, deu sua contribuição também para a constituição de associações de agricultores na região, o que possibilitou a criação da Cooperativa Agropecuária Mista da Região de Alagoinhas (COOPERA), que foi criada pela escola. Trabalhou um período na cooperativa supracitada e retornou à escola em 2002.

Ainda hoje o monitor reside na comunidade denominada Tombador no distrito de Riacho da Guia, município de Alagoinhas, localizada a 10 km da escola, Território Rural. Assim como a secretária escolar, o monitor participa de todos os espaços da escola, das reuniões da Associação, reuniões pedagógicas e do diálogo cotidiano com os jovens.

A figura dos monitores é central na organização pedagógica e prática do cotidiano da EFARA, como já foi elucidado neste trabalho, e boa parte é de ex-alunas/os que fizeram a opção de seguir cooperando com a escola. Foi percebido, do mesmo modo, que não há uma grande rotatividade de monitores/as que saem e entram na EFARA, o que contribui para o processo de ensino-aprendizagem da escola.

Outro elemento importante é a proximidade dos monitores com os jovens, pois estes veem os monitores como irmãos mais velhos a quem podem recorrer para tirar dúvidas, conversar e se aconselhar. Os Monitores são chamados pelos jovens de irmãos mais velhos, que os compreendem e os auxiliam na construção do conhecimento. Essa responsabilidade de orientação e acompanhamento dos/as jovens nas vivências em grupo, que implica uma atuação em diversos planos e ilimitadas funções, constitui um dos traços essenciais que, na representação dos entrevistados, fundamenta a identidade do monitor da Escola Família, diferenciando seu papel em relação ao professor tradicional. Construindo assim, um ambiente educativo extremamente positivo, em que as interações ocorrem em um clima de amizade, alegria e descontração.

5.3.1.5 *Jovem (J1)*

Com o propósito de complementar as representações da gestão escolar pelos atores da escola, foi considerada aqui como de grande relevância a opinião dos alunos. Muitos autores citam os alunos como parceiros indispensáveis ao processo educacional e à construção de novas relações no modelo de escola desejado.

Um dos mecanismos de maior importância para a atuação, participação e colaboração dos alunos na gestão pode ser construído a partir da sua organização no Grêmio Estudantil, o que infelizmente não existe na EFARA, mas a formação da organização entre os jovens se dá de outra forma. A cada nova turma é feita uma eleição na qual se realiza a escolha da/o líder e vice-líder e, portanto, cada turma tem seus representantes que tratam de questões diversas referentes à participação dos jovens na escola.

Foi entrevistado um jovem de 20 anos de idade que falou sobre sua vivência na escola e sobre como percebe o trabalho de gestão escolar. Ele é negro, está no último ano, ou seja, o 4º ano do curso de Técnico em Agropecuária. Esse aluno, na escola há quatro anos, reside em Itamira, distrito da cidade de Aporá, a 40 km da EFARA. O jovem é líder da turma, desde o primeiro ano cursado, faz parte da Câmara Temática do Território Litoral Norte e Agreste Baiano e, na sua comunidade, do Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável, como suplente, representando a juventude.

No Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável ele é o único jovem; aliás, como ele mesmo ressalta, “aonde vai é o único jovem que tem”. Também é animador do

Conselho de Desenvolvimento Territorial do Litoral Norte e Agreste Baiano, representando a EFARA na cadeira de juventude.

Trata-se de um jovem que começou os estudos atrasado, sem incentivo dos professores, na área urbana.

Já comecei atrasado na escola lá. Não tive nenhum incentivo por parte dos professores que nem aqui que os professores pegam no seu pé até você aprender. Eles não param de ensinar até você aprender. Lá eles dão um primeiro conselho e o aluno vai por influência e acaba se perdendo, quando pensa que não, já passou o ano... e mesmo assim você consegue concluir. A parte interessante é essa.... Você não estuda e consegue passar de série. Até hoje eu tenho dificuldade em leitura por conta disso, eu não aproveitei antes! É tanto que não gosto de ler. Não gosto! (J1, 2019).

É oportuno enfatizar que a educação do campo se constitui como um elemento central no processo de fortalecimento da organização política da juventude rural. Conforme destaca Abramo (1994), a juventude é um processo resultante da construção social e, sendo assim, não cabe moldar um conceito fechado e rígido para ela, mas sim aquele que abrange variadas concepções de vida. Discutir a temática da juventude no campo implica refletir proposições que visem alternativas para o desenvolvimento rural, para que o jovem possa ter o direito de escolha entre ficar e sair do campo.

É nesse contexto que a luta pela Educação do Campo torna-se fulcral à juventude, como uma possibilidade que perpassa pela sua permanência no campo com acesso à escolarização e com uma proposta de formação que corresponda aos seus anseios. Dessa maneira, a educação do campo é uma ferramenta de extrema importância, não apenas à formação dos indivíduos, mas à constituição de um projeto de nação.

5.3.1.6 Representante da comunidade local (C1)

A próxima entrevistada tem 51 anos, é a representante da comunidade na escola, tendo estado ligada à escola anteriormente como aluna, e hoje como voluntária. Ela reside em Formoso, Território Rural a 18 km da cidade de Inhambupe, e se considera como uma pessoa da comunidade na escola desde as raízes da instituição. Por ter adentrado nessa escola ainda muito jovem, remete o seu próprio caráter, personalidade e vida moral às vivências obtidas nesse estabelecimento escolar, na família e na comunidade, atribuindo, ainda, o fato da sua militância ter surgido ainda jovem como sendo consequência das experiências que aconteceram na escola.

Naquela época, década de 1980, filha de agricultor para estudar fora só com a possibilidade da bolsa e ainda em casas de parentes, para se tornar “uma empregada doméstica”, como ela relata. O vínculo que se construía e o preconceito que existia naquela época relacionado à saída de uma menina do seu povoado eram muito mais difíceis do que para os meninos, fatores que, segundo ela, dificultaram a sua formação e o desejo de estudar. Em 1998 foi convocada para ser monitora da escola, o que ela considerou um grande salto depois de tanto tempo; poder voltar e ficar, permanecendo por 02 anos.

Nesse período a escola repensava o seu modelo de ensino para a culminância em técnico, ligado ao campo e, nesse sentido, a pedagogia da escola precisava estar mais alinhada com a comunidade. Foram dois anos de estudos e reuniões para ver os desejos e anseios do corpo social rural do Território Litoral Norte e Agreste Baiano.

A escola, então, mudou de modalidade, passando a formar jovens no ensino médio com habilitação também para técnicos em Agropecuária. Assim, a representante da comunidade, mesmo sem ter nível superior, continuou contribuindo com a escola nas parcerias com os serões, como formadora da juventude rural, pela pastoral rural, para estar nos assentamentos e acampamentos, na formação para a cidadania.

Em 2013, ainda mais afinada com a EFARA, entrou na universidade e, através do PIBID, escolheu a escola para trocar suas experiências, formando-se em 2019 pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como licenciada em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia). Permanece cooperando com a escola Família Agrícola até o momento.

É de suma importância a colaboração dos pais e a participação da comunidade local nas escolas para a efetiva integração da instituição de ensino com a família e a comunidade, sendo necessário entender essa presença como um mecanismo de representação e participação política. Amparada neste pressuposto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 12, Inciso VI, determina que os estabelecimentos de ensino devam “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...]” (BRASIL, 1996).

Também é enfatizada, no artigo 14 da LDB, a importância da participação de todos na elaboração das propostas pedagógicas, do PPP, no cumprimento dos planos de trabalho desenvolvidos, além da colaboração nas atividades de articulação família/escola/comunidade, ou seja, dando uma dimensão coletiva às tarefas da escola e seus processos.

5.3.2 A EFARA e os princípios da Educação do Campo

A Educação do Campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, ao trabalhador rural e ao território, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Apresenta uma crítica à educação fragmentada no território rural e estimula a construção de experiências alternativas de educação, nos diversos contextos do campo, das águas e das florestas, inspirados principalmente na educação popular, que partilha da luta de um povo pelo seu território, reconhecendo os processos que resgatam, preservam e fortalecem os povos do campo. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Assim, as concepções que norteiam a educação do campo passam a construir suas relações e práticas, nas quais o próprio povo possa pensar sua educação e realizá-la a partir do seu trabalho e da sua vida, produzindo conhecimentos e se apropriando de conhecimentos produzidos sócio historicamente.

Não somente nos documentos internos da escola, mas também naquelas/es que a vivem, está manifestada essa preocupação com a construção do saber, traduzida na forma como percebem esse espaço escolar, afirmando seu caráter positivo na produção do conhecimento não fragmentado, bem diferente das escolas urbanas, ou seja: “Uma educação voltada para a realidade dos jovens do campo [...]” (S1, novembro de 2019), em que:

A educação do campo valoriza a cultura. Esta questão da valorização mexe com a autoestima do aluno, da família. A família fica muito contente em saber que o filho, ou a filha está estudando numa escola voltada para a realidade, e estão próximos. E você não perde este aluno para a cidade. Então, o fato de estar numa escola voltada para sua realidade. Os alunos conseguem validar a comunidade, dentro da perspectiva de sociedade (P1, novembro de 2019).

Dessa forma, com muita densidade, a representante da comunidade local demonstra que a essência da escola é a Educação do Campo, onde “você contextualiza o conteúdo não fica só na teoria, mas, também na prática do aluno” (C1, novembro de 2019) revelando a integração entre teoria e prática, o que você aprende em sala de aula, também é desenvolvido na sua propriedade, ou seja, na sua comunidade. Esta é uma distinção importante na análise dos dados, a forma com a qual o corpo escolar e a comunidade percebem a escola do campo e tornam esta diferença marcante quando comparada a escolas urbanas.

A seguir, será apresentado um quadro que traduz a percepção dos entrevistados sobre a diferença entre as escolas urbanas e a EFARA (quadro 7).

Quadro 7 - Concepção dos entrevistados sobre as Escolas Urbanas e a EFARA

Entrevistado	Escolas Urbanas x EFARA
C1	A escola urbana por mais que tenha jovens do campo, que nós sabemos que tem! Ela visa o conteúdo hegemônico da visão capitalista. Já aqui na EFARA, passa todos os conteúdos de uma escola urbana, mas, a visão é cidadã é que é o foco. Tem escola rural que se diz do campo, mas é só para pegar aquela taxinha do governo... Na verdade, quando vê prática é urbana! Que o incentiva a sair do campo. De uma ideologia urbana.
S1	A EFA é voltada para a realidade dos alunos e a escola urbana ela descaracteriza um pouco. É tão bacana quando você estuda algo que pode ver na sua propriedade. Você ali estudando, chega em casa e transforma aquilo e na educação urbana é um pouco diferenciada neste sentido, você acaba saindo da sua realidade. Aprende outra realidade totalmente diferente, não quer dizer que seja de todo ruim, mas para quem de fato tem essa ligação com o campo, a educação urbana pega nesse sentido que é de aprender aquilo você não vive de verdade na sua realidade.
G1	Uma diferença enorme. A principal diferença é no currículo, que é totalmente diferente, não só pelo fato de ser uma escola técnica, mas pelo fato de respeitar a cultura que os jovens trazem os conhecimentos que eles trazem. Os currículos são feitos para cada turma a partir das demandas deles. Um currículo diferente para cada turma
J1	A escola urbana é algo que se choca com a realidade do campo. Acredito que tinha que se ter uma matéria falando sobre a realidade do campo para eles entenderem como funciona. Porque as escolas das zonas rurais estão fechadas e o jovem tem que ir para a cidade para estudar e o que eles passam para nós não tem nada a ver com a realidade do campo. Aprendemos sobre empresas e tal que não tem nada a ver com nossa produção de alimentos. Já que nossa realidade aqui é outra por isso se choca. É muito sonho que são dissolvidos, por isso que se tem o êxodo rural.
M1	As escolas urbanas são voltadas a realidade urbana. E esta aqui é voltada para a realidade do campo, que não deixa de tratar, e ainda tem isso... que a escola tem que estar lá na cidade... o sistema já colocou e as pessoas não analisam... Trabalhamos muito esta questão aqui que a escola do campo é inferior... que tem alunos da zona rural é mais fácil levar para a cidade estudar e muitas vezes causam o fechamento de escola. Tem educando do campo que chegam na cidade para fazer uma apresentação não se identificam como do campo e negam sua identidade. Isso aqui na escola é raro... Você ver alguém aqui na escola com essa mentalidade... mas que tem... tem.
P1	Primeiro o próprio aluno que são de realidades diferentes. Quando você trabalha em escola tradicional tem muitas regras e regulamento diferente. Nas escolas tradicionais os professores trocam de sala a cada período de aula, enquanto que aqui são dois professores por turno, nós temos mais tempo com a turma. Conseguimos desenvolver atividades mais intensas, melhor trabalhadas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2019.

Pode-se observar, no quadro 7, elementos centrais que identificam um Currículo diferenciado da EFARA no que tange a contradição quando comparara a uma escola urbana. São questões específicas do campo, da cultura camponesa, dos modos de produção que se contrapõem à lógica hegemônica capitalista, levando em consideração o longo processo de silenciamentos vivenciado nos currículos de muitas disciplinas nas escolas do campo. (ARROYO, 2010). Conforme traduzido pela representante da comunidade: “A escola urbana por mais que tenha jovens do campo, que nós sabemos que tem! Ela visa o conteúdo hegemônico da visão capitalista. Já aqui na EFARA, passa todos os conteúdos de uma escola urbana, mas, a visão é cidadã é que é o foco” (C1, novembro de 2019). Assim, a EFARA constitui-se dentro de um processo permanente de práticas educativas para o

resgate cultural. Planejar um processo de ensino acrescentando a educação no campo no currículo deve ser um trabalho coletivo, expressando os posicionamentos e a prática de toda a escola.

A EFA é voltada para a realidade dos alunos e a escola urbana ela descaracteriza um pouco. É tão bacana quando você estuda algo que pode ver na sua propriedade. Você ali estudando, chega em casa e transforma aquilo e na educação urbana é um pouco diferenciada neste sentido, você acaba saindo da sua realidade. (S1, novembro de 2019).

Nessa mesma esteira, percebe-se que a elaboração do currículo deve estar alinhada às questões já exploradas até aqui, isto é, alinhada à comunidade escolar e ao contexto social e cultural em que a escola está inserida. É preciso ter nitidez do formato de escola desejado, e não oferecer modelos prontos, mas, sim, discutir e propiciar as bases necessárias para a construção coletiva do currículo de cada escola, de forma singular. Como G1 e J1 apresentam, a principal diferença da EFARA é o currículo, que é totalmente diferente, não apenas pelo fato de ser uma escola técnica, mas pelo fato de respeitar a cultura dos jovens do campo, reconhecendo suas trajetórias e respeitando suas realidades.

Com relação a organização pedagógica da EFARA, seja no tempo escolar ou no tempo comunidade, segundo seu PPP e Regimento interno, estrutura-se de acordo com a legislação vigente e com os instrumentos pedagógicos, apoiados na Pedagogia da Alternância, aqui já apresentados. A Pedagogia da Alternância possibilita aprendizagens, como também a atenção aos registros escolares que garantam a historicidade escolar dos estudantes em tempos e espaços diferentes. Segundo Gimonet, “[...] os conteúdos do programa encontram-se abordados e associados, de maneira cruzada e interdisciplinar. E as possibilidades de construção de sentido pelo alternante, de relação e integração entre os saberes e as aprendizagens, se veem otimizadas” (GIMONET, 2007, p. 66). Nesse formato, a EFARA, como demonstra a professora (P1) no quadro anterior, constitui-se como um espaço que apresenta uma maior dimensão do desenvolvimento das atividades, de forma mais intensa e abrangente, ou seja, melhor trabalhadas que nas escolas convencionais.

No conjunto das entrevistas, verificou-se, de forma permanente, um interesse em diferenciar o modelo de educação trabalhado na EFARA, que se configura não apenas como um projeto de educação que se preocupa com um ambiente educativo, baseado na valorização da cultura camponesa, na dimensão educativa do trabalho, na cultura, identidade e história dos povos do campo, das águas e das florestas, mas também como um projeto de sociedade que almeja uma educação vinculada a um novo modelo de

desenvolvimento e de vida, fortalecendo o campo como lugar de produção e reprodução da vida, de permanência de um povo. Significa entender que a educação deve proporcionar aos seus sujeitos o desenvolvimento amplo do ser humano, construindo um processo de formação da consciência política dos indivíduos de forma coletiva, possibilitando a escolha entre sair e permanecer no campo, rompendo com a lógica perversa de dissolução dos sonhos, o que favorece a saída do Território Rural, como apresenta o jovem (J1), no quadro 7. Enfim, uma educação em que todos possam estar incluídos, trabalhando e vivendo no campo e do campo.

Dessa forma, pode-se afirmar que a constituição da EFARA se aproxima da luta dos povos, mais que isso, a história da construção desta EFA mistura-se com a história de resistência daquele povo, que vivem naquele território, impulsionando, fortalecendo, sensibilizando sua população e revelando as carências educacionais da condição escolar no território rural, como uma alternativa educacional para a autonomia e empoderamento de um povo, conforme demonstra a Representante da Comunidade na EFARA:

A Comunidade sempre esteve na Escola e a escola na Comunidade. Primeiro ela (comunidade) ajudou e ajuda a escola, na construção da escola. A escola não tinha funcionários e começaram os mutirões para plantar e estruturar a escola. A comunidade sempre teve este contato com a escola. As palestras. O monitor não vai só visitar a família, mas também tem reunião com a comunidade. Visitou aquela família e faz a reunião na comunidade. Sempre um elo forte entre a escola e a comunidade. (C1, 2019)

Essa forma diferenciada, que concilia a escola, a vida e o trabalho por meio dos períodos de vivência na unidade educacional e na sua comunidade, estruturam-se enquanto os quatro pilares da EFA, conforme foi apresentado nesta pesquisa. Porém é necessário elucidar, dentro destes pilares a Pedagogia por Alternância, que está presente em todos os documentos internos da escola, como o Regimento, o Estatuto e o Projeto Político-Pedagógico. Assim, percebe-se que a EFARA possibilita uma formação humana integral, por meio da Pedagogia da Alternância, como se pode visualizar no Regimento Interno da Instituição.

Parágrafo único: Promover a Educação do Campo, através da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária, Integrada ao Ensino Médio (1º ao 4º ano), desenvolvendo atividades educacionais contextualizadas por meio da Pedagogia da Alternância, ajudando assim o meio rural a acelerar o seu desenvolvimento integral, sem perder os seus valores históricos e culturais. (EFARA, 2018).

Queiroz (2004) ressalta a importância de uma constante articulação das diversas formas da aprendizagem, que envolvem tempo escola e tempo comunidade. Para Cordeiro

(2009), a Pedagogia da Alternância considera que a formação no território rural, para ser completa, depende das experiências vividas na Escola, na Família e na Comunidade. Em concordância, o monitor da EFARA apresenta:

O que diferencia de outras escolas, principalmente as tradicionais, é a metodologia, é a pedagogia da alternância. Hoje mesmo estava trabalhando com os jovens porque temos uma disciplina de extensão rural, para eles fazerem uma palestra na sua comunidade. Então, estavam preparando o material... Isso é diferente das outras escolas, eles aprendem a construir uma palestra, um seminário e outra coisa que trabalhamos aqui, o companheirismo, o associativismo, o cooperativismo. Que aqui trabalhamos estas disciplinas. Aqui nós fazemos a diferença. (M1, novembro de 2019).

A Secretária Pedagógica da EFARA apresenta que “[...] o conjunto das EFAS apresentam semelhança no modelo pedagógico e de gestão. Utilizam instrumentos pedagógicos parecidos e respeitam a história e as lutas de cada comunidade local”. (S1, 2019). Já os/as jovens percebem a escola de outra maneira, com dificuldades, mas também com interesse e respeito, de uma forma particular na construção da sua trajetória de vida.

Cheguei à escola por conta do pai, no primeiro momento, e agora por eu quero. Gostei da metodologia e quero me formar em Técnico em Agropecuária e quero trabalhar na área. No primeiro ano pensei em desistir logo, tem muita dificuldade. O ensino é diferenciado, os professores pensam que sabemos e passam as matérias só que não sabemos de nada. Não tivemos o básico e aí eles fazem uma linha do tempo explicando tudo. (J1, 2019).

Ainda segundo os/as jovens, com a pedagogia por alternância é possível contribuir de maneira mais eficaz com a comunidade, pois, utiliza-se mecanismos práticos:

Na escola é um sistema de pedagogia por alternância, onde passamos 15 dias na escola e 15 dias na comunidade, tudo que se aprende na escola leva para a comunidade, e passa para os nossos pais mesmo que eles não queiram porque eles pensam que sempre fiz de uma maneira, plantei sempre desta maneira e jovem vem com novas práticas. Portanto, sempre tem que se fazer um campo demonstrativo, para comparar as práticas e mostrar que aquela que é aprendido na escola funciona na prática. (J1, 2019).

É interessante perceber que no Território Rural também se reproduzem fortemente as relações enraizadas do patriarcalismo, infelizmente ainda estruturantes em nossa sociedade, a hierarquia dos papéis desempenhados por homens e por mulheres coloca as mulheres numa condição de exploração do trabalho, o que acaba sendo naturalizado. Conforme salienta Faria (2011), os homens são designados prioritariamente à esfera produtiva, enquanto as mulheres à esfera reprodutiva. Essa formulação permite abordar a relação entre produção e reprodução, em que as mulheres ficam responsáveis pelas tarefas atreladas ao cuidado, prioritariamente as tarefas domésticas, ao passo que os homens assumem as tarefas ligadas ao público. Entretanto, essa divisão sexual do trabalho não se

aplica hermeticamente à EFARA, o entendimento das tarefas executadas na escola é definido não por gênero, mas por todas e todos. Trata-se de um aspecto muito positivo que rompe com a divisão sexual do trabalho historicamente enraizada em nossa sociedade, respeitando e entendendo que homens e mulheres têm os mesmos direitos e partilham do mesmo intuito coletivo em contribuir com as atividades pedagógicas e com aquelas de cuidado com a EFARA.

Outra coisa também é a divisão das tarefas. Porque no início, aqui é diferente, porque nas escolas tradicionais quem limpa? Tem uma pessoa específica; aqui não, cada aluno limpa as salas, os dormitórios e os animais. Uma vez teve uma pessoa que chegou aqui e ficou apaixonada. No começo é difícil para os jovens, depois cada um já faz tranquilamente e já fazem isso em casa. Os pais às vezes não têm o costume, aí quando sabem que o filho lava a sua roupa se assustam. Mas, é por pouco tempo e depois percebem que é comum a todos e que a mãe não vai para escola lavar as roupas do filho e isso se torna natural. Mas, no início é difícil. São essas coisas que diferenciam. Tem uma série de coisas. (M1, novembro de 2019).

Segundo Arroyo (2004, p.68), “A educação no contexto possibilita a recriação da identidade como o campo que se transforma em matrizes culturais que alimentam a força e a esperança de vida. Essas matrizes se comunicam pela narrativa do vivido no contexto”. Do mesmo modo, a professora aqui entrevistada apresenta a importância da valorização da cultura camponesa:

A educação do campo valoriza a cultura. Esta questão da valorização mexe com a autoestima do aluno, da família. A família fica muito contente em saber que o filho ou a filha está estudando numa escola voltada para a realidade e estão próximos. E você não perde este aluno para a cidade. Então, o fato de estar numa escola voltada para sua realidade. Os alunos conseguem validar a comunidade, dentro da perspectiva de sociedade. (P1, 2019).

Essa valorização das diferentes trajetórias de vida da população que está na escola é conservada também na base curricular. Assim, a caracterização da EFARA, segundo a professora, se dá da seguinte forma:

É um espaço escolar que não é convencional. Ela foge ao que entendemos como escola. Ela tem um público específico. Um aluno do campo, da zona rural. Ela traz características que outras não trazem. Primeiro pela própria alternância dos alunos que passam um tempo na escola e outro em casa. E trabalhamos questões que tradicionalmente você não trabalha em outras escolas. Você trabalha a ética e a cidadania e você alia isso a questões tradicionais, não é você formar o aluno simples e puramente para o mercado de trabalho, mas, formar o aluno como cidadão. Reconhecendo o jovem enquanto cidadão, suas potencialidades, habilidades, saber questionar, ser crítico frente a tudo. Trabalhar estes pontos aqui na escola é uma característica bem própria dela. (P1, 2019).

Para Caldart (2004, p.16), “Não se trata de ‘inventar’ um ideário para a Educação do Campo”, isso não daria resultados na realidade concreta, pois ficaria como projeto

idealizado e não construído a partir do povo e junto com o povo; não se constituiria em uma ação transformadora da realidade concreta e nem seria uma verdadeira teoria. Ainda segundo Caldart (2004, p.18):

Trata-se de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A educação assume sua particularidade, que é o vínculo com os sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classes, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: [...] a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele nem muito menos para ele. (CALDART, 2004, p.18).

Dentro dessa concepção, o diálogo principal para a implementação do projeto de campo e de sociedade, que integra o projeto da Educação do Campo, terá que acontecer dentro de uma determinada tradição pedagógica crítica que tenha vínculo com o povo do campo, das águas e das florestas, conforme afirma Caldart (2009). Assim:

A luta pela terra e o acesso às políticas públicas voltadas para o campo, uma educação que liberte e não aprisione que tenha visões claras como diria Paulo Freire, René Descartes fala e também Caldart com relação ao capitalismo, como apresenta Marx, isso tudo faz com que refletimos sobre o tipo de vida de auto sustento que queremos sem precisar pisar no outro. A educação libertadora nos dá isso. O sistema agroecológico traz sustentabilidade de mundo de capital de forma sustentável. (C1, 2019).

Portanto, neste trabalho afirma-se a concordância com as declarações realizadas pela representante da comunidade local, a qual assegura que a escola se torna mais forte quando está ligada diretamente à comunidade, de acordo com os anseios desta, e consoante ao que Paro (2001) apresenta. A EFARA teve início, em um primeiro momento, através da construção das suas estruturas físicas e das suas concepções junto aos movimentos sociais, locais e junto às comunidades do território, para garantir a permanência do povo através da educação com os princípios solidários e, posteriormente, como espaço de resistência e segue fortalecendo tais princípios como pode-se verificar no conjunto dos/as entrevistados/as.

5.3.3 Gestão democrática e participação

Para a análise dos dados desta pesquisa, foram retomadas aqui as reflexões sobre a Gestão Democrática e Participação. Gestão que se caracteriza pela garantia de mecanismos e condições de espaços de participação, compartilhamento e descentralização do poder (PARO, 1997; GADOTTI, 2000). Do mesmo modo, a Resolução CNE/CEB nº 02/2008 (BRASIL, 2008), já reportada no capítulo anterior, reafirma nos seus artigos 9º, 10 e 11 o direito dos sujeitos do campo, organizados ou não em movimentos sociais, de participarem das decisões concernentes à efetivação dos processos educacionais.

De acordo com esse conjunto de ordenamentos, foi verificado o envolvimento da comunidade nos espaços de diálogo da EFARA. Na escola, como já explicitado em capítulo anterior, constituem a unidade escolar enquanto órgãos colegiados o Colegiado Escolar e o Conselho de Classe. Assim, esses dois espaços apresentam caráter diferente entre si, sendo o Conselho de Classe um espaço conciso entre a gestão escolar, os professores e os monitores, e o Colegiado Escolar um espaço que, segundo o artigo 12 do Regimento Interno, promove a integração da EFARA com a comunidade.

- I - Promover o fortalecimento, a modernização nos processos de gestão da escola para a sua autonomia técnico-pedagógica e administrativo-financeira, através da participação efetiva da comunidade escolar no processo educativo;
- II - Ampliar os níveis de participação comunitária na análise dos instrumentos pedagógicos, estágios, plano de cursos, e no acompanhamento das atividades da escola, de forma a estabelecer novas relações de compromisso, parceria e corresponsabilidade entre a escola e a comunidade, visando a melhoria da qualidade. (EFARA, 2018).

Na maioria das entrevistas se torna recorrente que o espaço de diálogo escolar se consolida na reunião pedagógica entre professores, monitores e a gestão escolar. A secretária escolar explicita como funcionam esses espaços de diálogos da escola:

A gente tem o conselho que é formado pelos professores e a cada trimestre nós fazemos a avaliação dos alunos. Temos os líderes de turmas e muitas coisas que nós precisamos envolvemos os jovens líderes e eles passam para os jovens. Nas assembleias que é da associação da escola, também este representante vem e participa, fala como está o processo da turma deles, a partir do ponto de vista deles, fazem um levantamento do que eles querem reivindicar dentro das turmas para apresentar suas demandas. Então temos todos estes processos. (S1, 2019).

Assim, constatou-se, nesta dissertação, a partir das entrevistas, que há uma lacuna relevante entre os espaços de diálogo da escola, os quais, por vezes, não se integram. Percebeu-se que, ocasionalmente, o Colegiado Escolar é confundido com o Conselho de Classe e até com as reuniões da Associação da Escola Família Agrícola (AEFARA). Pode-

se inferir que se necessita de uma maior elucubração sobre os reais espaços de diálogo da escola e a necessidade também da construção coletiva do perfil dos/as seus/suas representantes. Delinear com nitidez as tarefas e objetivos desses espaços para que a escola e a comunidade percebam sua importância e de que forma podem fortalece-los.

A representante da Comunidade Local descreve os espaços de diálogos que existem entre comunidade e a EFARA:

Além de ter o encontro pedagógico dos professores com os monitores, tem o momento da assembleia eletiva, em que estão os pais dos alunos das turmas. Nesses momentos de assembleia é que são tomadas as decisões. Na assembleia vêm os pais e os representantes de comunidade. (C1, 2019).

Assim, o que é chamado de Conselho ou Colegiado Escolar são as reuniões entre professores, monitores e gestão escolar, para o diálogo e a resolução de questões referentes ao cotidiano da escola que, segundo o monitor, é um espaço de diálogo rico, porém ainda limitado, para a tomada de decisões coletivas:

As reuniões são tranquilas, tem as falas da equipe (monitores), dos professores, geralmente é conduzido pela direção pedagógica da escola, ou então o Presidente que conduzem as reuniões. Este conselho discute o pedagógico e as reuniões da associação os rumos mais gerais da escola, ou seja, o financeiro para pagamento, novos projetos, a diretoria da associação é quem orienta. (M1, 2019).

Percebe-se, assim, que a gestão da escola se dá de duas formas: a gestão administrativa/financeira e a gestão pedagógica, havendo maciça representação dos segmentos que compõem a comunidade escolar na primeira, enquanto na segunda participam a direção, educadores e monitores. Demonstrando assim, um formato que precisa ser melhorado, para tornar estes espaços verdadeiramente democráticos.

Bem, a gestão financeira é gerida pela associação. É ela que vai atrás de recurso e faz este intercâmbio da sustentabilidade. Mas, ela sozinha não gere, é preciso que ela tenha este enlace também com a direção. Quando eu falo direção são os monitores, que convivem dia e noite com os alunos. A associação só vem mesmo para ver como está a coisa. Mas, quem gere é a equipe de monitores. Então, tem que tá entrelaçado. Tem uma equipe de pedagogos, a equipe de monitores, secretária e os professores externos, que vem dá sua aluna e retorna. Porque, se ele é externo tem a obrigação de ser diferencial. E tem o momento do colegiado sempre a cada 2 meses para a adequação das relações entre alunos e professores. E quando se tem necessidade são convidados pela secretaria todos aqueles que devem estar presentes. (C1, 2019).

A análise desses trechos demonstra que, para realizar um processo permanente de diálogo com a comunidade, essa escola necessita se estruturar na compreensão de que a educação pode e deve servir à construção de uma sociedade democrática, articulada a uma visão de mundo comprometida com uma perspectiva que leve à emancipação do sujeito,

numa concepção sóciocrítica da educação, como destacam Libâneo, Oliveira e Toschi (2003). Assim, o sentido de dialogar com as famílias e a comunidade parte da compreensão dos diferentes interesses que permeiam a escola e da importância de a escola articular-se com seu território, buscando, junto a ele, recriar um sentido para a educação.

Tanto no texto do Projeto Político Pedagógico como em outras falas, os educadores demonstram a importância e a necessidade de dialogar com as famílias. Essa é uma convicção expressa pelos educadores com muita ênfase e em várias ocasiões e, em torno dela, vai se estabelecer o trabalho de envolvimento das famílias. Assim, o PPP apresenta no seu objetivo específico que a escola deve “Incentivar e envolver as famílias e as comunidades no processo “ensino-aprendizagem”, colocando o ambiente familiar e sócio profissional como meio privilegiado da aprendizagem e ampliação do saber. (EFARA, 2019, p.8).

Assim, segundo nessa perspectiva, é necessário:

Incentivar e envolver as famílias e as comunidades no processo “ensino-aprendizagem”, colocando o ambiente familiar e sócio profissional como meio privilegiado da aprendizagem e ampliação do saber. (P1, 2019).

Mas a família e a comunidade aparecem como parceira também em outro sentido, ou seja, como informante e com um saber privilegiado dos conhecimentos necessários à vida naquele contexto social.

Por exemplo, você discute, pega um tema gerador e discute com a comunidade e também com um técnico, aí tem muito sentido. Do que você pegar realidade totalmente diferente. Na verdade, a Escola Família Agrícola tem um instrumento pedagógico chamado Plano de Estudo, ou PE, que é pegar a realidade lá do jovem da comunidade e trazer para a escola, sistematizar, debater e os professores dão suas aulas de português, ciências, geografia, matemática. Baseadas no tema gerador. (M1, 2019).

A pesquisadora Ana Célia Bahia Silva (2000, p.39) assim se expressa, quando apresenta que o Projeto Político deve “[...] tratar de opções fundamentais éticas assumidas pela cidadania responsável em amplo debate”. Ainda segundo a autora, o Projeto pedagógico pode e deve se gestar no entendimento compartilhado por todos os envolvidos na atuação da escola, de forma a organizar e conduzir as práticas que levem à efetividade das aprendizagens pretendidas. Essa concepção se articula a uma visão positiva da família e da comunidade, insistindo no valor que ela atribui à educação e na disposição que tem para participar da educação dos jovens:

Tudo que a EFARA faz é ligado à comunidade, de acordo com os anseios da comunidade. Por exemplo, quando construímos a escola foi através das comunidades para modificar o modelo de produção modificava porque sempre era agressiva. Quando era para produzir primeiro eles queimavam a terra... E aí a ideia era mostrar ao jovem que não era naquele formato, mas de forma solidária e sustentável. A família daquele aluno era referência... Aí começou os mutirões,

como trabalhar de forma solidária, em que cada semana iam grupos de jovens para limpar uma roça e organizar coletivamente para ir produzindo de forma coletiva. Mas, cada quem com sua produção. (C1, 2019).

Paro (1992) afirma que a participação das famílias e da comunidade não se dá de forma espontânea, mas, por meio de um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola (PARO, 1992, p.262). E essa compreensão implica buscar novas formas de se relacionar entre gestores, educadores, monitores, jovens e comunidade local. Assim, manifestando um gosto a mais pelos espaços de diálogos. Ainda segundo o monitor:

Muito bacana. Para nós... aliás, para toda a escola é onde vamos partilhar as coisas boas e as coisas não tão boas que precisam serem resolvidas. Como o conselho tem várias pessoas ouvindo a opinião de cada um para toma a decisão coletiva. Isso é muito bacana, não fica centrado em uma pessoa. As discussões... Isso é muito bacana e de fundamental importância na escola. (M1, 2019).

Porém, sobre a representação juvenil nestes espaços de diálogo, percebe-se a não participação efetiva deste segmento na tomada de decisões. Apresenta-se apenas uma consulta pontual quando a direção avalia a relevância no diálogo “[...] a gestão sempre convida para aquilo que compete aos jovens participar” (J1, 2019). Ou seja, na EFARA não há um espaço formal que permita a organização da juventude pela juventude, como são os grêmios por exemplo, que motive um maior entendimento dos seus desejos, sonhos e anseios. Não há um espaço que favoreça a consulta permanente daquelas/les que estão na escola e nem um espaço que contribuía para a sua auto-organização num formato mais amplo no que tange a coletividade.

Sou líder da turma há 4 anos e ajudo com a escola. Estou à frente de tudo, os monitores te chamam, isso é bom demais! Para mim que sou negro, fico alegre por isso, isso é motivador. Estou ali na linha de frente. É por isso que eu estudo ainda é bom você saber e ter o conhecimento. Eles aceitam as sugestões, nós vamos na secretaria e apresentamos o que precisamos e eles encaminham. É bem dinâmico. Eles as vezes mudam de opinião. (J1, 2019).

Desta forma, é importante salientar a relevância que os grêmios têm e que estes devem ser incentivados, apoiados por Paro (2007), no que se refere a instalações de medidas de configuração política e administrativa para assegurar a participação na unidade escolar. Deve-se estimular principalmente a sua criação, por se tratar de um mecanismo de participação tão imprescindível quanto a escolha de líderes e vice-líderes de turma. É nessa instância colegiada que os alunos entendem a importância de defender seus interesses e direitos no cotidiano da escola. Esse aprendizado é necessário para a participação ativa

também na organização da comunidade, legitimando direitos já existentes e reivindicando novas pautas políticas. (PARO, 2007).

Para Veiga (2007), o grêmio estudantil deve despertar o aluno para o presente, mas também prepará-lo para o futuro, num processo de formação cidadã. A percepção da gestão da escola calcada em bases democráticas, inclusive em suas bases, facilitaria a implantação desse importante mecanismo de atuação, cujos protagonistas podem dar consideráveis contribuições à gestão participativa e autônoma e aos processos escolares.

Nesta pesquisa, muito foi apresentado com relação a EFARA proporcionar um ensino baseado na realidade sociocultural, econômica e política do educando/a, visando a uma melhoria na organização de sua comunidade e buscando a valorização do homem e da mulher do campo mediante o resgate de seus valores históricos e culturais, além de criar mecanismos de protagonismo dos seus atores sociais.

Aqui na escola, em termos estruturais não tem nada diferente, mas em questão de ensino foi o melhor lugar que já estudei, aqui não é aquele sistema que o professor impõe a você não. Aqui se aprende em conjunto, cada quem apresenta sua sugestão, o professor não impõe aqui que tá certo, não. Aqui é um modelo onde todos ensinam e aprendem conjuntamente de acordo com a realidade. (J1, 2019).

O jovem selecionado para a entrevista conheceu a escola através do pai, que é ex-aluno da EFARA, hoje Secretário de Agricultura do município no qual sempre morou. Nessa escola também está seu irmão, pois toda família incentiva e anima a comunidade local a estar na EFARA. Aqui ele relata que aprende, principalmente, o cuidado com os outros, a parte técnica do conhecimento, o respeito. Essa escola para o jovem em questão é sua segunda família, ele tem muita gratidão, principalmente aos monitores que o incentivaram a estudar.

Ajudaram nas tarefas da sua roça. Eu mesmo... não trabalhava... não tinha tanto interesse nas tarefas da roça, não buscava. Depois da EFARA tomei gosto por colocar em prática tudo que aprendo aqui. (J1, novembro de 2019).

No aspecto participação, para que todas/os envolvidas/os no cotidiano escolar - educadores, estudantes, funcionários, monitores, pais ou responsáveis, pessoas que ajudaram na construção de projetos na escola e toda a comunidade no entorno do território - colaborem com a gestão, é importante o exercício da construção e fortalecimento de espaços de diálogos como um Conselho ou Colegiado Escolar. É a partir desses instrumentos de controle social e da cooperação que se fortalece também a ideia de uma

escola que possa ser diferenciada e que conceitue princípios necessários na condução de uma educação do campo.

Para Veiga (2002, p. 01), outro instrumento significativo dentro do contexto de uma gestão participativa tem a ver com:

[...] a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. (VEIGA, 2002, p. 01).

Assim, a construção e/ou a ressignificação do Projeto Político-Pedagógico é um momento importante para desenvolver o diálogo coletivo dos segmentos da comunidade escolar, a fim de que possam avaliar as potencialidades e as fragilidades de diversos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e jurídicos da unidade de ensino. Pedro Demo (1998, p.248), nesse sentido, afirma que:

Existindo projeto pedagógico, próprio, torna-se mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência.

Dos entrevistados, percebe-se que todos, conhecem de alguma forma o Projeto Político-Pedagógico, mas poucos participaram da sua produção. Apenas a secretária escolar e o monitor sabem exatamente o conteúdo e colaboraram para a sua construção. Aqui cabe ressaltar que para a efetividade do projeto a comunidade escolar precisa não só conhecer, mas construir. Só assim, este importante instrumento torna-se real na escola. Segundo a professora, no ano passado, a partir de várias reuniões, foi realizada uma atualização do PPP:

Como se deu o projeto eu não sei exatamente te dizer. Mas, ele foi pautado em muitas reuniões, muitas discussões, foi todo um processo demorado e contínuo. Por que quando eu cheguei à escola já tinha um projeto político e pedagógico, eu sei que ano passado ele foi reformulado e ano passado já tivemos alguns momentos de reuniões com o pessoal da grade curricular comum e das áreas técnicas, que alguns pontos foram discutidos. Inclusive já pontuamos algumas coisas para reformulação já na próxima para melhorar. (P1, 2019).

A secretária escolar e o monitor contextualizaram o histórico de construção do PPP da EFARA quando a escola se tornou uma instituição escolar de ensino médio. Esses sujeitos apresentaram uma construção feita por várias mãos e muitos desejos. Ao se analisar o PPP da EFARA, constatou-se que se trata de um documento muito potente, com conceitos bem estruturados sobre a Educação do Campo e a Gestão Democrática. Tal

documento está atualizado e revela uma preocupação da escola em conservar sua origem, história, conceitos e princípios, com o devido respeito às especificidades dos sujeitos que vivem no campo, e compreende que os saberes, os fazeres camponeses, são alicerces da construção política e pedagógica do projeto transformador da Educação do Campo.

Praticamente todos os entrevistados apresentam a importância da Associação da Escola como impulsionadora de uma gestão combinada com os educadores, educandos, monitores, pais e comunidade local.

Na escola existe uma Associação mantenedora, ASSOCIAÇÃO DA ESCOLA DA REGIÃO DE ALAGOINHAS, ela foi constituída em assembleia, composta por agricultores, filhos de agricultores, pais de alunos (na época nem tinham porque a associação foi criada antes da escola), monitores e várias pessoas representantes das comunidades, que formam a associação e dentro da associação que tem a diretoria executiva, que são 06 pessoas. O presidente, Vice, Tesoureiro... E aí se reúne mensalmente ou em 2 meses a depender da necessidade. E a direção principal é esta da associação mantenedora. Mas, também temos na escola a direção pedagógica que são o diretor, vice e quem escolhe é a diretoria da associação que contrata para cuidar das questões pedagógicas. É importante dizer que vários diretores pedagógicos já foram alunos da escola. Lembro de Reginaldo que foi aluno do ensino fundamental, e também Paulo Henrique que saiu recente e agora entrou outra diretora que não é ex-aluna, mas é professora de matemática que iniciou a gestão neste ano. (M1, 2019).

No que tange ao papel da associação, pode-se aqui concordar com a professora Cavalcante (2010), a qual afirma que a gestão precisa ser uma forte aliada ao projeto de desenvolvimento local, na construção de um projeto coletivo que perpassasse as relações internas da instituição, articulando-as com as demandas comunitárias, com o poder público local e também com organizações sociais parceiras.

Assim, a associação pode contribuir para uma escola mais forte e favorece uma orientação democrática na escola. É importante salientar que muitos dos entrevistados apresentam certo gosto pelo formato da gestão da escola. Alguns até reiteram certa aproximação com a gestão democrática:

A gestão da escola é muito democrática, muito participativa porque temos uma associação que rege a escola e que mantém a escola, que busca parcerias, convênios, etc. E a associação que mantém assim a escola, conforme o estatuto, que é a parte legal da escola, temos os pais como auxiliar da escola de forma parceira. Ela é muito ampla, aberta. Na parte da gestão financeira, temos uma pessoa que é o representante da associação, que é o tesoureiro que vai buscar estas parcerias e que tem todo esse controle. E temos dentro da equipe dos monitores uma pessoa responsável pela gestão da escola, que o dia a dia de fazer a compra e ter o controle de toda a propriedade. (S1, 2019).

Dessa forma, há uma reafirmação do sentido da ação coletiva na escola como possibilidade efetiva de dar resposta às demandas atuais, fortalecendo a atuação de cada segmento que compõe a escola. O que chama a atenção é a confiança que prevalece não só

nas tomadas de decisões, mas também no cotidiano da escola. As ações voltadas para o estabelecimento de um diálogo com a comunidade decorrem de uma concepção que se assenta num ideal de transformação social, compreendendo a instituição escolar como um verdadeiro espaço de possibilidades.

Esse diálogo é intencionalmente buscado pela escola, que estabelece com as famílias uma relação de envolvimento por compreendê-las como parceiras essenciais no processo de formação dos jovens, valorizando seu saber e insistindo no valor que atribuem à educação no território rural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para discutir o objeto da pesquisa, que teve como *locus* a Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, optou-se por situar inicialmente o território e a escola a partir de uma pesquisa exploratória. A pesquisa permitiu um levantamento acerca da história e dos contextos econômicos e sociais em que a escola se encontra localizada. É justamente nesse palco de condições e contradições que está um dos grandes desafios de projetar a educação de sua população.

Um território com predominância da população urbana (63,9%), enquanto que na zona rural residiam apenas 36,1% do total de habitantes em 2010 (IBGE, 2015), mas que expressa seu perfil rural por meio das relações cotidianas de ruralidade. No que tange à educação, a taxa de analfabetismo do TI tinha porcentagem significativa: 24,9%, um índice bastante elevado, além de uma quantidade importante desse percentual ser de jovens rurais, segundo a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI, 2017).

Sabe-se que o Território Litoral Norte e Agreste Baiano possui uma especificidade no que diz respeito à produção e consolidação de experiências e lutas de trabalhadores/as rurais. Hoje, as lutas se expressam voltadas também à exigência de escolas, transporte, saúde e crédito. A EFARA pode ser considerada um dos movimentos sociais de educação que ajuda a refletir e a transformar a realidade do meio local, o que precisa ser revisto, já que muitas vezes há uma predominância maior no discurso do que em efetivas ações afirmativas que possibilitem a transformação da realidade dos próprios educandos/as.

Esse estudo buscou investigar se a gestão existente na Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas se aproxima das características da Gestão Democrática e Participativa e dos princípios da Educação do Campo. Para isso, optou-se aqui por analisar documentos internos e os espaços de diálogo da escola com a comunidade local que compõe o Território Litoral Norte e Agreste Baiano, no caso o Colegiado Escolar como órgão que representa, ou deveria representar, um espaço de construção coletiva para a efetivação da democracia da gestão escolar em análise.

Assim, a partir das falas e construções de posições individuais e coletivas de alguns dos sujeitos que vivem a realidade da EFARA, buscou-se perceber e analisar como se relacionam os processos que envolvem a gestão da escola e suas relações com a comunidade local, através do diálogo entre os protagonistas locais.

Face ao exposto, a Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, segundo a pesquisa de Cavalcante (2007), Costa (2018), Guedes (2008) e Araújo (2018), foi e

continua sendo parte do sonho de um povo que vive no Território de Identidade do Litoral Norte e Agreste Baiano. Uma escola que foi construída através de muitas lutas da população local e dos movimentos sociais, constituindo-se como um espaço contra hegemônico, um espaço educacional não apenas pedagógico, mas sobretudo político, de superação e enfrentamento ao modelo de educação que vem sendo instaurado pelo capitalismo e pelas estruturas que o sustentam.

Dessa forma, foram apresentados alguns conceitos para o embasamento teórico, necessário em qualquer estudo, iniciando com a reconstituição histórica das Escolas Família Agrícola no Brasil e na Bahia, explicitando as suas concepções e pilares políticos adotados, no âmbito das escolas que têm origens no movimento internacional e nacional da Pedagogia da Alternância, à luz dos estudos de Chartier (1986) e Silva (2003). Destarte, a Pedagogia da Alternância no Brasil se articula intrinsecamente com a educação do campo, a partir da contextualização dos processos formativos numa relação local, empírica e científica.

A Educação do Campo é um conceito ainda em construção, dadas as suas condições históricas e socioculturais. Caldart (2012) salienta que é um fenômeno da realidade brasileira atual, de feito tanto político quanto sociocultural, e protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, com foco principal nas lutas destes sujeitos.

Para compreender essa dimensão, foi necessário conceituar a Educação do Campo através de alguns momentos relevantes na história e de alguns avanços normativos e legais importantes para abarcar seus princípios. Com isso, pôde-se perceber de que forma esses conceitos se apresentam na EFARA.

Tal aproximação se expressa desde a construção da EFARA, por meio da união e da luta do povo por uma educação contextualizada com a realidade daquele território, trazendo essas diretrizes mediante documentos oficiais da escola, como o Estatuto, Regimento Interno e Projeto Político-Pedagógico, e se apresenta no cotidiano social da vida dos professores, jovens, monitores, funcionários, gestores e comunidade local.

Assim, cada Escola do Campo, ou seja, cada realidade escolar local contém elementos que acentuam ou inibem o seu processo de gestão. As especificidades de cada comunidade escolar no território rural precisam ser observadas para as tomadas de decisão e elaboração dos projetos voltados para a educação do campo.

Partindo dessas reflexões, reitera-se a necessidade do debate sobre gestão e participação no espaço escolar do território rural, trazendo o resgate da proposta de radicalização da gestão escolar democrática, com base na percepção de Arroyo (2008), ou

seja, da hipótese de que a gestão da escola e a educação do campo confluem através dos movimentos sociais populares para pensar a função da escola dentro do projeto de sociedade. Com isso, é imprescindível construir hipóteses sociais da democracia, desde os sujeitos, suas necessidades, suas vontades e sonhos, ancorados em um projeto social que possibilite estruturalmente as condições necessárias que garantam a igualdade social.

Desse modo, para entender tais sonhos, vontades e expectativas de um povo, fez-se necessário depreender “que território é esse?”, levando em consideração a multifuncionalidade, a equidade e o diálogo entre o campo e a cidade, compreendendo o território como espaço de vida, a partir do entendimento sobre ruralidades. Assim, esse conceito de território prevê a aglomeração de características sociais, políticas e econômicas que possam contribuir para o conhecimento daquele espaço (o campo). Nesse sentido, o Território de Identidade do Litoral Norte e Agreste Baiano se apresenta enquanto espaço contínuo, que tem como característica marcante a sua vocação para a agricultura, importante fonte econômica local, seguida da agropecuária e da indústria.

Salientam-se, ainda, os baixos índices de educação do território, com percentuais de evasão e repetência escolar que extrapolam as médias estadual, regional e nacional. Dessa forma, as informações preliminares dão conta de que as dificuldades enfrentadas pelos municípios do Território Litoral Norte e Agreste Baiano são muitas, constituindo-se em grandes desafios que precisam ser enfrentados, especialmente, na perspectiva dos jovens rurais, que são os mais atingidos pela falta de políticas públicas, em especial a educacional.

Considerando esse cenário, reforça-se, aqui, o trabalho do pesquisador Ângelo Ricardo de Souza (2019), que discute elementos que contribuem para a constituição e funcionamento da gestão democrática das escolas e constrói um indicador para dimensionar o desenvolvimento desse importante princípio constitucional. A interpretação das informações presentes nas entrevistas foi feita de acordo com a forma de funcionamento do conselho escolar que, no caso da EFARA, este conselho é chamado Colegiado Escolar, e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). A partir da existência e do conteúdo de tais elementos, pôde-se ter a noção da ocorrência de um ambiente democrático.

Assim, foi percebido que na escola não existe uma tradição em realizar o processo de eleição direta para Diretor/a, sendo esse procedimento importante para neutralizar possíveis práticas tradicionais, nas quais há favorecimento pessoal ou clientelismo, que inibem as posturas democráticas, como apresenta Paro (1995). Segundo Souza (2019), a escolha das/os diretores/as escolares a partir de eleições diretas pode permitir uma maior democratização das funções e ações políticas escolares. Faz-se necessário registrar que,

mesmo sem a utilização desse importante instrumento democrático, que é a eleição para o cargo de Diretora/o, a escola constrói um processo contraditório, ao que se propõe enquanto escola nos seus documentos, na indicação do/ seu diretor/a, por meio da consulta de toda a comunidade escolar, segundo informações apresentadas pelos segmentos nas entrevistas, sem o devido cuidado na construção de formas e métodos que conduzam através de princípios para uma gestão verdadeiramente democrática.

Com relação ao Conselho Escolar na EFARA, apresentado como Colegiado Escolar, esse é um importante espaço de diálogo no qual se consolidam as bases democráticas na gestão escolar. Ao se analisar o Colegiado Escolar da EFARA, notou-se que, embora as bases legais apontem a participação social representada por diversos segmentos sociais como um de seus princípios, no dia a dia da escola não é isso que acontece, enfraquecendo um importante espaço de diálogo entre os mais diversos segmentos da escola.

Outra questão importante que esta pesquisa identificou foi a compreensão de um currículo diferenciado da EFARA explicitado pelas/os entrevistadas/os. São apresentados elementos que traduzem as especificidades do campo, da cultura camponesa, dos modos de produção que se contrapõem à lógica hegemônica capitalista dos currículos das escolas convencionais. Assim, a EFARA constitui-se dentro de um processo permanente de práticas educativas para o resgate cultural, a partir de um trabalho coletivo, com respeito à cultura dos jovens do campo, reconhecendo suas trajetórias e respeitando suas realidades.

As/Os entrevistadas/os apresentam uma visão de campo como um território de produção de vida, que tem suas particularidades e deve ser valorizado e potencializado. Assim, percebe-se que a organização pedagógica da EFARA possibilita aprendizagens, desenvolve dimensões para o desenvolvimento das atividades escolares de forma mais intensa e abrangente, ou seja, melhor trabalhadas que as escolas convencionais. Configura-se, assim, não apenas como um projeto de educação que se preocupa com um ambiente educativo baseado na valorização da cultura camponesa, na dimensão educativa do trabalho, na cultura, identidade e história dos povos do campo, das águas e das florestas, mas também como um projeto de sociedade que almeja uma educação vinculada a um modelo de desenvolvimento sustentável de vida, fortalecendo o campo como um lugar de produção e reprodução da vida, de permanência de um povo.

Nas entrevistas realizadas foram notadas algumas limitações no que tange à presença dos jovens nesse espaço de diálogo e na pactuação das ações. Segundo o próprio jovem entrevistado, a participação dele só é requisitada quando há uma avaliação por parte

dos gestores e professores, e não há na escola um modelo de organização feita pelos jovens que congregue apenas jovens, como um grêmio estudantil. Essa é uma limitação que traduz a forma como a escola percebe esse jovem, expondo como é grande o desafio na inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários com base em sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais, em conformidade com o Estatuto da Juventude.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico, é possível observar que a EFARA não só profere a sua existência, mas alguns dos entrevistados afirmaram que ajudaram a construí-lo, além de ter sido constatado que o mesmo está atualizado e que seu conteúdo é denso e precioso. Esse elemento pode indicar a potencialidade do projeto, porém é interessante avaliar que o ideal seria o conhecimento e reconhecimento deste projeto por toda a comunidade escolar. Como apresenta Souza (2019), um projeto que teve sua elaboração construída com vários segmentos da escola, que foi pensado de forma diferenciada, respeitando a pluralidade e as pretensões do território e da comunidade local, é muito mais democrático que aquele que segue apenas as diretrizes da Secretaria de Educação.

De acordo com tudo o que foi avaliado, compreende-se como se estrutura o ambiente escolar na EFARA, registrando a existência de um processo ainda em construção de espaços de diálogos e de trabalho coletivo, que em certa medida, têm buscado envolver todos os segmentos que participam da escola. Assim, na EFARA, pode-se reconhecer que existe um esforço, e mesmo sem seguir todos os ritos referentes a uma gestão democrática e participativa, a escola promove o desenvolvimento de práticas que permitem maior horizontalidade, ou seja, maior coletividade das suas ações.

Ainda que existam muitas lacunas na efetivação de espaços para o diálogo no ambiente escolar que garantam uma composição da qual participem todos os segmentos, ou mesmo a falta de eleição direta para Diretor/a da escola, verifica-se uma vontade da escuta e da troca de impressões. Há na escola uma confiança muito grande entre aquelas/es que compõem a comunidade escolar, uma forma única de respeito mútuo e de compartilhamento de responsabilidades, seja na qualidade do trabalho pedagógico ou na aprendizagem discente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scrita, 1994.
- ABRAMO, H. W.; MARTONI, P. P. (Org.). **Retratos da juventude: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ALVES, C. V. O. **Pedagogia da Alternância: Projeto de formação profissional na perspectiva dos processos identitários do campo**. 2012. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.
- AMAZONAS, U. R. M.; PORTELA, R. L. (Org.). **Conselho escolar e gestão participativa: Perspectiva a partir de um curso de extensão a distância na Universidade Federal da Bahia**. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2016. v. 1. 254p.
- ARAÚJO, M. M. S. **A cidade de Alagoinhas na dinâmica da espacialidade funcional urbana da Região Litoral Norte da Bahia**. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.
- ARAUJO, J. C. S. **Vaga-lumes de tocha: o ser, o fazer e os dizeres da Quinta Turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas - EFARA**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2018.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004, p. 54-62.
- ARROYO, M. G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008. pp. 65-86.
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Dados**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>.
- BAHIA. **Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007** . Institui o Plano Plurianual da Administração Pública Estadual, para o período de 2008-2011, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-10705-de-14-de-novembro-de-2007>. Acesso em: 01 mai. 2019.
- BAHIA. **Mapa dos Territórios de Identidade do Estado da Bahia 2018**. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Secretaria do Planejamento. 2018. Disponível em:

https://www.sei.ba.gov.br/site/geoambientais/mapas/pdf/territorios_identidade_bahia_mapa_1v5m_2018_sei.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a *escola*. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â.da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília. 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/docs/docs_outros_documentos/resolucao_02_2008_CNE.pdf/view. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894. BRASIL.

BRASIL. **Lei nº. 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 28 mar., 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=28/03/2014>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar/junho de 2009.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso: 01 mar. 2019.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. *In:* CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In:* FERNANDES, B. M.; CEROLI, P. R.; OLIVEIRA, C. J. de; SANTOS, C. A. dos (Org.). **Educação do campo:** Campo, Políticas Públicas, Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p.44- 55.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Editora Vozes, 2000.

CAMACHO, R. S. Rural Education in dispute: resistance versus subalternity to capital. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 649-670, 2017.

CARNEIRO, M. J. Juventude Rural: projetos e valores. *In:* ABRAMO, H. W.; MARTONI, P. P. (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira:** Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2011.

CASTRO, E. G. Juventude rural: uma luta cotidiana. **Ciências Humanas e Sociais em Revista Seropédica**, Rio de Janeiro/RJ, v.30, n.2, jul-dez, p.25-31, 2008.

CAULLEY, D.N. **Document Analysis in program Evaluation.** Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program. n 60. Portland, Or. Northwest Regional Educacional Laboratory, 1981.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *In:* Reunião Anual da ANPED (32). Caxambu/MG. **Caderno de Resumos da 32ª Reunião Anual da ANPED**, 2009. v. 32. 2009.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *In:* Reunião Anual da ANPED (35). Porto de Galinhas/PE. **Caderno de Resumos da 35ª Reunião Anual da ANPED**, 2012. v. 35. 2012

CAVALCANTE, L. O. H. A Escola é Comunitária: Quem Toma Conta Dela?. *In:* Reunião Anual da ANPED (33). Educação no Brasil: O balanço de uma década, 2010, Caxambu/MG. **Caderno de Resumos da 33ª Reunião Anual da ANPED**, 2010. v. 33. p. 01-16.

CAVALCANTE, L. O. H. **A escola família agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoas e implicações ambientais.** 2007. 264 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 68, p. 549-564, set. 2010.

CERRI, C. Nômades do Espeto e A Pedagogia do Enraizamento. **Revista Globo Rural**, n 168, p. 40-57, 1999.

CHARTIER, D. **A l'aube des formations par alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural.** Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1986.

CHAUÍ, M, NOGUEIRA. M. A. (2007). Pensamento Político e a Redemocratização do Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n.71, p. 173-228, 2007. Disponível www.scielo.br/pdf/ln/n71/05.pdf, acesso em 9 de novembro de 2019.

CORDEIRO, G. N. K. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA.** Tese (Doutorado em Educação). 2009. 216 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação. Natal/RN, 2009.

COSTA, Tiago Pereira da. **Educação profissional contextualizada e pedagogia da alternância: Contribuição da REFAISA na Formação de Jovens do Campo.** 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Extensão Rural). Universidade Federal do Vale do São Francisco. Juazeiro, 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2007.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Escola Ativa. *In:* CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, p. 315-326, 2012.

DE BURGHGRAVE, T. **Autoformação e participação no meio socioprofissional: abordagem biográfica de dois agricultores do movimento das Escolas Famílias Agrícolas.** 2003. 220 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação). Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2003.

DE BURGHGRAVE, T. **Vagabundos, não senhor. Cidadãos brasileiros e planetários!** Uma experiência educativa pioneira do Campo. UNEFAB. Orizona-GO. 2011.

DEMO, P. **Desafios modernos da Educação.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículos sem fronteiras.** V. 9, n. 2, p. 258 – 285, jul./dez. 2009.

EFARA. Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas/BA. **Regimento Interno.** 59 f. Inhambupe/BA. Associação da Escola Família Agrícola Da Região de Alagoinhas - AEFARA, 2018.

EFARA. Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas/BA. **Projeto Político Pedagógico.** 93 f. Inhambupe/BA. Associação da Escola Família Agrícola Da Região de Alagoinhas – AEFARA, 2019.

FAO. **The state of food and agriculture.** Food & Agriculture Organization of the UN (FAO), 2014.

FAVARETO, A. da S. **Retrato das Políticas de Desenvolvimento Territorial no Brasil**. Documento de Trabajo N° 26. Programa de Dinámicas Territoriales Rurales. Santiago/Chile: Rimisp, 2009.

FERNANDES, B. M. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como Categorias Essenciais**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (1). Brasília, 19 a 22 de setembro, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

FERNANDES, B. M. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: O debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Tese (Livre-Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n], 2013.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. *In*: PAULINO, E.; FABRINI, J. E. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed-Bookman, 2009.

FRAZÃO, G. A.; DÁLIA, J. M. T. Pedagogia da Alternância e desenvolvimento do meio: possibilidades e desafios para a Educação do Campo Fluminense. *In*: II Conferência do desenvolvimento-CODE (2). Circuito de debates acadêmicos (1). **Anais...** Brasília/ DF, 2011. p. 1-16.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho D’água. 6. ed., 1996.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 180-216.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

GONÇALVES, T. G. L.; HAYASHI, M. C. P. C. I. Educação do Campo: Contribuições para o estado da arte da produção científica (2007-2015). **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 46, p. 207-225, maio/ago. 2016

GRAMSCI, A. **L'Ordine Nuovo** (1919-1920). Torino: Giulio Einaudi, 1975.

GUEDES, Alan. AEFARA: 25 anos. **Relatório de pesquisa sobre histórico e avaliação de impacto da EFARA: 25 anos.** 2008.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Cidades da mineração: memória e práticas culturais.** Mato Grosso na primeira metade do século XX. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2006.

HAYASHI, M. C. P. I.; GONÇALVES, T. G. G. L. **Perfil bibliométrico dos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo: (2000-2016).** Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 04-25, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Banco de Metadados.** 2013. Disponível em: http://www.metadados.geo.ibge.gov.br/geonetwork_ibge/srv/por/metadata.show?uuiid=88d6adb4-1ef5-4e12-ae96-1bf42fbc15b. Acesso em: 28 jul. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017.** Agricultura Familiar. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IBGE, 2017.

JESUS, S. M. S. A. de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 167-186, mar. 2015.

KOLLING, E. J; NERY, I. R.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo.** n. 1, Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU; 1986.

MARCON, Telmo. Políticas de educação do campo: avanços e desafios. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 85-105, 2012.

MARTINS, F. J. **Gestão democrática e ocupação da escola: limites e possibilidades da gestão das escolas em acampamentos e assentamentos do MST.** ANPED. GT: Estado e Política Educacional, n.05, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t056.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018

MARTINS, Fernando J. Gestão democrática e educação do campo. **RBPAAE**, v. 28, n. 1, p. 112-128, jan/abr, 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FARIA, Nalu. Economia feminista e agenda de luta das mulheres no meio rural. In: **Estatísticas rurais e a economia feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres**. BUTTO, Andrea (org.). Brasília: MDA, 2009, p. 11-28

NASCIMENTO, T. R. B. Trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana: A Escola Família Agrícola e a pedagogia da alternância no Território do Sisal - compartilhando a vida e ressignificando saberes. Encontro Baiano de Educação do Campo (2). **Anais...**Salvador, 2016.

NASCIMENTO, C. G. Gestão democrática e participativa na pedagogia da alternância: a experiência da Escola Família Agrícola (Efa) de Goiás. **Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade**, v. 14, n. 15, 2009.

ORTEGA, A.C. **Territórios Deprimidos**. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

PARO. Vitor Henrique. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. Série Idéias, São Paulo, n.12, p.39-47, 1992.

PARO. Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000a [1995].

PARO. Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. 3ª edição. São Paulo-SP: Ática, 2004.

PARO. Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2007.

PARO. Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001

PARO, V. H. Princípios da Gestão Escolar Democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, Financiamento e direito à Educação: Análise da Constituição e da LDB**. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2007, p 73-81.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, p. 300-307, 1998.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

PERICO, R. E.; RIBEIRO, M. P. **Ruralidade, Territorialidade e Desenvolvimento Sustentável**. Tradução de Dalton Guimarães. Brasília: IICA, 2005.

PERICO, R. E. **Identidade e território no Brasil**. Brasília: IICA, 2009.

QUEIROZ, J. B.P. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional. **Sociedade e Estado**, v. 19, n. 1, p. 253-254, 2004.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e pesquisa**. São Paulo. Vol. 34, n. 1 (jan./abr. 2008), p. 27-45, 2008a.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, n. 4, p. 129-148, 2008b.

ROSSI, R. Materialismo Histórico Dialético e Educação do Campo. OKARA: **Geografia em debate**, v. 8, n. 2, p. 249-270, 2014.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. (Org. Wagner Costa Ribeiro,). São Paulo: Publifolha, 2002.

SAVIANI, D. **Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola**. Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci. 1ed. Curitiba: UTP, p. 137-164, 2014.

SECO, Laís Soares. **Conselho Escolar na Perspectiva da Gestão Democrática: alguns impasses**. 2012. 18 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SEI. Superintendência de estudos econômicos e Sociais da Bahia. **Informações municipais**. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SILVA, A. C. Ba. **Projeto Pedagógico: Instrumento de gestão e mudança**. Belém: UNAMA, 2000.

SILVA, Filipe Prado Macedo. **Desenvolvimento territorial: a experiência do Território do Sisal na Bahia**. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: Editora UFV/Universidade Federal de Viçosa, 2003.

SILVA, Maria Socorro. A formação integral do ser humano: referência e desafio da Educação do Campo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v. 3, n.1, 2007.

SIMÕES, R. D. Formação de professores para atuação em escolas do campo. **Pensar a Educação em Pauta**. Ano 5 – nº 171, ago 2017. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/formacao-de-professores-para-atuacao-em-escolas-do-campo/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de; MELO, Juliana Franco de. **Educação e formação a partir do trabalho em alternância**. p.12, 2005.

SOUZA, M.A. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SOUZA, Maria A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.** vol.33 no.120 Campinas Julho/Set. 2012.

SOUZA, A. R. de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Revista Ensaio: avaliação das políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

SOUZA Maria A. **Educação do Campo, Escolas, Ruralidades e o Projeto do PNE**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 191-204, jul./dez. 2011

SPINOLA, N. D. **Política de Localização Industrial e Desenvolvimento Regional: a Experiência da Bahia**. Salvador: UNIFACS, 2003.

TEIXEIRA, R. E. P. **Gestão Participativa no modelo da pedagogia da alternância: uma experiência na Escola Família Agrícola de Orizona – EFAORI**. Projeto de Conclusão do Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Católica de Brasília-UCB. Brasília, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. *In: Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 2002

VEIGA, Ilma Passos (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico da escola**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. *In: ¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Norma Giarracca. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Um saber necessário: os estudos rurais no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2011.

WANDERLEY, M. de N. B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. *In*: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 21-34.

WEISHEIMER, N. **Juventudes Rurais**: mapa de estudos recentes. Ministério do Desenvolvimento Agrário/NEAD: Brasília, 2005.

ANEXOS

Anexo A – Composição Curricular Atual do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia

1. Composição Curricular

SETOR	O AMBIENTE EDUCATIVO NA EFARA
PEDAGÓGICO E DIDÁTICO	Plano de Formação ou de Curso (PC)
	Caderno da realidade (CR)
	Plano de Estudo (PE)
	Organização das alternâncias: EFARA - Casa
	Estágio técnico e outros
	Uso da biblioteca
	Visitas e viagens de estudo
VIDA DE GRUPO	Regras do grupo
	Frequências às aulas
	Horário
	Relacionamento: alunos/alunas, monitores/alunos, monitores/agricultores, etc.
	Saúde e bem estar
	Lazer e esporte
	Saídas várias
ALIMENTAÇÃO	Cardápio
	Orientação na cozinha
	Compras de alimentos e estoques
	Controle da alimentação: alunos, monitores, visitantes
	Contabilidade da alimentação
	Cotização dos gastos
MANUTENÇÃO	Prédios, uso dos cômodos e repartições
	Instalações: sanitárias elétricas, hidráulicas e outros
PROPRIEDADE	Pátio da EFARA, jardim e cercas
	Agricultura: culturas perenes, culturas anuais e horta
	Pecuária: caprinos, ovelhas e aves
ESTRUTURAL PARTICIPATIVO - ADMINISTRATIVO	Associação da EFARA englobe Pais e Assembleia
	Alunos
	Relações com a REFAISA
	Relações com outras entidades
	Registro de compra e venda
	Balancete mensal
	Balancete anual
Documentação escolar: individual dos alunos, históricos, avaliações	
BUROCRÁTICO E JURÍDICO	Diários; Educacenso; SGE; Mapas
TRABALHOS COMUNITÁRIOS	Com agricultores (pequenos, meeiros, diaristas,)
	Com lideranças: políticas e religiosas
	Com alunos/as
	Com ex-alunos/as
	Com pais

Fonte: Quadro fornecido pela EFARA.

2. Composição dos temas dos planos de estudo

SÉRIE	EIXO GERADOR	TÍTULO DOS PLANOS DE ESTUDO
1º ano	Família e os Elementos Indenitários	1. Povos e Comunidades Tradicionais; 2. Tradições culturais e sociais; 3. Relação de Gênero na Família e Comunidade; 4. Geração e Juventude; 5. EFA – Escola Família Agrícola.
2º ano	Comunidade e o Modelos de Desenvolvimento	1. Agricultura Familiar x Agricultura Patronal; 2. Agroecologia x Agronegócio; 3. Convivência com o Semiárido; 4. Educação Contextualizada x Educação Convencional; 5. Desenvolvimento Sustentável Territorial.
3º ano	Propriedade e a Geração de Renda	1. Projeto Profissional do Jovem - PPJ; 2. Agregação de Valor a Produção; 3. Associativismo e Cooperativismo; 4. Micro Empreendedor Individual; 5. Planejamento Familiar Agropecuário.
4º ano	Sucessão Familiar	1. Projeto Profissional do Jovem - PPJ; 2. Ética e profissionalismo; 3. Política e Políticas Públicas para o Campo. Obs.: Mais tempo para o PPJ.

Fonte: Quadro fornecido pela EFARA.

3. Composição da rotina diária

CRONOGRAMA	
HORÁRIO	ATIVIDADE
6:00	Acordar
6:10	Tarefas matinais
6:45	Final das tarefas
6:50	Café da manhã
7:30	Sala de aula/1ª aula
8:20	2ª aula
9:10	3ª aula
10:00	Lanche
10:20	4ª aula
11:10	5ª aula
12:00	Almoço
13:30	Sala de aula/6ª aula
14:20	7ª aula
15:10	Lanche
15:25	8ª aula
16:10	9ª aula/Trabalhos Práticos/Esporte
17:00	10ª aula/Trabalhos Práticos/Esporte
18:00	Banho
18:30	Janta
19:30	Sala de aula/Serão
21:30	Dormir

Fonte: Quadro fornecido pela EFARA.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de Observação da Escola

Eixo 1 - Infraestrutura

- ✓ Infraestrutura: (salas de aula, alojamentos, horta, localização, energia, água, laboratórios, banheiros)
- ✓ Descrição do espaço físico:
- ✓ Biblioteca/Mural/ painéis:
- ✓ Espaço de Recreio ou intervalo entre aulas:
- ✓ Hortas:

Eixo 2 – Pessoal (Docentes, Discentes, Apoio, Gestores)

- ✓ Equipe gestora
- ✓ Relação com os professores
- ✓ Relação com os alunos
- ✓ Relação com a comunidade
- ✓ Relação com os pais dos alunos

Docentes

- Os docentes, seu trabalho e algumas relações. Quem são? Quantos são? De que sexo? Há quanto tempo atuam na escola? Qual a formação? Que aulas ministram? O que gostam e o que não gostam de fazer? Como avaliam os alunos? Como avaliam o trabalho?
- Averiguar os elementos de formação docente que se fazem presentes no exercício da docência.
- Participação em reuniões
- Participação em Conselhos
- Participação na gestão da escola
- Relação com a gestão/coordenação da escola
- Participação em atividades, grupos ou setores da comunidade
- Relação com os alunos
- Relação com a comunidade

- Relação com os pais dos alunos

Discentes

- Perfil e números dos estudantes atendidos (Faixa etária, nível de ensino, número de estudantes)
- O papel dos estudantes nos processos formativos da escola
- Participação em reuniões
- Participação em Conselhos
- Participação na gestão da escola
- Relação com a gestão/coordenação da escola
- Participação em atividades, grupos ou setores da comunidade
- Relação com os professores
- Relação com os gestores
- Relação com a comunidade
- Relação com o pessoal de apoio

Pessoal de Apoio

- Participação em atividades, grupos ou setores da comunidade
- Merendeira /Pessoal de limpeza:
- Relação com os alunos
- Relação com a comunidade
- Relação com os pais dos alunos
- Relação com a gestão/coordenação da escola

Eixo 3 - Órgãos Colegiados (Conselhos, Colegiados, Etc.)

- ✓ Participação em atividades, grupos ou setores da comunidade

Eixo 4 - Projeto Político Pedagógico - PPP

- ✓ Oferta de ensino /Funcionamento:
- ✓ Calendário Escolar (tempo escola e tempo comunidade):
- ✓ Atividades diárias

- ✓ Atividades Periódicas
- ✓ Atividades eventuais
- ✓ Materiais didático-pedagógicos
- ✓ O material didático que a escola se utiliza, produz e/ou reproduz no exercício da docência
- ✓ Material didático disponível (audiovisual, periódicos, livros)

Eixo 5 - Comunidade Entorno/Atendida

- ✓ Relação com os alunos
- ✓ Relação com os pais dos alunos
- ✓ Relação com a gestão/coordenação da escola
- ✓ Relação com os professores

Apêndice B – Roteiro de entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Respondente:

Pesquisadora: Ana Carolina Silva

Bloco 1 – Perfil do entrevistado

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Raça-etnia:
5. Formação:
6. Experiência na educação:
7. Experiência na Escola Família Agrícola:
8. Tempo de atuação na escola atual:
9. Onde reside?

Bloco 2 - Gestão da escola da escola e participação

1. Como acontece a gestão na escola?
2. Como está organizada a gestão da escola?
3. Quem participa da gestão da escola?
4. Existe Conselho Escolar?
5. Como é composto o Conselho Escolar?
6. Como funciona o Conselho Escolar?
7. Qual é o papel do conselho?
8. Qual a sua avaliação sobre o Conselho Escolar?
9. Existe Projeto Político e Pedagógico na escola?
10. Caso exista, como se deu a construção do projeto político pedagógico da escola?
11. No Projeto Político Pedagógico há propostas de democratização da gestão?
12. Para você, a constituição do Conselho Escolar pode contribuir para a democratização da gestão escolar? Por quê?
13. Para você, quais os maiores obstáculos para o processo de democratização da gestão escolar?
14. Para você, o que melhor favorece o processo de democratização da gestão escolar?

Bloco 3 - EFA e Educação do campo

1. Essa escola pode ser considerada uma escola do campo? Por quê?
2. Por que está numa Escola Família Agrícola (EFA)?
3. Há alguma diferença entre a EFA e uma escola urbana? Quais?
4. O que você considera mais importante na educação do campo?
5. Quais legislações embasam e orientam o PPP da escola?

6. A escola do campo deve organizar o seu processo de ensino de acordo com os anseios da comunidade? Por quê?
7. A construção do Projeto Político Pedagógico teve como base as políticas da educação do campo?
8. O Projeto Político Pedagógico contempla as peculiaridades da educação do campo? Quais?
9. No Projeto Político Pedagógico estão previstas ações de interação entre escola e comunidade? Quais?

Apêndice C - Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO (no caso do menor)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Gestão e Participação na Escola Família Agrícola”. Neste estudo pretendemos entender de que forma um modelo de Gestão e Participativa na escola fortalece o projeto protagonizado pela Agricultura Familiar, que tem como princípio a educação do campo e a garantia de direitos voltados aos povos do campo. No mesmo ensejo este estudo visa analisar a relação entre Gestão Democrática e a Participação na Escola do Campo, para as soluções de problemas da comunidade, enfrentando desafios para a garantia da escola no território rural.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa - UFBA
Faculdade de Medicina da Bahia, Largo do Terreiro de Jesus, s/n, Centro Histórico, CEP 40.026-010, Salvador, Bahia, Brasil.
Tel.: +55 (71) 3283.5564
Email: cepfmb@ufba.br

Pesquisador(a) Responsável:
Endereço: Salvador (BA) - CEP:
Fone: (71) 991383062/ E-mail:acss8413@gmail.com