UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

REBECA BISPO OLIVEIRA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO PARA AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS NO ESTADO DA BAHIA: ENTRE ENTRAVES E POSSIBILIDADES

VITÓRIA DA CONQUISTA- BA
2026

REBECA BISPO OLIVEIRA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO PARA AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS NO ESTADO DA BAHIA: ENTRE ENTRAVES E POSSIBILIDADES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Tatyanne Gomes Marques

Linha de pesquisa: Política Pública Educacional

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2026

O51p

Oliveira, Rebeca Bispo.

Políticas públicas de financiamento para as Escolas Famílias Agrícolas no estado da Bahia: entre entraves e possibilidades / Rebeca Bispo Oliveira, 2026.

191f.

Orientador (a): Dr.ª Tatyanne Gomes Marques.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 159 - 176

1. AECOFABA. 2. Escolas Famílias Agrícolas. 3. Financiamento público. 4. Pedagogia da Alternância. 5. REFAISA. I. Marques, Tatyanne Gomes. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 371.042

Catalogação na fonte: ***Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro de 2026, às 9h, por videoconferência utilizando uma plataforma online, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa intitulado **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO PARA AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS NO ESTADO DA BAHIA: ENTRE ENTRAVES E POSSIBILIDADES,** apresentada pela mestranda Rebeca Bispo Oliveira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela orientadora Professora Doutora Tatyanne Gomes Marques (UESB) e contou com a participação dos/as Professores/as Doutores/as Janinha Gerke (UFES) e Arlete Ramos dos Santos (UESB) na qualidade de examinadores/as. A sessão teve a duração de 2 horas e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: destaca a qualidade da dissertação cujo referencial teórico apresenta matrizes filosóficas alinhas ao MHD, às políticas educacionais, à Educação do Campo e à Pedagogia da Alternância; ressaltou a qualidade da escrita e análise. Destacou também o rigor metodológico da pesquisadora e sua implicação com a temática. Por fim, a banca indica o trabalho para publicação em diferentes formatos de modo a dar publicidade à pesquisa. O texto de defesa citado recebeu conceito final: Aprovado.

Prof.ª Dr.ª Tatyanne Gomes Marque
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br JANINHA GERKE
Data: 25/02/2026 09:41:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Janinha Gerke
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos
(Examinadora Interna)

Documento assinado digitalmente
gov.br REBECA BISPO OLIVEIRA
Data: 25/02/2026 10:38:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Rebeca Bispo Oliveira
(Mestranda)

Dedico aos(às) militantes da Pedagogia da Alternância, em especial, os(as) educadores(as) das EFAs do estado da Bahia. Vocês realizam um trabalho político-pedagógico que transforma a realidade dos(as) filhos(as) de trabalhadores(as) do campo.

AGRADECIMENTOS
"SÓ UMA, MAS NÃO SOU SÓ"

A letra da canção "Povoada", de Sued Nunes, versa que somos terra que povoa, que nunca estaremos sós, um trecho ecoa: "Sou uma, mas não sou só". Por isso, agradeço, reconheço e celebro aquelas e aqueles que caminham ao meu lado, que fazem de mim terra povoada, que recarrega com conhecimento e força a minha caminhada, que faz de mim coletivo. Assim, caminho com:

Minha família, em especial meu pai, Ednaldo da Hora Oliveira, e minha mãe, Maria Josefina de Souza Bispo, a coragem e luta de vocês mantém viva minha caminhada. Aqui, rendo homenagem à minha irmã Mônica Bispo, à minha dinda Edite Oliveira e ao meu avô Luiz Bispo que faleceram durante o processo de entrada no Mestrado e construção da pesquisa.

O Movimento EFA que, a partir da Escola Família Agrícola Mãe Jovina (EFAMJ) e da Escola Família Agrícola Regional (EFAR), tornaram-me estudante, militante e educadora da Pedagogia da Alternância.

O Grupo de Estudos e Pesquisas Docência Currículo e Formação (DOCFORM) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), os quais constroem-me como pesquisadora. O compromisso dos(as) coordenadores(as) e membros(as) dos grupos com a pesquisa científica aprimorou minha forma de analisar dados, a sociedade e, sobretudo, de fazer pesquisa. Agradeço por elevarem minha participação nos espaços acadêmicos e nos movimentos sociais do campo, por abrirem e criarem espaços que me permitiram partilhar os conhecimentos e experiências sobre a Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas.

Os(as) amigos(as) e professores(as) da Licenciatura em Educação do Campo de Amargosa, juntos(as) construímos formações, pesquisas, arte e, em Caravanas, levamos o projeto da Educação do Campo aos Territórios de Identidade da Bahia. Em especial, agradeço ao professor Carlos Adriano pelo incentivo à vida acadêmica e por sempre se colocar à disposição. À professora Lanna Cecília por me receber e orientar no Estágio de Docência e pela confiança em sala. À professora Selidalva Gonçalves que, através de seu jeito de educar transformador, inspira-me na luta e no compromisso com a Educação do Campo. À amiga Maíse Matos por sempre estimular a caminhada na pós-graduação e partilhar momentos que deixam os dias difíceis mais alegres, sou grata pela parceria e amizade.

Minha família de terreiro, o Nzo Kafungemin Raíz do Caxuté (Terreiro Barro Vermelho) e o Nzo Kwá Minkisi Nkasuté Ye Kitembu Mvila (Comunidade Terreiro Caxuté).

Tenho a certeza de que a fé nos Minkisi, os cuidados espirituais, os banhos de folhas, os trabalhos e formações coletivas e os ensinamentos dos(as) mais velhos(as) me fizeram encarar e seguir a pós-graduação com mais leveza. Sou feliz e grata por minha mãe Kafugemi compreender e estimular minha vida acadêmica e a Mametu Dandulanda por reger e guiar meu mutuê. Kiuá Mametu Dandalunda!

Os(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Com rigor científico, lapidaram-me para avançar na pesquisa com referências críticas. Agradeço particularmente a Arlete Ramos dos Santos, por me acolher no grupo de orientação e de pesquisa, por estimular a leitura, a escrita e a publicação, e por me colocar em espaços de aprendizagem e partilha que potencializam a minha área de estudo.

Os(as) amigos(as) da turma do Mestrado, em particular, Beatriz Cangussu, Fabiano Neves, Liliane Santana, Emiliana Maia e Vandique Meira, sempre me ajudando com disposição, paciência e carinho. Igualmente, Mariadna da Silva, além da caminhada no PPGEd, foi parceira dos desafios e das alegrias do partilhar da mesma moradia em Vitória da Conquista.

A amiga Cristiane Sousa, que foi meu apoio nas idas e vindas da Universidade e inspiração enquanto mulher negra, educadora e mãe. Agradeço pelas caronas, conversas e trocas de aprendizados.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Através da bolsa da CAPES, consegui me dedicar exclusivamente ao Mestrado, investi na pesquisa e vivi a pós-graduação desde as publicações até a participações em eventos e formações da área da educação, especialmente, da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância.

O Programa de Formação Continuada de Educadores e Educadoras do Campo (Formacampo), o qual tem sido espaço de debates, aprendizados e construções científicas. Por meio do Formacampo, consigo compartilhar, via lives formativas, o processo de ensino-aprendizagem na Pedagogia da Alternância aos(às) educadores(as) de diversos Territórios de Identidade da Bahia. Recentemente, estar como Coordenadora Territorial, experiência que tem permitido ajudar ainda mais na formação desses(as) educadores(as) e somado a isso receber uma bolsa que fortalece o caminhar formativo.

Os(as) participantes da pesquisa, que constroem e fortalecem as EFAs no estado da Bahia. Mesmo diante das demandas das associações regionais e das EFAs, sou grata a todos(as) por dedicarem o seu tempo para as entrevistas e enriquecerem a pesquisa. Aprendi muito com vocês!

A banca examinadora: Arlete Ramos dos Santos, Janinha Gerke e Tatyanne Gomes Marques. As contribuições de vocês elevaram o conteúdo e qualidade desta dissertação. Compreendo que as tarefas da docência são muitas, sou agradecida pelo tempo dedicado para com este trabalho e o devido olhar para elevar o teor teórico da pesquisa.

A orientadora Tatyanne Gomes Marques, a quem rendo meu agradecimento pelo compromisso, afeto e conhecimento. Você articulou grupo de orientação e pesquisa, orientou com maestria, mesmo estando em outra Universidade, realizou contatos com os(as) participantes da pesquisa, sempre compartilhou a pesquisa nos espaços que passava, respondia com prontidão as mensagens, igualmente as correções dos trabalhos. Admiro o seu esforço, organização e dedicação para com pesquisa e a educação pública. Obrigada pela escuta, por aderir as minhas sugestões, pela disponibilidade e atenção, pela parceria, por incentivar e colaborar com as minhas participações em eventos, pelo acolhimento e por me instruir com paciência e excelência na pós-graduação. Você é inspiração para minha jornada na educação!

O Saber que brotou em Brotas

Brotas tinha o chão cansado
Mas o povo acreditou
Entre a seca e a dureza
Nova vida despertou
Padre João foi semeando
E o povo ajudando
E a mudança começou

No terreiro das promessas
Um sonho então brotou
Entre o suor e a prece
A raiz então firmou
Braços firmes na jornada
Com a força dedicada
E a ideia prosperou

Em setenta e cinco nasce
Brotas cheia de emoção
A Escola Comunidade Rural
Feita com o coração
Primeira escola da Bahia
Que ensinava em harmonia
O saber do nosso chão

Na Alternância se aprende
No trabalho e no pensar
Metade tempo na roça
Metade pra estudar
Um saber que se constrói
Com o povo que não se dói
Mas insiste em semear

Não se aprende só com livro
Mas vivendo o dia a dia
O saber vem da vivência
Da família e da alegria
Cada jovem era espelho
De um futuro sem conselho
Só guiado em valentia

Mesmo quando ela parou
Seu legado não morreu
Pois o fruto da semente
No nosso sertão floresceu
Educar virou missão
Transformar virou paixão
E nossa Brotas renasceu

(Jardel Passos)

OLIVEIRA, Rebeca Bispo. **Políticas Públicas de Financiamento para as Escolas Famílias Agrícolas no estado da Bahia:** entre entraves e possibilidades. 2026. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa centra-se nas políticas públicas de financiamento às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do estado da Bahia e os entraves e as possibilidades do financiamento público às EFAs. Como objetivo geral, buscou-se analisar como ocorrem as políticas públicas de financiamento para as Escolas Famílias Agrícolas no estado da Bahia, identificando os principais entraves e possibilidades. Com os seguintes objetivos específicos: Realizar um levantamento na legislação federal e estadual educacional analisando como se viabiliza o financiamento público às EFAs; verificar junto às associações regionais das EFAs na Bahia os entraves e as possibilidades referentes ao financiamento educacional; e problematizar o processo de regulação e emancipação nas políticas públicas de financiamento às EFAs. Os campos de pesquisa foram as associações regionais das EFAs da Bahia: Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). Os caminhos teórico-metodológicos tiveram como referência o Materialismo Histórico Dialético (MHD), com os seguintes procedimentos: pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e análise de documentos. A fim de mapear e analisar as pesquisas na pós-graduação sobre o tema em foco, realizou-se uma revisão bibliográfica com recorte temporal baseado nos marcos das políticas de financiamento que chegaram às EFAs da Bahia e do Brasil (2008-2024). Para produção de dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas com membros(as) titulares da Diretoria Executiva e da Secretaria Executiva das associações regionais. A análise dos dados constatou que a luta social impulsionou as conquistas políticas, garantiu o reconhecimento da Pedagogia da Alternância no Brasil e na Bahia no âmbito das políticas educacionais, além de gerar oportunidades para o acesso ao financiamento público. Contudo, o uso do recurso público é cercado de entraves, desde os desafios burocráticos até as disputas de projetos educacionais de classes que impactam a Educação do Campo e a regulação das políticas públicas educacionais que limitam a autonomia das EFAs. Por outro lado, as estratégias comunitárias, aliadas à formação política e a um projeto de educação emancipatório, transformam o financiamento público, as políticas educacionais e da Agricultura Familiar que chegam à escola-família-comunidade fortalecendo este conjunto e os princípios e pilares das EFAs.

Palavras-chave: AECOFABA; Escolas Famílias Agrícolas; Financiamento Público; Pedagogia da Alternância; REFAISA.

OLIVEIRA, Rebeca Bispo. **Public funding policies for Family Farming Schools in the state of Bahia:** between obstacles and possibilities. 2026. 191f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2026.

ABSTRACT

This research focuses on public funding policies for Family Farming Schools (EFAs) in the state of Bahia, and the obstacles and possibilities of public funding for EFAs. The general objective was to analyze how public funding policies for Family Farming Schools occur in the state of Bahia, identifying the main obstacles and possibilities. Specific objectives included: conducting a survey of federal and state educational legislation, analyzing how public funding for EFAs is made viable; verifying with regional associations of EFAs in Bahia the obstacles and possibilities related to educational funding; and problematizing the process of regulation and emancipation in public funding policies for EFAs. The research fields were the regional associations of EFAs in Bahia: the Association of Schools of Agricultural Communities and Families of Bahia (AECOFABA) and the Network of Integrated Family Farming Schools of the Semi-Arid Region (REFAISA). The theoretical and methodological approaches were based on Historical Dialectical Materialism (HDM), employing the following procedures: field research, bibliographic research, and document analysis. To map and analyze postgraduate research on the topic, a literature review was conducted with a temporal focus based on the milestones of funding policies that reached the EFAs (Family Farming Schools) in Bahia and Brazil (2008-2024). Data was collected through semi-structured interviews with members of the Executive Board and the Executive Secretariat of regional associations. Data analysis revealed that social struggle propelled political achievements, ensured the recognition of Alternating Cycle Pedagogy in Brazil and Bahia within the framework of educational policies, and generated opportunities for access to public funding. However, the use of public resources is fraught with obstacles, ranging from bureaucratic challenges to disputes over class-based educational projects that impact Rural Education and the regulation of public educational policies that limit the autonomy of the EFAs. On the other hand, community strategies, combined with political training and an emancipatory education project, transform public funding, educational policies, and Family Farming policies that reach the school-family-community, strengthening this set of principles and pillars of Family Farming Schools.

Keywords: AECOFABA; Family Farming Schools; Public funding; Alternating Cycle Pedagogy; REFAISA.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPARS — Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana

AECOFABA — Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia

ADECORBRE — Associação de Desenvolvimento das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região

AEFARO — Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia

AEFAPI — Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí

AES — Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo

AGEFA — Associação Gaúcha Pró Escolas Família Agrícola

AIMFR — Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância

AMEFA — Associação Mineira das Escolas Família Agrícola

ARCAFAR — Associação Regional das Casas Familiares Rurais

ATER — Assistência Técnica e Extensão Rural

BA — Bahia

Bahiater — Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural

BDTD — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT — Conhecer, Analisar e Transformar

CAR — Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional

CBAR — Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

CBHSF — Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco

CEB — Câmara de Educação Básica

CEE-BA — Conselho Estadual de Educação da Bahia

CEE-PA — Conselho Estadual de Educação do Pará

CEFFAs — Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância

CEN — Conselho Nacional de Educação

CEP — Comitê de Ética em Pesquisa

CESEDIC — Centro de Serviços para o Desenvolvimento Integrado de Comunidades

CETA — Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas

CF — Constituição Federal

CFP — Centro de Formação de Professores

CFR — Casa Familiar Rural

CNH — Carteira Nacional de Habilitação

CNPJ — Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica

CONAE — Conferência Nacional de Educação

Conep — Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CONPAB — Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância no Brasil

CONTAG — Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares

CONTRAF — Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

CPT — Comissão Pastoral da Terra

CRUTAC — Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária

CTD — Catálogo de Teses e Dissertações

DISOP — Instituto de Cooperação Belgo para o Desenvolvimento Social

DOCFORM — Grupo de Estudos e Pesquisa Docência, Currículo e Formação

ECORs — Escolas Comunitárias Rurais

EFAs — Escolas Famílias Agrícolas

EFAMJ — Escola Família Agrícola Mãe Jovina

EFAR — Escola Família Agrícola Regional

EFRs — Escolas Familiares Rurais

EJA — Educação de Jovens e Adultos

ETALC — Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho

Fundeb — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDIFRAN— Fundação para o Desenvolvimento Integrado do São Francisco

GEPEMDECC — Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade

GEPERUAZ — Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia

GT — Grupo de Trabalho

IBELGA — Instituto Bélgica – Nova Friburgo

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT — Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEC — Instituição para o Desenvolvimento de Comunidades

IF BAIANO — Instituto Federal Baiano

INEMA — Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos

IOEB — Índice de Oportunidades de Educação Brasil

IOF — Imposto sobre Operações Financeiras

IRPAA — Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEdoC — Licenciatura em Educação do Campo

MDE — Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC — Ministério da Educação

MEPES — Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFR — *Maison Familiale Rurale*

MHD — Materialismo Histórico Dialético

Misereor — Obra episcopal da Igreja Católica da Alemanha

MOC — Movimento de Organização Comunitária

MROSC — Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil

MST — Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NTEs — Núcleos Territoriais de Educação

OMS — Organização Mundial da Saúde

ONGs — Organizações Não Governamentais

OPAS — Organização Pan-Americana da Saúde

PDDE — Programa Dinheiro Direto na Escola

PET — Programa de Educação Tutorial

PHC — Pedagogia Histórico-Crítica

PIB — Produto Interno Bruto

PIPMOA — Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola

PNAE — Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE — Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNE — Plano Nacional de Educação

PNEEJC — Política Nacional de Estímulo ao Empreendedorismo do Jovem do Campo

PPGEd — Programa de Pós-Graduação em Educação

PPJs — Projetos Profissionais dos Jovens

PRODAC — Programa Diversificado de Ação Comunitária

Pronacampo — Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas

RACEFFAE — Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

RAEFAP — Rede de Associações das Escolas Família Agrícola do Amapá

RBEC — Revista Brasileira de Educação do Campo

REFAISA — Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido

SABE — Sistema de Avaliação Baiano de Educação

SDR — Secretaria de Desenvolvimento Rural

SEBRAE — Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEC-BA — Secretaria da Educação do Estado da Bahia

SECULTBA — Secretaria de Cultura do Estado da Bahia

SEDEC — Serviços de Desenvolvimento de Comunidades

SEI — Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

SENAR — Serviço Nacional de Formação Profissional Rural

SEPROMI — Secretaria da Promoção de Igualdade Racial

SIMFR — Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural

SNCR — Sistema Nacional de Crédito Rural

SUAF — Superintendência de Agricultura Familiar

TCC — Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAEFAMA — União das Associações das Escolas Família Agrícola do Maranhão

UESB — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA — Universidade Federal da Bahia

UFRB — Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEB — Universidade do Estado da Bahia

UNEFAB — União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNFECAFARB — União Nacional das Federações das Casas Familiares Rurais do Brasil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estudantes e professores(as) da EFAMJ na II Feira de Conhecimentos Agropecuários-EFAMJ 26
Figura 2 – Espaço de formação entre os movimentos sociais e a LEdoC 27
Figura 3 – Formação das Famílias na EFAR 28
Figura 4 – 1º Seminário Docência, Currículo e Formação: Diálogos de Saberes e Universidade 29
Figura 5 – Participação no Seminário Pedagogia da Alternância ETALC e IFBAIANO 29
Figura 6 – Encontro Pedagógico da REFAISA em Feira de Santana em 2023 30
Figura 7 – Exposição de livros do GEPEMDECC na FliConquista 31
Figura 8 – VIII Encontro Formativo das EFAs e CFRs da Bahia 32
Figura 9 – Dinâmica da Pedagogia da Alternância nas EFAs 39
Figura 10 – Elementos que referenciam a primeira experiência escolar através da Pedagogia da Alternância na França 42
Figura 11 – Pilares de uma EFA 43
Figura 12 – Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro 44
Figura 13 – Conexões dos Pilares das EFA's da REFAISA na Bahia e Sergipe 45
Figura 14 – Distribuição das EFAs por região e unidade federativa do Brasil 49
Figura 15 – Aspectos das EFAs brasileiras a partir da análise de Queiroz (2004) 55
Figura 16 – Representação do objeto de pesquisa a partir da categoria totalidade 66
Figura 17 – Representação das categorias de totalidade, mediação, práxis e contradição sob a ótica de Masson (2012) 68
Figura 18 – Informações demográficas do estado da Bahia 70
Figura 19 – Divisão territorial da Bahia 71
Figura 20 – PIB Trimestral Estadual do estado da Bahia 76
Figura 21 – Localização da AECOFABA 81
Figura 22 – Organograma da AECOFABA 83
Figura 23 – Localização da REFAISA 85
Figura 24 – Organograma da REFAISA 86
Figura 25 – Aspectos dos rios escolhidos pelos(as) participantes como nomes fictícios 89
Figura 26 – Representação da associação das categorias de conteúdo e de forma 98
Figura 27 – Categorias identificadas nos trabalhos que tratam das Escolas Famílias Agrícolas e Políticas Públicas de Financiamento 105

Figura 28 – Print da prestação de contas da 2ª parcela 2024 da EFAMJ publicada no site da AECOFABA.....126
Figura 29 – Print da prestação de contas da 1ª parcela 2025 da EFAR publicada no site da REFAISA 127
Figura 30 – Organograma de distribuição dos recursos do Fundeb para chegar às EFAs da Bahia.....146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepção de escola pela Educação Rural e pela Pedagogia da Alternância.....40
Quadro 2 – Classificação das Mediações Pedagógicas da Pedagogia da Alternância.....47
Quadro 3 – Distribuição e datação das associações regionais das EFAs brasileiras por região e unidade federativa.....53
Quadro 4 – Síntese de pensamentos pedagógicos que contribuem para o processo formativo nas EFAs.....59
Quadro 5 – EFAs filiadas à AECOFABA.....83
Quadro 6 – EFAs filiadas à REFAISA.....86
Quadro 7 – Nomes fictícios e características dos(as) participantes da pesquisa.....90
Quadro 8 – Etapas da análise dos dados de campo.....96
Quadro 9 – Categorias de forma e de conteúdo identificadas na pesquisa.....97
Quadro 10 – Seleção final dos trabalhos que tratam das Escolas Famílias Agrícolas e Políticas Públicas de Financiamento.....102
Quadro 11 – Dados dos(as) pesquisadores(as) referente à formação acadêmica e vinculação direta com o campo de pesquisa.....107
Quadro 12 – Legislação Federal e Estadual que viabilizam o financiamento público para as EFAs.....128
Quadro 13 – Ações de resistência realizadas pelas EFAs baianas na luta pelo financiamento público.....135
Quadro 14 – Melhorias das EFAs baianas advindas da conquista do financiamento público.....137
Quadro 15 – Desafios das EFAs baianas frente ao financiamento público.....138
Quadro 16 – Desafios institucionais das EFAs baianas frente ao financiamento público.....144
Quadro 17 – Ações comunitárias e parcerias das EFAs baianas com instituições públicas e organizações sociais e acesso a políticas públicas que viabilizem o financiamento público.152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de produção acadêmica por ano que tratam das Escolas Famílias Agrícolas e Políticas Públicas de Financiamento 104
Gráfico 2 – Comparação do quantitativo de produção referente à unidade federativa das IES e dos campos empíricos das pesquisas que tratam das Escolas Famílias Agrícolas e Políticas Públicas de Financiamento 106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IOEB do Brasil e da Bahia..... 72
Tabela 2 – Infraestrutura das escolas da rede estadual da Bahia em 2024..... 76
Tabela 3 – Taxa de distorção idade-série nas escolas da rede estadual - 2008/2023..... 79
Tabela 4 – Número de docentes da rede estadual da Bahia em 2024..... 79
Tabela 5 – Fatores de ponderação do Valor Anual por Aluno (Vaaf) para Educação do Campo (comparação 2024 e 2025), com as etapas de ensino que as EFAs na Bahia atendem..... 121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO — MEMÓRIAS QUE CONSTROEM A PESQUISA..... 23
CAMINHANDO PELA ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO **33**
CAPÍTULO I 35
1 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS BRASILEIRAS 35
1.1 AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS EM CONTRAPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO RURAL..... 35
1.2 RAÍZES E PRIMEIRA EXPANSÃO DAS EFAs BRASILEIRAS 41
1.2.1 As EFAs em terras brasileiras e baianas: bases pedagógicas para um fazer contextualizado 49
CAPÍTULO II 61
2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS..... 61
2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE 61
2.1.1 As contribuições das categorias do Materialismo Histórico Dialético para o objeto de estudo..... 63
2.2 O ESTADO DA BAHIA COMO CONTEXTO DE PESQUISA 69
2.3 *LÓCUS* DA PESQUISA..... 80
2.3.1 Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA 81
2.3.2 Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA 84
2.4 PARTICIPANTES E CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA 87
2.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS 92
2.6 ANÁLISE DOS DADOS 96
CAPÍTULO III 99
3 PRINCIPAIS APONTAMENTOS DE PESQUISAS REFERENTES ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO PARA AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS99
3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: NOTAS SOBRE AS ETAPAS 99
3.2 BUSCA POR TRABALHOS ACADÊMICOS EM BASES DE DADOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO..... 101
3.3 SELEÇÃO DOS MATERIAIS 101

3.4 DESCRIÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SELECIONADAS 104
3.5 ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES DOS TRABALHOS ACADÊMICOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA EM FOCO 109
3.5.1 O que tratam as pesquisas analisadas sobre o financiamento público para as EFAs? .. 110
CAPÍTULO IV 113
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO IMPLEMENTADAS NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS NO BRASIL E NA BAHIA 113
4.1 BREVES REFLEXÕES SOBRE O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS 113
4.2 LEGISLAÇÃO FEDERAL E ESTADUAL QUE VIABILIZAM O FINANCIAMENTO PÚBLICO PARA AS EFAs 116
4.3 ALGUMAS OBSERVAÇÕES CRÍTICAS 131
CAPÍTULO V 135
5 UMA VIA DE MÃO DUPLA: ENTRAVES E POSSIBILIDADES PARA AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DA BAHIA FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO 135
5.1 A LUTA COLETIVA E OS DESAFIOS DIANTE DO FINANCIAMENTO PÚBLICO 135
5.2 “A GENTE LUTA, CONQUISTA E TRANSFORMA!”: AS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS MÃOS DO POVO 151
SÍNTESE FINAL 156
REFERÊNCIAS 159
APÊNDICES 177
APÊNDICE A - CARTA CONVITE PARA OS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA 177
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 178
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA 182
ANEXOS 183
ANEXO A – PARECER DA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA 183
ANEXO B – CARTA DE PEDRA AZUL 189
..... 189

INTRODUÇÃO — MEMÓRIAS QUE CONSTROEM A PESQUISA

"Venha comigo caminhar!
A passos breves lhe convido para as minhas memórias visitar.
Desejo que entenda o que me levou às EFAs estudar e nas políticas de financiamento focar!"
(Rebeca Oliveira)

O nosso estudo tem como objeto de pesquisa as políticas públicas educacionais, em específico as políticas de financiamento para as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Delimitamos como *lócus* de pesquisa as associações regionais das EFAs no estado da Bahia: Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), situada no município de Riacho de Santana, e a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), localizada em Feira de Santana. Consideramos essas associações como campos de pesquisa por três possibilidades: 1. Existência de arquivos que tratam sobre a regularização das EFAs e apresentam sua trajetória na Bahia; 2. Composição da diretoria executiva por profissionais de EFAs, os(as) quais têm conhecimentos quanto às lutas por políticas públicas e suas aplicações; e 3. São organizações que dirigem de forma pedagógica, técnica e administrativa as EFAs no estado da Bahia.

Nesse sentido, buscamos pesquisar como ocorrem as políticas de financiamento nas EFAs da Bahia, atentando para as contradições que as políticas estão imersas. As EFAs, enquanto instituições escolares comunitárias e de educação pública, de cunho não estatal, necessitam do investimento do Estado para afiançar as ações sociopedagógicas da Pedagogia da Alternância. Nesse caso, são levadas a acatar as burocracias de um Estado marcado por ideias capitalistas, o que gera conflitos de interesses, uma vez que essas escolas defendem um projeto de Educação do/no Campo emancipatório e coletivo.

Ao se considerar que "[...] o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder" (Höfling, 2001, p. 35), o financiamento educacional, sendo uma política pública social, também é marcado por diferentes intencionalidades das classes antagônicas, o que interfere no seu objetivo e na sua aplicação, provocando resultados inesperados. Por isso, compreender quais são os entraves e as possibilidades geradas pelas políticas de financiamento às EFAs integra a relevância desta pesquisa.

A investigação desse objeto parte da trajetória da pesquisadora enquanto alternante[1], educadora e militante de EFAs. Por esse motivo, justificamos a apresentação de uma breve retrospectiva de caminhos que me levaram ao estudo da presente temática. Logo, faremos nesta parte do texto uso da primeira pessoa para expor algumas memórias.

Rememoro, primeiramente, a passagem na Escola Família Agrícola Mãe Jovina (EFAMJ), no município de Ruy Barbosa-BA. No ano de 2014, com ajuda de uma professora que lecionava tanto na EFAMJ quanto em um Colégio Estadual do município, solicitei o realocamento para EFA devido algumas questões familiares. Após o processo de adaptação à Pedagogia da Alternância e pelo fato de a instituição ofertar o mesmo curso no qual estava, Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, fui avaliada e aceita para ingressar na escola, entrei a partir do 3º ano e concluí, em 2015, o 4º ano do curso.

Durante esse período (2014-2015), passei por experiências que transformaram a minha visão em relação à vida e ao trabalho no campo, além de perceber como as desigualdades sociais impactam na formação do sujeito camponês, principalmente quando não há investimento público. No cenário da EFAMJ, isso era visível nas situações em que a escola enfrentava dificuldades em oferecer uma alimentação mais adequada, realizar viagens de estudos, comprar materiais didáticos ou efetuar reparos na infraestrutura da instituição. Questões que me inquietaram muito durante o tempo de estudo na escola e, por essa razão, levei para a graduação.

No decorrer da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), surgiram interrogações de como as políticas públicas chegam ou não às EFAs e de que maneira impactam as escolas, além de enxergar a necessidade de realizar escritas e debates sobre as EFAs no curso que fossem para além da Pedagogia da Alternância. Dessa forma, guiei a minha pesquisa na graduação para políticas públicas nas EFAs, tendo como *lócus* a EFAMJ, o que resultou na monografia[2] intitulada "*Duas faces de uma mesma realidade: avanços e retrocessos da Escola Família Agrícola Mãe Jovina frente às políticas públicas*". Por meio da pesquisa, discuto sobre a influência de políticas públicas na EFAMJ, desde as que atravessam a contratação de educadores(as) até a infraestrutura escolar.

Através dessa pesquisa da graduação, foi constatado que as políticas de financiamento foram as que mais influenciaram os avanços e retrocessos na EFAMJ, pois, ao mesmo tempo

[1] Identidade do(a) estudante da Pedagogia da Alternância.

[2] OLIVEIRA, Rebeca Bispo. **Duas faces de uma mesma realidade:** avanços e retrocessos da Escola Família Agrícola Mãe Jovina frente às políticas públicas. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores – CFP, Amargosa, BA, 2022.

que essas garantem a manutenção de setores da escola, os instrumentos burocráticos as controlam e restringem ações importantes para o avanço da instituição, bem como provocam desajustes na forma de condução dos trabalhos pedagógicos e administrativos. Por essa razão, Benísio e Costa (2019) alertam que os dispositivos legais imprimem uma ilusão de que as EFAs têm autonomia na gestão da qualidade dos serviços que elas necessitam desempenhar. Então, há impasses no que é estabelecido na legislação e efetivado na realidade.

Por outro lado, foi evidenciado que as estratégias coletivas foram propulsoras para resolver ou evitar complicações advindas da falta ou dificuldades com o investimento público. Por atos coletivos, como: vendas das produções agropecuárias da escola, doações de parceiros(as) locais e/ou estrangeiros e/ou mutirões para construções, ficou nítido como a força da luta coletiva e auto-organização através das ações planejadas pelos(as) seus(as) beneficiários(as) garantiram a existência da escola e a contínua luta por uma Educação do/no Campo.

A pesquisa no âmbito da EFA me ajudou a compreender que, por trás das percepções captadas enquanto alternante, havia questões mais profundas e complexas do que realmente percebi na rotina da escola. O cenário vivenciado pelo olhar de um(a) estudante é diferente comparado aos(as) dos(as) profissionais ou dos(as) membros(as) da Associação Mantenedora da escola, pois esses(as) enfrentam as problemáticas na linha de frente. A pesquisa mostrou que a presença ou ausência, a implementação ou não de uma política pública nas EFAs pode revelar um projeto de sucateamento de educação para os povos do campo ou, ao mesmo tempo, uma via de controle dessas instituições escolares e de seus sujeitos pelo Estado em vista dos interesses do capital no campo brasileiro.

Assim, a menina que nasceu e viveu na periferia urbana de Salvador-BA até 2009 passou por uma metamorfose ao ingressar na EFAMJ. A escola contribuiu para o meu processo de evolução e adaptação em Ruy Barbosa, tal como com as práticas camponesas e comunitárias e no crescimento estudantil. Essa introdução permitiu outras relações com o campo e com as pessoas, um viver coletivo, o ato do trabalho enquanto processo educativo, não mais enxergar o campo como um lugar temporário ou de visita aos familiares. Desejava viver no/do campo. A EFAMJ me levou a erguer uma bandeira de luta, pois ela não é apenas uma escola, mas integra-se a um movimento que se constrói na luta pelos direitos dos povos do campo.

Figura 1 – Estudantes e professores(as) da EFAMJ na II Feira de Conhecimentos Agropecuários-EFAMJ



Fonte: EFAMJ, 2015.

Foi como Técnica em Agropecuária que germinou a vontade de ingressar na universidade. Contudo, houve a necessidade de regressar a Salvador por um tempo. Nesse tempo, investi em estudos pré-vestibular e, quando aberto o edital do vestibular da LEdoC na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), especificamente a do Centro de Formação de Professores (CFP), concorri à vaga em Amargosa-BA. Conheci o curso por meio de um intercâmbio de turmas da LEdoC com a EFAMJ. Fui aprovada e ingressei na turma de 2016 da LEdoC – Ciências Agrárias, com mais cinco companheiras e um companheiro da EFAMJ.

A garota urbanizada, que por vezes não queria ser professora, encontrou na EFAMJ e na LEdoC a possibilidade para se tornar uma educadora do campo e poder retribuir à EFA a formação que recebeu. Com aprovação no curso, retornei para Ruy Barbosa com o interesse de cumprir as atividades do tempo comunidade[3] no interior, o que possibilitou estar em ambientes que tanto almejava.

Engajada no curso, participei e organizei formações/eventos por meio dos movimentos sociais e sindicais do campo e da cidade, tanto de Ruy Barbosa, quanto fora do município. Juntei-me ao movimento estudantil em Diretório Acadêmico, Conselho Acadêmico e Comissão de Residência e colaborei em atividades pedagógicas na própria EFAMJ. Vivi a UFRB! Usufrui das ações ofertadas internamente e externamente do meio acadêmico. Outro passo foi passar na seleção de bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Educação e Sustentabilidade, grupo que me deu a oportunidade de aprimorar a minha formação pela tríade ensino, pesquisa

[3] A LEdoC é um curso em Alternância, espalha-se nos tempos e espaços trabalhados na Pedagogia da Alternância pelas EFAs. Entretanto, com períodos mais longos entre os tempos Universidade e Comunidade.

e extensão e assegurou a minha permanência na Universidade, ao mesmo tempo contribuiu para me reconhecer enquanto escritora e poetisa.

Figura 2 – Espaço de formação entre os movimentos sociais e a LEdoC



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Com a chegada da pandemia de Covid-19[4], fixei, por um intervalo de tempo, na cidade de Simões Filho-BA, devido a algumas responsabilidades e cuidados familiares. Quando decretada a liberação para retorno às atividades presenciais, voltei aos ofícios da Universidade, assim como a Ruy Barbosa, realizei meu último estágio supervisionado, feito na EFAMJ no ano de 2022. Ao cumprir todos os componentes curriculares da graduação, fiquei apenas com a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que me deu a oportunidade de trabalhar antes de terminar a graduação.

Ainda em 2022, passei na seleção de emprego na Escola Família Regional (EFAR), localizada em Brotas de Macaúbas-BA e fui chamada para atuar na monitoria[5] e docência. O sonho de ser educadora de uma EFA foi realizado! Essa foi uma conquista importante em minha trajetória e que influenciou diretamente na escolha do tema da pesquisa do mestrado.

[4] A pandemia Covid-19 originou-se na China, com os primeiros casos em Wuhan, província de Hubei, em dezembro de 2019. É uma infecção respiratória aguda provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, um betacoronavírus, pertencente à família *Coronaviridae*, subgênero *Sarbecovírus*, sendo conhecido como o sétimo coronavírus que infecta humanos. Devido à rápida propagação do vírus e infecção global, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou em março de 2020, a Covid-19 como uma pandemia. A OMS recomendou medidas para evitar a contaminação e garantir a proteção social, como, o distanciamento ou isolamento social, uso obrigatório de máscaras respiratórias e a suspensão de atividades não essenciais à manutenção da saúde e da vida. No Brasil registram-se 716.626 pessoas mortas pela Covid-19 (Brasil, 2025a; Brasil, 2020a; Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), [s. d.]).

[5] Cargo que exerce dedicação às ações sociopedagógicas da EFA, acompanha todos os setores, alternantes e tempos e espaços da Pedagogia da Alternância, assemelha-se à docência, mas vai além da sala de aula.

Figura 3 – Formação das Famílias na EFAR



Fonte: EFAR, 2022.

Em sala de aula e na monitoria, senti o desafio de articular a escrita da monografia com as funções dos cargos e ainda morar na escola, o que intensificou a carga horária de trabalho, mais atenção aos(as) alternantes e demais desafios da profissão. A partir desse momento, ampliei o meu olhar para o fazer da Pedagogia da Alternância em várias dimensões que cercam o construir pedagógico e político de uma EFA. Estava, naquele momento, na linha de frente e com outras responsabilidades em mãos. Finalizei a graduação em 2022 com a apresentação da monografia e muitos aprendizados no decorrer do trabalho na EFAR, principalmente pelo contato com pessoas de referências da Pedagogia da Alternância no Brasil e na Bahia, como Thierry De Burghgrave e Tercina Souza De Burghgrave.

Comecei o ano de 2023 não mais na monitoria, mas na coordenação pedagógica e ainda em sala de aula na EFAR e passei a residir fora da instituição. Tive a conquista da colação de grau, concluída a LEdoC, mas não deixei de manter contato com o curso e compromisso nas lutas da Educação do Campo e pesquisas acadêmicas, tendo em vista a entrada no Grupo de Estudos e Pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM) da UFRB, na linha de pesquisa Educação no/do Campo, Identidades, Sujeitos, Textos e Contextos.

Figura 4 – 1º Seminário Docência, Currículo e Formação: Diálogos de Saberes e Universidade



Fonte: DOCFORM, 2023.

O ano de 2023 foi marcado também pela expansão da pesquisa da graduação, levando-a para alguns lugares com a finalidade de contribuir na construção e fortalecimento de cursos com base na Pedagogia da Alternância. Exemplos disso foi a participação em atividades sobre a Pedagogia da Alternância na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) de Valença-BA no curso de Aquicultura, na modalidade da Pedagogia da Alternância e em formação na Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho (ETALC) em Ituberá-BA para pensar elementos para elaboração do curso Técnico em Agroecologia, subsequente ao Ensino Médio, na Pedagogia da Alternância.

Figura 5 – Participação no Seminário Pedagogia da Alternância ETALC e IFBAIANO



Fonte: Coletivo de Comunicação do MST na BA, 2023.

Por ocupar a coordenação pedagógica na EFAR, fiz-me presente em lugares como os citados anteriormente, bem como pude ter mais proximidade com as formações das EFAs na

Bahia; fui aos encontros da REFAISA, Rede a qual a EFAR é vinculada; participei de eventos entre a REFAISA e AECOFABA e/ou vinculados a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a Diretoria de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais da Bahia; e de formações sobre os trâmites administrativo-burocráticos entre os setores da Secretaria Estadual de Educação e as EFAs, principalmente sobre o uso e prestação de contas de verbas públicas.

Figura 6 – Encontro Pedagógico da REFAISA em Feira de Santana em 2023



Fonte: REFAISA, 2023.

Essas inserções despertaram mais interrogações sobre as políticas públicas às EFAs, sobretudo as de financiamento, o que me levou a ingressar no mestrado para dar continuidade à pesquisa sobre as EFAs e as políticas públicas. Dessa forma, após ter conhecimento da seleção de Mestrado em Educação pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), concorri à vaga referente à linha de Política Pública Educacional.

O processo seletivo do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UESB foi marcado por obstáculos. Começo citando o deslocamento. A cidade de Brotas de Macaúbas encontra-se a mais de 400 quilômetros de Vitória da Conquista, além de ser uma viagem de baldeação de ônibus, horários distantes entre a baldeação e um custo alto de passagem. Outro ponto foi a organização do tempo de estudo, apesar de, em 2023, estar residindo fora da escola, a dinâmica de EFA sempre nos surpreendia.

Entretanto, com a colaboração do DOCFORM e incentivo de companheiros(as) da EFAR, venci os obstáculos e passei na seleção em 3º lugar na linha. Para concentrar nos estudos, recuei das funções que estava na EFAR, mas não deixei de manter contato e contribuir nos processos de atividades e formações quando necessário. Uma vez EFA, sempre EFA! No início

do curso, consegui passar na seleção de bolsista, o que assegurou minha pesquisa e permanência no mestrado.

É nesta realidade que traçamos lutas e pesquisas coletivamente, guiada por uma ideologia que dialoga com os princípios e interesses da classe trabalhadora camponesa, que amplia a análise da realidade para compreender as contradições, problemáticas e caminhos que se desdobram nas EFAs e na luta por uma Educação do Campo. Desse modo, no Mestrado em Educação, isso tem-se concretizado, em especial através dos estudos e pesquisas ligados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), que ultrapassam a estrutura acadêmica e chegam aos sujeitos coletivos.

Figura 7 – Exposição de livros do GEPEMDECC na FliConquista



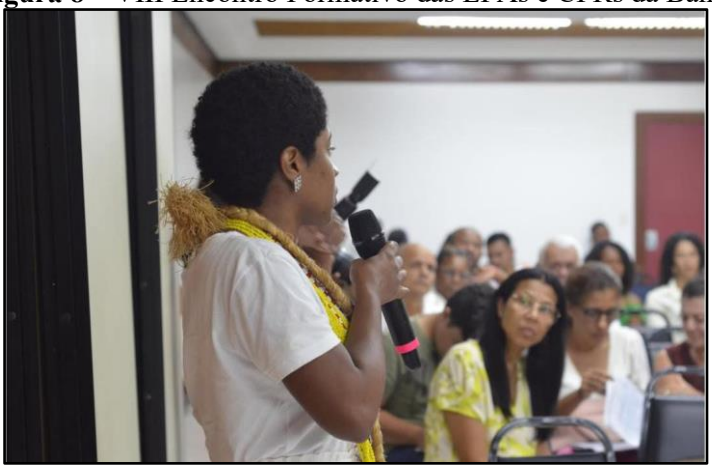
Fonte: FliConquista, 2024.

A implicação nesses locais provocou e tem elevado reflexões sobre o cenário histórico e político da classe trabalhadora camponesa no Brasil, principalmente na dimensão educacional e sobre as desigualdades sociais que se instalam nos territórios camponeses. Ao mesmo tempo, tenho buscado interpretar as contradições na implementação das políticas públicas educacionais às EFAs e problematizar a relação entre EFAs e Estado mediante as políticas públicas de financiamento na sociedade vigente.

Iniciar este trabalho contando partes da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional tem o propósito de deixar evidente a minha relação e interesse em estudar e pesquisar sobre as EFAs e as políticas públicas, cuja origem encontra-se enraizada na minha ligação com o próprio Movimento EFA e com o da Educação do Campo. Freire (1996) já dizia que não é possível estar no mundo sem movimentar-se com ele, sem fazer história e marcar sua

existência, sem valorizar e se envolver com a arte, com a natureza, com a ciência, sem politizar-se.

Figura 8 – VIII Encontro Formativo das EFAs e CFRs da Bahia



Fonte: Reis, 2025.

Logo, narrar alguns acontecimentos marcantes da minha vida faz-me reviver e prezar pelos caminhos trilhados, pelas lutas que me formaram e continuam a me formar enquanto pessoa, educadora e pesquisadora. Faz-me recordar os avanços e desafios na construção do conhecimento, na militância e na própria vida pessoal. Sobretudo, não me deixo esquecer da importância que as EFAs têm na minha vida em todas as dimensões. Tenho a felicidade e honra de construir esta pesquisa em plena comemoração dos 50 anos da Pedagogia da Alternância na Bahia e 90 anos no mundo[6]. A caminhada não se finaliza na pesquisa, ao contrário, renova-se e transforma-se juntamente comigo a cada espaço, a cada luta e a cada construção coletiva e acadêmica!

[6] Em comemoração a primeira experiência escolar através da Pedagogia da Alternância na Bahia, foi realizada a celebração dos 50 anos da Escola Comunidade Rural (ECR) e da Pedagogia da Alternância na Bahia, que aconteceu em dois momentos distintos. Nos dias 24 e 25 de outubro de 2025, o evento iniciou em Brotas de Macaúbas, onde também ocorreu a II Feira da Agricultura Familiar da EFAR. Já nos dias 10 e 11 de novembro de 2025, a comemoração foi efetuada em Salvador, com a realização de uma Sessão Especial na Assembleia Legislativa da Bahia e uma formação voltada para os(as) educadores(as) da Pedagogia da Alternância. Por meio de místicas, cantos, homenagens, atos simbólicos, debates foi reafirmada a importância da Pedagogia da Alternância para a educação da juventude camponesa e o fortalecimento das comunidades, famílias e organizações sociais do campo. Ainda no mês de novembro, nos dias 03 a 06, foi celebrado os 90 anos da Pedagogia da Alternância no mundo, durante o Seminário Internacional Pedagogia da Alternância: 90 anos contribuindo na Formação e Desenvolvimento das Comunidades, no Espírito Santo, estado onde surgiu a primeira EFA do Brasil.

CAMINHANDO PELA ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para construção deste texto, reportamos aos(às) estudiosos(as) que atravessam a formação acadêmica e profissional da pesquisadora, conjuntamente a um trabalho de campo, com a finalidade de responder às seguintes questões de pesquisa: como ocorrem as políticas públicas de financiamento para as Escolas Famílias Agrícolas no estado da Bahia? Quais são os entraves e as possibilidades do financiamento público para as EFAs?

Elegemos como objetivo geral: analisar como ocorrem as políticas públicas de financiamento para as Escolas Famílias Agrícolas no estado da Bahia, identificando os principais entraves e possibilidades. Para tanto, a pesquisa busca os seguintes objetivos específicos: 1. Realizar um levantamento na legislação federal e estadual educacional analisando como se viabiliza o financiamento público às EFAs; 2. Verificar junto às associações regionais das EFAs na Bahia os entraves e as possibilidades referentes ao financiamento educacional; e 3. Problematizar o processo de regulação e emancipação nas políticas públicas de financiamento às EFAs.

Posto isto, tomamos como referência o método Materialismo Histórico Dialético (MHD) como perspectiva de análise, uma vez que o método oferece categorias possíveis para interpretar o objetivo desta pesquisa, precedendo do contexto global e local em uma sociedade de classes. Para isso, os procedimentos empregados foram: pesquisa de campo, bibliográfica e análise de documentos. Referente à produção de dados, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas com membros(as) titulares da Diretoria Executiva e Secretaria Executiva da REFAISA e AECOFABA.

O recorte temporal delimitado para a revisão bibliográfica foi de 2008 a 2024, que se apoia na instauração em 2008 do Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às EFAs e às Escolas Familiares Rurais (EFRs) da Bahia, primeiro suporte financeiro às EFAs a nível de estado da Bahia. Seguimos acompanhando a ascensão de políticas de financiamento para as EFAs até 2024, como a instalação do Programa Pé-de-Meia que apoia estudantes do Ensino Médio do país com recurso financeiro. Consideramos a disponibilidade de trabalhos prévios ao ano de conclusão da pesquisa para melhor análise dos materiais. Porém, não extraímos a possibilidade de apresentar políticas públicas deste âmbito sancionadas em 2025.

Ao termos como recorte temporal o período (2008-2024), constatamos que ainda é pequeno o número de produções científicas sobre políticas públicas para EFAs, em especial, as de financiamento. A busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD da CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD do IBICT) e na Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC), apontou apenas um trabalho acadêmico que versa sobre política de financiamento em uma EFA, porém não no estado da Bahia. Contudo, não descartamos os trabalhos que comungam com as nossas discussões teóricas e trazem elementos sobre a temática aqui em foco, mesmo de maneira indireta.

Destarte, o presente texto está estruturado em cinco capítulos para além da seção introdutória e da síntese final. No primeiro capítulo, fizemos uma contextualização histórica e política das EFAs brasileiras, sinalizando a diferença da concepção defendida pelas EFAs para da Educação Rural. Para tanto, apontamos a relação das EFAs com a Educação do Campo e trazemos traços da trajetória e princípios das EFAs no Brasil e na Bahia.

No segundo capítulo, tratamos dos caminhos teórico-metodológicos adotados, desde o método à análise dos dados. Já no terceiro capítulo, exibimos o resultado da revisão bibliográfica sobre o tema em foco, caracterizando e analisando os trabalhos selecionados.

O quarto capítulo aborda as legislações que favorecem políticas públicas de financiamento, sinalizando políticas resultantes de lutas coletivas e disputas políticas. No quinto capítulo, ao apresentarmos os dados produzidos por meio da pesquisa de campo, buscamos tecer as críticas e reflexões sobre as informações compartilhadas pelos(as) participantes da pesquisa a respeito dos entraves e das possibilidades geradas pelas políticas de financiamento para as EFAs da Bahia.

CAPÍTULO I
1 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS BRASILEIRAS

> *"Para valorizar as nossas conquistas é preciso conhecer as lutas travadas e nunca se esquecer dos caminhos trilhados.*
> *Também afirmar o punho erguido e a voz armada, deixar os conhecimentos engatilhados e seguir em coletivo transformando realidades."*
> (Rebeca Oliveira)

Neste capítulo, apontamos precedentes históricos quanto à origem das EFAs no Brasil e na Bahia, assim como abordamos a fundação das Casas Familiares Rurais na França, onde originou-se a Pedagogia da Alternância. Enfatizamos a disputa de projetos educacionais no campo brasileiro e incluímos no debate a organização político-pedagógica das EFAs para compreensão de como é materializada a Pedagogia da Alternância, e de como são mediadas e encaminhadas as atividades no âmbito do coletivo.

1.1 AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS EM CONTRAPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO RURAL

As problemáticas enfrentadas pelos povos do campo quanto ao direito à educação é uma questão que marca o cenário brasileiro há séculos. Os processos de educação escolar no campo que começaram a se delinear no século XIX já sinalizavam iniciativas descontextualizadas das realidades camponesas, buscando responder ao cenário político e econômico da época em prol dos interesses da elite rural, que se intensificaram no século posterior.

Conforme estudos de Moura (2000), no século XIX o ensino escolar através de escolas agrícolas foi implementado como uma forma de atender às necessidades de trabalhos nas grandes propriedades e acompanhar a evolução do setor agrário. A autora evidencia que a elite rural utilizou da escolarização como uma via de "educar" a camada mais pobre ao trabalho disciplinado nas lavouras.

Percebe-se que a escolarização é instalada a serviço do sistema econômico. Era conveniente para elite rural inserir os(as) trabalhadores(as) do campo na escola em vista de prepará-los(as) para atender aos seus interesses e formar força de trabalho para o avanço

econômico, ao contrário de formá-los(as) a partir de uma educação contextualizada que atendesse as especificidades dos sujeitos camponeses.

Assim, propôs-se no campo brasileiro uma Educação Rural alicerçada aos interesses e projetos de campo de grupos dominantes que, ao longo das décadas, vêm passando por novas configurações. Calazans (1993) sinaliza que, na década de 1930, começava-se a investir em programas de escolarização para atender à população do campo, quando foram consolidadas as ideias do grupo de pioneiros do "ruralismo pedagógico"[7].

Dessa forma, a Educação Rural foi tomada como um caminho para responder à migração da população do campo para a cidade. A escola chegou ao campo brasileiro com o propósito de conter o fator de migração para áreas urbanas e elevar a proletarização de camponeses(as) nos setores de trabalhos do latifúndio. Tratava-se de uma escolarização ao dispor de capacitar ao invés de educar, conduzida pelo modelo de escolarização urbanizado e pelas necessidades dos campos de trabalho.

Calazans (1993) ressalta que outras providências foram sendo dadas à Educação Rural no decorrer das décadas de 1940, 1950 e 1960. No campo, passaram a ser introduzidos desde projetos de modernização, sob agências de fomento do governo norte-americano, como a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), disseminados por intermédio de formações técnicas rurais com o apoio dos Ministérios e Secretarias brasileiras, até programas[8] educativos ou técnicos integrados aos interesses das agências patrocinadoras.

Visualizamos que a Educação Rural é um projeto educacional com desdobramentos no modelo escolar que perpassa várias décadas no contexto brasileiro, e que se manifesta sob um paradigma urbanocêntrico e capitalista, reforça estruturas que distanciam camponeses(as) do acesso a uma educação contextualizada, colocando-os(as) à margem da sociedade. Farias e Faleiro (2020, p. 14) evidenciam que a Educação Rural

[7] Conforme analisado por Prado (2013, p. 6), o ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional.

[8] Missões Rurais; Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola (PIPMOA); Programa Diversificado de Ação Comunitária (PRODAC); Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR); Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC); Projeto Rondon.

> [...] está sob a tônica do processo de transplantar uma educação urbana para a realidade rural, sem nenhum critério, há um transplante de uma escola urbanocentrada, que se constrói a partir das ideias de colonialidade/modernidade que geram a dicotomia entre rural e urbano. Deste modo, há uma dupla violência colonial exercida pelo Estado: a de levar e impor uma educação que não dialoga com as necessidades camponesas e sim com o processo de expansão capitalista; e de impor uma educação que está baseada na inferiorização epistêmica, linguística, existencial, cultural, social e política desses povos.

Gritti (2008), quando analisa a educação profissional rural, sinaliza que no início do século XX a educação tinha como prioridade a formação da elite com o objetivo de educar a classe dirigente do país. Porém, com as transformações advindas na sociedade e a implementação de um novo modelo econômico, foi dado à escola outros papéis, como a formação de trabalhadores(as) com a finalidade de executar o projeto do capital e da elite agrária. A autora salienta ainda que, após o "fim" da escravidão, a divisão de trabalho foi reordenada e justificada através da educação escolar, gerando hierarquia de trabalho e de trabalhadores(as) de modo a preparar uma mão-de-obra mais disciplinada e consumidores(as) de pacotes do modelo agrícola importado.

Desta forma, criou-se uma gama de projetos e programas para a formação desses(as) trabalhadores(as), ações engessadas em outras realidades ou por vezes defasadas de uma formação "contextualizada", chegando de forma verticalizada, com o objetivo de gerar mais mão-de-obra. Nesse sentido, Ribeiro (2012) aponta que alguns cursos e até mesmo a escola no todo acompanharam as mudanças introduzidas nos processos produtivos, ficando responsáveis por qualificar os(as) estudantes, tornando-os(as) mais produtivos(as) para o trabalho que iriam exercer ao invés de educá-los(as), ou seja, foi colocada sobre a escola a função de treinar, mantendo um grande contingente de analfabetos(as).

Ribeiro (2012) salienta ainda que todos os históricos de diferentes modalidades de Educação Rural que chegaram ao Brasil partiram de uma perspectiva externa, justificada por um viés de integrar a população do campo ao avanço do modelo do capital com a suposição que essa população estava sendo marginalizada do desenvolvimento capitalista. Esses sujeitos foram tratados como objetos e não como pessoas de direito das políticas, não sendo informados, nem consultados a respeito das demandas dos programas e projetos e menos ainda sobre sua aplicação e avaliação.

Vale observar que a inserção da escola no meio rural no Brasil está extremamente ligada à questão agrária e principalmente ao processo de expansão do capitalismo no campo, que é sustentado pelo próprio Estado Brasileiro. David e Corrêa (2002) chamam a atenção que, desde

o regime militar[9], o Estado no Brasil adotou instrumentos políticos para exercer suas funções enquanto agente da reprodução do capital na agricultura e mediador das relações sociais entre as classes antagônicas. Para isso, elaborou políticas públicas[10] que não apenas serviram para a expansão do capitalismo no campo, mas também para agravar a questão agrária no país.

Leite (1996) ressalta que independentemente de o processo de educação ser urbano ou rural, o Estado e o capital se apropriaram da educação para concretizar o processo de urbanização iniciado desde a Proclamação da República em nosso país. Uma proposta fundada nos interesses da dominação do campo por grupos de latifundiários, baseada no cultivo de monoculturas, exploração dos recursos naturais, violências, extermínios dos modos de vida camponês, marginalização de camponeses(as) e agravamentos dos problemas sociais tanto para o campo quanto para a cidade.

Nesse contexto, os movimentos sociais do campo ganharam destaque em experiências educativas que transformam a realidade da educação voltada para os povos do campo. Um desses destaques ocorreu com a chegada da Pedagogia da Alternância ao Brasil por meio das EFAs na década de 1960. Esse marco se constitui em um legado para a luta por uma Educação do Campo no Brasil e materializado em experiências contra-hegemônicas na superação da Educação Rural.

Através da Pedagogia da Alternância, as EFAs buscam, por meio da educação, as condições de permanência dos sujeitos do campo em suas comunidades, trabalhando com um currículo contextualizado e científico e uma formação técnica em outra direção da proposta pela Educação Rural. Ou seja, associa o ensino à profissionalização, fortalecendo os modos de vida no campo. Segundo Begnami e Justino (2022, p. 57):

> A Pedagogia da Alternância vincula a escola ao mundo da produção, do trabalho, da cultura no campo, bem como a um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, na perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras camponeses/as. Constituem-se como eixos formadores a questão da terra, o trabalho, a produção e reprodução da vida, a organização e as relações sociais e políticas.

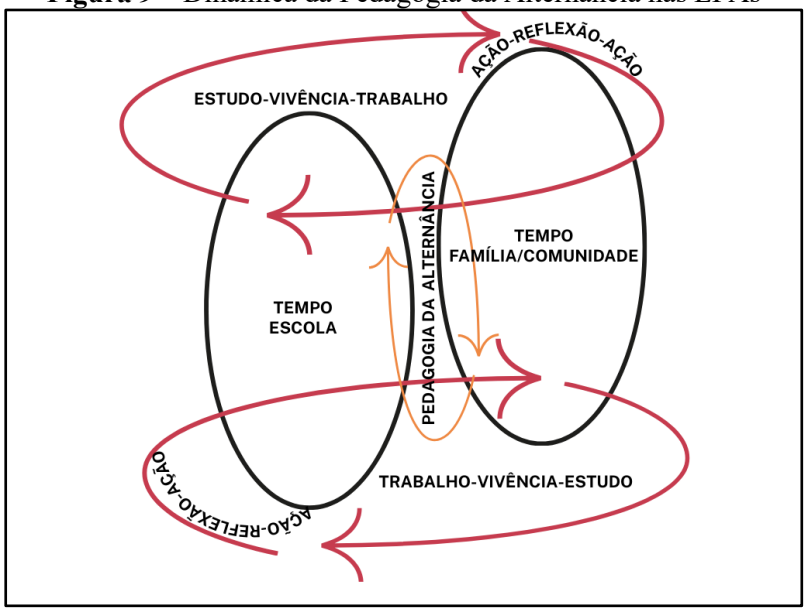
A Pedagogia da Alternância é caracterizada pela articulação entre a escola e a vida, assume o compromisso de ofertar o conhecimento ao(à) jovem do campo, evitando o êxodo

[9] Década de 1960.

[10] David e Corrêa (2002) citam como principal mecanismo da política agrícola o Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR), implementado em 1965. Os(as) autores(as) salientam que os recursos financeiros disponibilizados pelo Estado favoreceram a modernização tecnológica na agricultura e a concentração de terra e renda nas mãos de grandes proprietários, os quais foram os principais beneficiários das políticas públicas.

rural, além de garantir o acesso a uma educação voltada para práticas da vivência camponesa, como as atividades agropecuárias, a partir de uma práxis educativa que fortalece a identidade, o território camponês e os movimentos sociais camponeses, bem como promove debates e reflexões do contexto local e global abrangendo diversas dimensões.

Figura 9 – Dinâmica da Pedagogia da Alternância nas EFAs



Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir de informações de Benísio, 2018.

Essa dinâmica da Pedagogia da Alternância mostra como as EFAs vinculam o estudo, vivência e trabalho nos tempos formativos e gera, com as experiências concretas de vida dos(as) alternantes, novas análises, problematizações, reflexões e ações. Em síntese:

> A Pedagogia da Alternância vincula o conhecimento empírico dos agricultores com o conhecimento científico, alternando períodos na propriedade e períodos na escola. A metodologia de ensino não desvincula o estudante da família e nem da escola, pois dentro da estrutura metodológica prevista, as atividades curriculares têm parte desenvolvida na escola e parte na família. No tempo em que o aluno permanece na escola ocorre um aprofundamento do que acontece no meio familiar e conseqüentemente, ampliado os conhecimentos e relacionado a acontecimentos globais, esta metodologia de ensino busca superar a dicotomia entre a teoria e prática, o saber intelectual e saber popular (Gnoatto, 2006, p. 74).

Em vista desses fatores, registramos que as EFAs estabelecem uma nova concepção de escola no campo brasileiro, assim, contrapõem-se ao projeto de educação desenhado pelo Estado e a classe burguesa para os povos camponeses. Esse caminho compactua diretamente e fortalece o projeto de educação defendido pelo movimento da Educação do Campo, que

emergiu na realidade brasileira na década de 1990. São protagonistas desse projeto de educação os movimentos sociais do campo, tendo como destaque o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que segue há décadas na trincheira da luta pela terra e assume o compromisso de defesa e construção da Educação do Campo.

As experiências da EFAs guiam-se por uma formação humana e libertadora, "[...] vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente" (Caldart, 2009, p. 43). Elas oferecem grandes diferenciais em relação ao projeto de escola do capital.

Quadro 1 – Concepção de escola pela Educação Rural e pela Pedagogia da Alternância

Educação Rural	**Pedagogia da Alternância**
Gestão determinada pela lógica mercantil.	Gestão associativa com participação das famílias e comunidades camponesas.
Escolarização para preparar mão-de-obra para o setor agrário.	Educação crítica para uma Formação Integral na promoção de uma educação humana e profissional em que o educando(a) torna-se o sujeito-autor de sua formação.
Produção de conhecimento científico a partir do mundo urbanizado, mediante uma perspectiva que inferioriza o contexto de vida no campo e seus sujeitos.	Produção de conhecimento científico a partir da realidade, conjugando o estudo, a vivência e trabalho através da Pedagogia da Alternância entre escola-família-comunidade.
Ensino voltado para a instrumentalização das atividades agrícolas visando atender as necessidades hegemônicas do setor rural e o desenvolvimento do urbano-industrial.	Trabalho enquanto princípio educativo, articulando o manual e intelectual no campo.
Práticas educativas tradicionais e tecnicistas.	Unicidade da teoria e prática com trabalho metodológico realizado através de mediações pedagógicas específicas, as quais são orientadas por educadores(as) que acompanham os(as) educando(as) no meio escolar e no meio socioprofissional.
Projeto educativo vinculado ao modo de produção do agronegócio, que provoca a introdução do capitalismo no campo.	Projeto educativo vinculado a uma produção agroecológica e a um projeto de campo e sociedade.
Sujeitos disciplinados pela ideologia dos grupos dominantes.	Sujeitos auto-organizados coletivamente.

Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir de informações de Ribeiro, 2012; Gimonet, 2007; Begnami e Justino, 2022.

As EFAs constroem um projeto de educação que defende outra perspectiva política e pedagógica de escola da apresentada pelo capital. Essas sustentam um trabalho planejado, organizado e científico edificado por mãos e mentes camponesas, que superam os ideais e mecanismos institucionais que padronizam os meios educacionais. Como enfatiza Caldart (2020, p. 01), "[...] [t]rata-se de reconstituir a função social da escola pela crítica material das finalidades que a lógica do 'caminho usual dos negócios' tenta impor à vida de todos. É a própria força das contradições dessa lógica que nos permite ver que há diferentes caminhos". Na subseção a seguir apresentaremos traços da trajetória e organização político-pedagógica das EFAs.

1.2 RAÍZES E PRIMEIRA EXPANSÃO DAS EFAs BRASILEIRAS

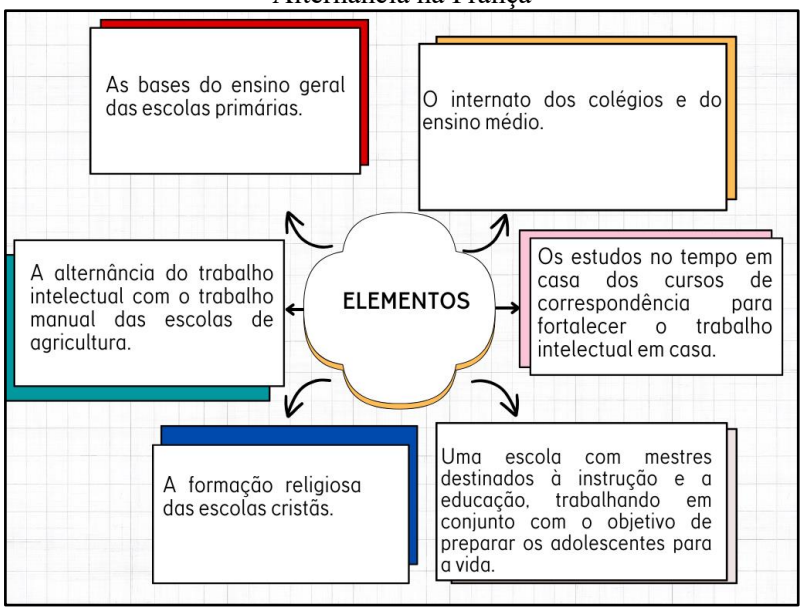
Granereau (2020) relata que pais agricultores e sindicalistas e um representante paroquial da Igreja Católica na França em 1935 ergueram a 1ª experiência escolar orientada pela Pedagogia da Alternância no mundo, na comuna de Sérignac-Péboudou. Uma alternativa de educação semeada e construída por mãos e mentes camponesas, que oportunizou a filhos(as) de trabalhadores(as) do campo a se enxergarem no que estavam aprendendo e a permanecerem em seu espaço de vida.

Essa proposta educativa rompeu com a lógica tecnicista e descontextualizada de ensino na França e elevou a formação de filhos(as) de agricultores(as). García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010) apontam que, na década de 1930, o governo francês tomou várias medidas para expandir o ensino agrícola em massa, principalmente devido à estrutura agrícola do país e a introdução da modernização nas áreas rurais. Contudo, o número de jovens agricultores(as) com formação profissional não passava de 4% e, em maior parte, essas medidas aumentavam o êxodo rural.

Em resposta ao problema educacional que o campo enfrentava, a experiência educativa através da Pedagogia da Alternância foi iniciada com quatro adolescentes na casa paroquial (escola) da comuna Sérignac-Péboudou. Essa experiência foi dirigida sob a organização de uma semana por mês no local, alternando os demais dias no seio familiar. Com o tempo, essa organização ganhou outras dimensões, público e espaço. Ela foi construída de processos e fundamentos das organizações nas quais seus criadores estavam inseridos (Figura 10), como forma de responder às necessidades de uma formação que tivesse conectada com a vida do mundo camponês (Granereau, 2020).

Begnami (2019) ressalta que a Pedagogia da Alternância na França era praticada de maneira intuitiva, partindo da prática cotidiana com a carência de uma base teórica, não era compreensivo o que essa prática educativa representava para a educação. Ele enfatiza: "[e]ra urgente passar de uma prática para uma práxis da Alternância" (Begnami, 2019, p. 120).

Figura 10 – Elementos que referenciam a primeira experiência escolar através da Pedagogia da Alternância na França



Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir de informações de Granereau, 2020.

Ao avançar das experiências, a demanda por consolidar o projeto educativo revela conquistas, como: a aprimoração do Projeto Político-Pedagógico da escola; aumento do público e gênero, passando a receber meninas; a Pedagogia da Alternância na França vai capturando políticas públicas educacionais, reconhecimento oficial e passa ser assegurada pela Lei de Aprendizagem de 1929. Além disso, com a organização coletiva, pais e agricultores(as) formam uma associação em 17 de novembro de 1937 com recurso de um empréstimo e conquistam a construção da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR)[11], denominada *Maison Familiale Rurale de Lauzun* (Granereau, 2020; Gimonet, 1999).

Vale ressaltar que a expressão "Pedagogia da Alternância" foi formulada pelo educador e agrônomo André Duffaure na década de 1940. Neste período, surgiram os primeiros pedagogos que ajudaram a sistematizar a experiência que vinha acontecendo desde 1935 e institucionalizar o modelo pedagógico da alternância, mais à frente (1970 a 1990) a Pedagogia

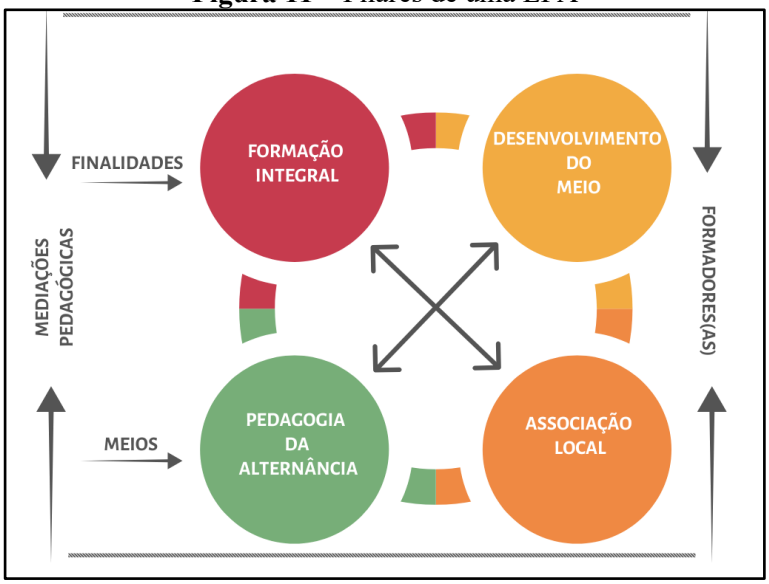
[11] Casa Familiar Rural.

da Alternância passou a ganhar notoriedade nos meios acadêmicos, sociais e políticos (Begnami, 2018).

Este rápido histórico nos ajuda a compreender os princípios e organização da MFR e as raízes das demais experiências escolares advindas da Pedagogia da Alternância espalhadas pelo mundo. Expressa também a mobilização coletiva de trabalhadores(as) do campo para a formação da classe trabalhadora camponesa e evidencia a possibilidade de um projeto educacional pensado e levantado pelos seus próprios sujeitos.

Para afirmar a identidade dessas instituições pelo mundo, foram protagonizados por esse movimento educativo quatro pilares, que apontam características desde a gestão até a organização pedagógica, assim definidos: 1. Associação Local, composta por famílias, profissionais e pessoas e/ou organizações que aderem aos princípios do projeto educacional, responsáveis por gerir a escola; 2. Pedagogia da Alternância, uma pedagogia pertinente que contrapõe o sistema escolar inadequado, que preza pela valorização da vida e do trabalho no/do campo na construção de uma Educação Contextualizada; 3. Desenvolvimento do meio, no compromisso de fortalecer o ambiente de vida das pessoas, transformando adolescentes, jovens e adultos em protagonistas da sua evolução e a do território em que vivem, contribuindo nas diversas dimensões; e 4. Formação Integral, que coloca em evidência a formação profissional, porém prioriza o trabalho com os(as) educandos(as) em todos os âmbitos do ser humano (García-Marirrodriga; Puig-Calvó, 2010; Gimonet, 2007).

Figura 11 – Pilares de uma EFA



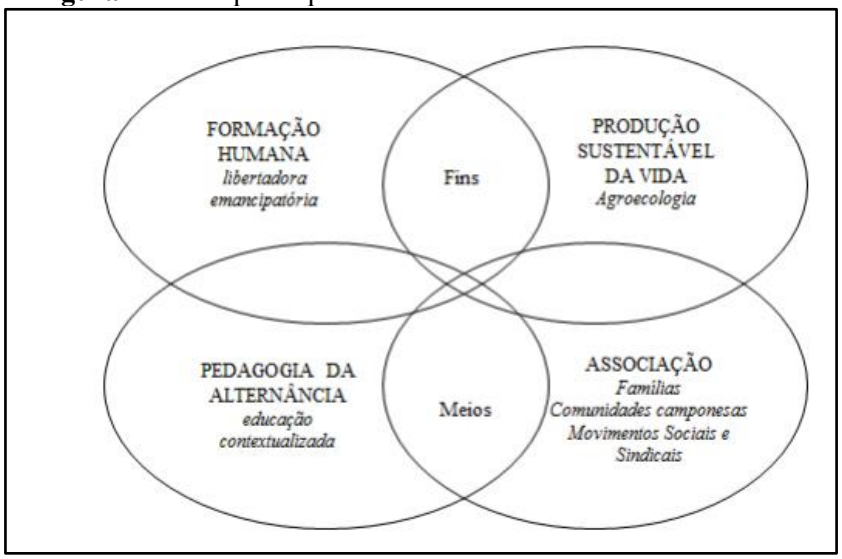
Fonte: Adaptado de Gimonet, 2007.

No contexto brasileiro, Begnami (2019, p. 118) explica que

> [...] as práticas sociais, políticas e pedagógicas dos CEFFAs, suas interações com a luta pela terra e a Educação do Campo, geram questionamentos sobre os termos explicitados nos quatro pilares, apresentados por Puig-Calvó e Gimonet (2013) e Gimonet (2007).

Portanto, aponta-se um movimento de ressignificação dos pilares, considerando as questões históricas, sociais, políticas e ambientais que os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)[12], principalmente as EFAs, estão inseridos no Brasil. Desse modo, Begnami (2019) faz uma redefinição dos quatros pilares elaborados por Puig-Calvó[13], de forma a manter a interseção e união entre eles, porém demonstrar que são influenciados por outras perspectivas.

Figura 12 – Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro



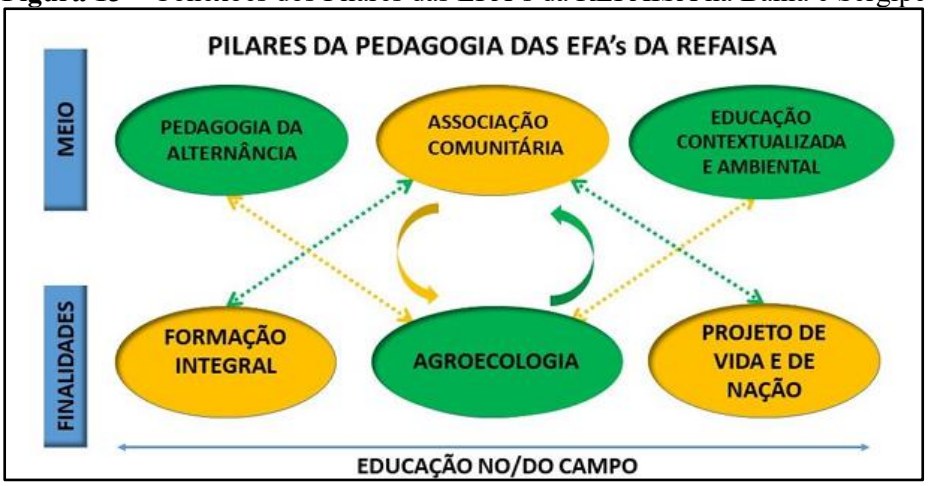
Fonte: Begnami, 2019.

[12] O CEFFA é uma associação de caráter comunitário, formada por famílias, profissionais e entidades que através da articulação entre a educação e a formação, com base em princípios da participação, cidadania, sustentabilidade e solidariedade, buscam solucionar as questões em torno da promoção e desenvolvimento do campo. A terminologia CEFFA foi criada em 2001, a partir das associações União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) na luta coletiva por políticas públicas de reconhecimento da Pedagogia da Alternância, por uma educação contextualizada, por financiamento, entre outras reivindicações no âmbito nacional (Begnami, 2006). É uma terminologia assumida pelas Escolas Famílias Agrícolas e pelas Casas Familiares Rurais no Brasil, pois entende que ela expressa a realidade dos cursos em alternância no país (Queiroz, 2004).

[13] Na Tese intitulada "*Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su médio*", Puig-Calvó (2006) explica e apresenta os quatros pilares dos CEFFAs, os quais servem de base em todos os países que existem os CEFFAs.

No cenário baiano, o pesquisador Costa (2018) realizou uma reconfiguração e ampliação dos pilares. O autor insere novos elementos a partir das experiências de formação realizadas pelas EFAs filiadas à REFAISA.

Figura 13 – Conexões dos Pilares das EFA's da REFAISA na Bahia e Sergipe



Fonte: Costa, 2018.

Costa (2018) constatou que as escolas da REFAISA desenvolveram novas características ao longo do processo formativo, o que resultou no autor ampliar e ressignificar os pilares já existentes. Ele destaca que os dois novos pilares, Agroecologia e a Educação Contextualizada e Ambiental, são elementos diretos na práxis educativa e rompem com a concepção de vida e relação com a natureza fomentada pelo capital no meio rural, despertam outras formas de se relacionar, viver e trabalhar no campo, e geram uma visão crítica das relações sócio-históricas no espaço agrário.

Além de apresentar dois novos pilares, Costa (2018) efetua a ressignificação de outros dois. Assim, o pilar da Associação Local passa, diante da realidade da REFAISA, a ser intitulado Associação Comunitária, o que expõe a construção e gestão coletiva das EFAs no bojo das organizações das famílias e comunidades. O pilar de Desenvolvimento do Meio é transformado em Projeto de Vida e de Nação, pois o autor reflete que a formação pela Pedagogia da Alternância contribui para a consolidação de um projeto de nação pautado na "[...] lógica da solidariedade, da justiça social, da partilha, da agroecologia, da preservação ambiental, da sustentabilidade, do fortalecimento das organizações populares, do Bem Viver no Semiárido e no Agreste, da vivência e da qualificação da classe trabalhadora" (Costa, 2018, p. 133).

Percebemos que, tanto na ressignificação dos pilares apresentada por Begnami (2019) quanto por Costa (2018), a Educação do Campo e a Agroecologia são eixos que circundam as práticas educacionais realizadas pelas EFAs no Brasil e na Bahia. A Educação do Campo

enquanto movimento e concepção de educação tem uma forte relação com a Pedagogia da Alternância nas EFAs, já que ambos os projetos de educação se encontram na defesa de uma educação contextualizada e na luta pelos direitos dos povos do campo, com a Agroecologia como ferramenta de produção de conhecimento, de luta e geração de alimentos na contramão do agronegócio.

Com a expansão das experiências escolares da Pedagogia da Alternância, criam-se e sistematizam-se os instrumentos pedagógicos. No Brasil, atualmente, encontramos em algumas literaturas (Gerke de Jesus, 2011; Benísio, 2018; Begnami; Justino, 2022; Begnami; De Burghgrave, 2023;) as nomenclaturas: mediações pedagógicas, mediações didáticas ou mediações didático-pedagógicas da Pedagogia da Alternância. Essas nomenclaturas variam de acordo os(as) autores(as), mas mantêm os princípios. Já adiantamos que não é nossa intenção nos debruçarmos sobre esse fator e, por nos referenciar sobre as mediações pelo livro de Begnami e Justino (2022), utilizaremos a expressão mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância.

É importante destacar que, nos espaços de debates dos CEFFAs, observamos que a expressão "instrumentos pedagógicos" deixou de ser utilizada, pelo fato do termo "instrumentos" traduzir uma perspectiva tecnicista e de transmissão de conhecimento. Por outro lado, a expressão "mediações" remete a uma relação dialógica entre educadores(as), alternantes e famílias/comunidades, no processo de construção do conhecimento.

Gerke de Jesus (2011), ao problematizar essa questão e sugerir o termo mediações, defende que a ideia de instrumento está muito ligada a uma educação tecnicista, ou seja, indica que a construção do conhecimento seja algo mecânico. Para a autora, o uso da palavra mediação implica reconhecer a Alternância como uma metodologia que possibilita que as relações entre o mundo escolar e familiar/comunitário sejam mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos.

Essas mediações são fundamentais para que de fato a Pedagogia da Alternância seja efetiva e garanta a concretude dos pilares. Isto porque são ferramentas e atividades didáticas que promovem a articulação do processo de formação contínua entre os tempos e espaços escola-família-comunidade (Begnami; Justino, 2022). Sendo assim, para que se compreenda como as EFAs efetuam a Pedagogia da Alternância fazendo uso das mediações pedagógicas, classificamo-las conforme o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Classificação das Mediações Pedagógicas da Pedagogia da Alternância

TIPOS DE MEDIAÇÕES	MEDIAÇÕES	OBJETIVOS
Mediações de pesquisa	Plano de Estudo, Folha de observação, Caderno da Realidade, Viagem e Visita de estudo e Intervenção Externa	Integrar os tempos e espaços da Alternância mediante a investigação no seio familiar e comunitário; aprofundar os conhecimentos dirigidos pelos eixos geradores dos Planos de Estudo; interpretar a realidade e refletir sobre ela a partir de experiências locais, regionais e globais; desenvolver a participação de parcerias externas através de palestras, cursos, rodas de conversas aprofundando as temáticas dos Planos de Estudo; e desenvolver registros das pesquisas dos Planos de Estudo, os relatórios da atuação de outras mediações em um portfólio em que pode ser ilustrados com imagens e desenhos.
Mediações de articulação escola-comunidade	Caderno de Acompanhamento, Visita às famílias e comunidades e Plano de Formação das famílias	Realizar a comunicação, registros e avaliação da sessão escolar e comunitária envolvendo todos os agentes formativos; executar atividades de extensão que possibilite o conhecimento da realidade dos(as) educandos(as) pelos(as) educadores(as), a fim de potencializar as famílias e comunidades nos processos educativos; e criar estratégias de formação para engajamentos das famílias e parcerias no cotidiano e ações da escola.
Mediações de compartilhamento de saberes	Colocação em Comum e Caderno didático	Proporcionar espaços de partilha e problematização dos dados encontrados pela pesquisa no tempo familiar/comunidade e entregar materiais didáticos para os estudos dos conteúdos curriculares a partir das temáticas dos Planos de Estudo.
Mediações de animação da vida de grupo	Tutoria, Organicidade e Serão	Efetuar acompanhamento personalizado pela equipe pedagógica aos(as) educandos(as); permitir que os(as) educandos(as) se organizem coletivamente para as atividades escolares e demandas em grupo que ultrapassam a sala de aula; e organizar espaços de atividades complementares à noite, seja artística, formação acadêmica, lazer etc.
Mediações de avaliação	Avaliação semanal e Caderno de Acompanhamento da Alternância	Efetuar avaliação coletiva sobre as questões que circulam a sessão escola e fazer a comunicação entre escola e família observando os aspectos das relações construídas.

Mediações de inserção social e profissional	Estágios/Vivências, Atividades de retorno e Projeto Profissional	Desenvolver experiências de estágios nas áreas que compete a formação técnico-profissional, comunitária, social e política; concretizar ações na família e/ou comunidade culminando o tema do Plano de Estudo; e elaborar um projeto de inserção socioprofissional que oportunize o ato de diagnosticar, planejar, pesquisar e buscar soluções para a problemática ou finalidade em foco.
Mediações de orquestração e gestão das Alternâncias	Plano de formação e Reuniões da equipe pedagógica e organização semanal	Articular as ações anuais do todo do curso, vinculando os componentes curriculares e as mediações pedagógicas e planejar e organizar o trabalho pedagógico.

Fonte: Adaptado de Begnami, 2019, a partir de adaptação de Gimonet, 2007, referenciado em Begnami e Justino, 2022.

Na condução e organização das mediações, as EFAs contam com formadores(as) que ultrapassam a função da docência, que são os(as) monitores(as), bem como com o fortalecimento das famílias, demais funcionários(as) e outros(as) colaboradores(as) formativos em parceria como, por exemplo, os(as) mestres(as) de estágios.

Para conceituar este(a) profissional da monitoria, podemos nos valer das palavras de Saviani (2012) no prefácio do livro "Educação no Campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil" (Nosella, 2012), ao explicar que o(a) professor(a) que é chamado de monitor(a) nas EFAs expressa um papel que vai além da docência, já que envolve a orientação/acompanhamento dos(as) educandos(as) nas variadas mediações que excedem a sala de aula e percorrem a vida socioprofissional dos sujeitos. Assim,

> [n]o arsenal dos conceitos usuais do campo pedagógico talvez a denominação que se aproxima mais da referida função seja a de "mestre", haja vista que a relação do mestre com os discípulos ultrapassa aquela que se estabelece normalmente entre o professor e seus alunos (Saviani, 2012, p. 31).

Dessa forma, o(a) monitor(a) não se encontra centrado apenas nos componentes curriculares, mas assume a função de mediar as relações e comunicações nos tempos e espaços da Pedagogia da Alternância, exerce, ao mesmo tempo, a educação, a formação, o ensino e a animação no processo formativo das EFAs (Gimonet, 2007). Portanto, caracteriza-se como um(a) condutor(a) fundamental no processo educacional, sobretudo nas conexões expressas entre as finalidades e os meios dos pilares das escolas e nos objetivos do conjunto das mediações pedagógicas que sustentam a Pedagogia da Alternância.

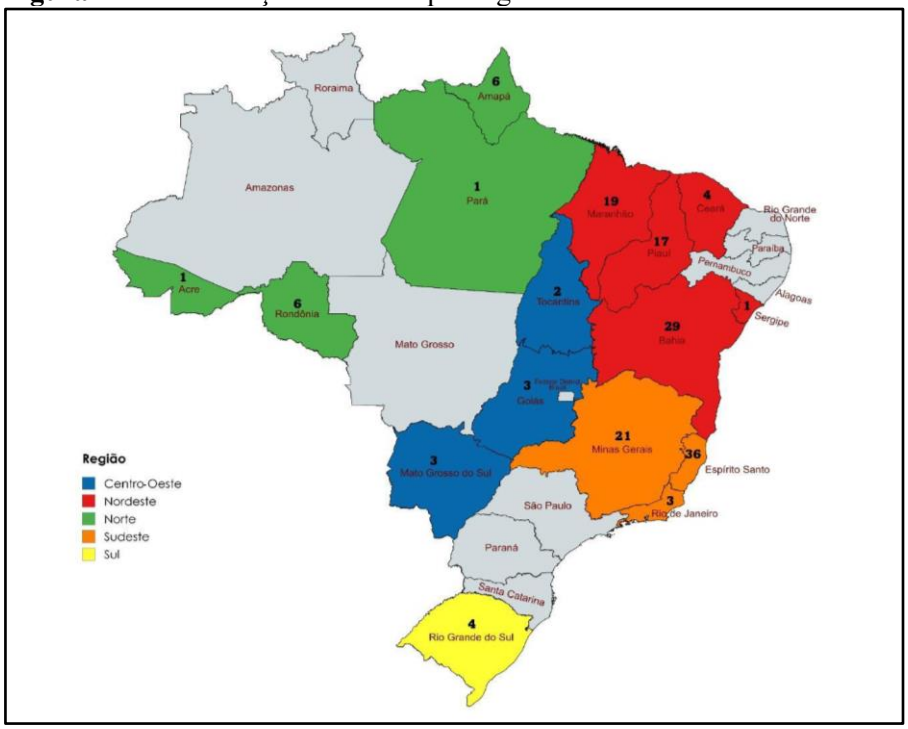
1.2.1 As EFAs em terras brasileiras e baianas: bases pedagógicas para um fazer contextualizado

Depois da consolidação das experiências escolares com a Pedagogia da Alternância na França, elas se expandiram para países de diferentes continentes do mundo, como os da África, Ásia, América do Norte e do Sul. As escolas passaram a receber outros nomes, mas mantiveram a configuração de sua origem. No caso do Brasil, temos exemplos de escolas com nomeações de: Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) (García-Marirrodriga; Puig-Calvó, 2010).

A internacionalização dos CEFFAs criou a necessidade de um órgão internacional para representá-los pelo mundo, assim, na década de 1970, surgiu a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância (AIMFR), em Dakar – Senegal, órgão importante para a expansão e consolidação dos CEFFAs a nível mundial. Atualmente, são mais de mil CEFFAs distribuídos por 40 países da África, América, Ásia, Oceania e Europa, os quais envolvem mais de 150.000 famílias camponesas (Begnami, 2018; AIMFR, 2023).

Segundo dados de 2019 da Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância no Brasil (CONPAB), no país registrou-se o quantitativo de 231 CEFFAs que ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais e/ou Educação Profissional de Nível Médio, presentes em 16 unidades federativas, entres esses, 156 EFAs.

Figura 14 – Distribuição das EFAs por região e unidade federativa do Brasil



Fonte: Elaboração da autora (2025) pelo MapChart a partir de dados de Benísio e Costa na CONPAB, 2019.

Essas EFAs são assessoradas e representadas a nível nacional pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), organização criada em 1982, no estado do Espírito Santo, que tem por missão contribuir com os princípios políticos, pedagógicos e filosóficos das EFAs no Brasil. A UNEFAB tem a responsabilidade de articular ações, formular políticas públicas, mobilizar parcerias, promover intercâmbios e demais atividades mediante as demandas das associações locais e regionais, em vista de promover por meio das EFAs a formação de sujeitos camponeses dentro dos princípios da Pedagogia da Alternância (Begnami; De Burghgrave, 2012; REFAISA, 2020; UAEFAMA, 2010).

No contexto histórico do Brasil, a primeira experiência escolar através da Pedagogia da Alternância foi materializada em uma EFA no estado do Espírito Santo, em 1969, em Anchieta, a EFA de Olivânia, a qual foi semeada pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e impulsionada pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande, e constituiu-se mediante experiências da Itália (Nosella, 2019). Apesar de se manifestar em período de restrições aos direitos políticos e sociais no Brasil[14], assim como outros movimentos de educação, a exemplo do Movimento de Educação Popular, as EFAs resistiram e foram elevadas ao longo do tempo.

Ainda na coordenação do MEPES, surgiram mais duas EFAs no estado do Espírito Santo: Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. Naquela época, os modelos de escolas eram informais, com cursos de dois anos e o público de jovens agricultores (masculino), alternando uma semana na EFA e duas na família. O objetivo era a formação de agricultores técnicos. Essas experiências contaram desde o início com o apoio e participação de uma associação italiana – Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES) –, a qual financiou os primeiros bolsistas para a Itália, custeou a construção e manutenção das EFAs e os intercâmbios de voluntários italianos no Brasil (Begnami, 2018; Queiroz, 2004).

Na década de 1970, as escolas expandiram para o norte capixaba, começaram a receber o público feminino e iniciaram os primeiros cursos supletivos, com duração de três anos, equivalente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) atualmente. Essa época representou a conquista da escolarização formal como direito dos sujeitos camponeses, contudo, implicou em tensões entre os Planos de Estudo e o currículo oficial obrigatório. Houve também a criação do Curso Técnico de Nível Médio na primeira EFA do estado capixaba e a fundação do Centro de

[14] Regime da Ditadura Militar.

Formação, que foi vital para formação de monitores(as) e a expansão das EFAs no Brasil (Begnami, 2018).

Diante dessas experiências, nasceu a primeira escola através da Pedagogia da Alternância fora do Espírito Santo. Em 1975, surgiu a Escola Comunidade Rural (ECR) no município de Brotas de Macaúbas, no estado da Bahia, germinada no bojo da Fundação para o Desenvolvimento Integrado do São Francisco (FUNDIFRAN), a qual teve como principais fundadores o Padre João Cristiano e o belga Thierry De Burghgrave. O objetivo da escola era formar agricultores que pudessem orientar suas comunidades no setor agropecuário e se transformar em lideranças atuantes no seu meio (De Burghgrave, 2011). Apesar do nome, De Burghgrave (2011) declara que essa foi de fato uma EFA, porém, a nomenclatura foi adaptada à realidade social da região e devido a essência do trabalho paroquial desenvolvido na época, o que não significou o abandono dos pilares que sustentam os CEFFAs.

A partir dos registros do Relatório de Atividades da ECR, De Burghgrave (2011) aponta que a primeira turma da ECR foi formada apenas por homens com sessões escolares de duas semanas cada. No ano de 1977, com a entrada das estudantes da Escola Maria Goretti, instituição que nasceu dos trabalhos de promoção humana nas comunidades realizados pelo Padre João e sua equipe tanto no município de Brotas de Macaúbas quanto em Barra do Mendes, com o objetivo de formar moças que orientassem clubes de mães e moças nas comunidades, deu-se origem à primeira EFA do Brasil com turma mista.

Todavia, foi necessário formular atividades diferenciadas para os homens e as mulheres. Além das mulheres receberem a formação geral, também havia uma específica para atuarem nos clubes de mães e moças nas comunidades, local em que havia aulas teóricas e práticas sobre a economia doméstica, a formação do lar e sobre a importância das famílias. Observa-se, portanto, que a escola reproduzia os marcadores de gênero no que se referia à educação das mulheres.

De acordo com De Burghgrave (2011), a escolha pelo município de Brotas de Macaúbas ocorreu essencialmente pela estrutura agrária. A região apresentava um território com concentração de terras sob a posse de poucos(as) latifundiários(as), enquanto agricultores(as) detinham de poucas terras, convivendo ainda com vários conflitos, principalmente oriundos da invasão do garimpo. Diante da experiência formativa pelo MEPES, Thierry De Burghgrave trabalhou na fundação da ECR, concebida como um novo caminho educacional para os povos do campo, voltado para a compreensão e enfrentamento das questões que cercavam o espaço agrário. A criação da ECR visava fortalecer o trabalho de base nas comunidades camponesas,

oferecendo formações para que as famílias, comunidades e organizações e movimentos sociais ajudassem a guiar e gerir o projeto da ECR.

A gestão da ECR inicialmente se deu pelo Centro de Serviços para o Desenvolvimento Integrado de Comunidades (CESEDIC), posteriormente foi substituído pela Instituição para o Desenvolvimento de Comunidades (IDEC), criada em 1977, mais tarde, em 1983, pelo Serviços de Desenvolvimento de Comunidades (SEDEC). Todas as três entidades jurídicas criadas e vinculadas à paróquia ou à Diocese, no intuito de realizar o trabalho pastoral e social (De Burghgrave, 2011; REFAISA, 2020).

Segundo De Burghgrave (2011, p. 101), esta ligação "[...] não deixava muita margem para uma maior participação na ECR, especialmente, dos agricultores, suas famílias e comunidades, no sentido da autonomia política também já abordada". Ou seja, não havia uma associação autônoma formada pelas famílias e comunidades na direção/gestão da ECR, fator que ponderamos ter trazido diversos impactos na própria existência da escola, ainda que o trabalho comunitário e coletivo tenha contribuído significativamente para a formação humana.

Em 1994, devido diversas questões, como a mudança na gestão da Paróquia de Nossa Senhora de Brotas, a ECR paralisou suas atividades após ter formado 187 jovens na área da agropecuária e economia do lar, formação que funcionou em caráter informal com duração de dois anos. Analisamos que um dos desafios que marca o fim dessa trajetória advém da questão financeira.

Vale ressaltar que somente em 1998, através de mobilizações nacionais e demandas ao governo federal, a UNEFAB e as associações regionais conseguiram no Brasil um programa de cinco anos de apoio financeiro como incentivo institucional das escolas, porém os maiores apoios advinham de instituições do exterior nesta época, a exemplo de Organizações Não Governamentais (ONGs) Belga, a citar DISOP/SIMFR (Instituto de Cooperação Belgo para o Desenvolvimento Social/Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural) (Begnami, 2018; De Burghgrave, 2025; EFAR, 2021).

Com ação coletiva das comunidades locais e das regiões de Brotas de Macaúbas, em vista do trabalho realizado pela ECR, a Pedagogia da Alternância renasceu no município. Em 2015, ergueu-se a Escola Família Agrícola Regional (EFAR), que se encontra instalada na Fundação João Cristiano "Casa Santo Afonso".

> A atuação destacada da maioria destes jovens formados, egressos e egressas da ECR, em suas comunidades ao longo dos anos, bem como sua inserção e participação ativa nos movimentos e associações profissionais, sociais e culturais da região, chamou a atenção de um grupo de pessoas, entre

> representantes de comunidades rurais, responsáveis associativos e representantes do poder público. Este fato desembocou em 2009 na ideia da implantação de uma nova EFA na região, formada pelos municípios de Brotas de Macaúbas, Ipupiara, Oliveira dos Brejinhos e Morpará. Desde então, seguir uma programação preestabelecida e com a colaboração de diversos seguimentos da sociedade civil e dos poderes públicos locais esta ideia vem sendo desenvolvida através de ações concretas, em nossa região (EFAR, 2021, n. p.).

O diferencial desta experiência é o fortalecimento da gestão familiar e comunitária através de uma associação mantenedora, o que podemos dizer da Associação Local, como os pilares das EFAs prezam. Em 2010, fundou-se a Associação de Desenvolvimento das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região (ADECORBRE). Essa Associação foi vital para a mobilização de adolescentes e jovens camponeses(as) e a criação e gestão da EFAR. Atualmente, a EFAR mantém-se ativa, com a oferta do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária (REFAISA, 2020).

Com o apoio do Padre italiano Aldo Lucchetta e demais lideranças locais, as escolas foram ampliadas. Depois da ECR, outras experiências surgiram na Bahia e no Brasil, com isso, houve a necessidade de formalizar e legalizar associações regionais e nacionais para assessorar as instituições. A nível nacional, como já apresentado nesta dissertação, as EFAs contam com o assessoramento por meio da UNEFAB (criada em 1982) [15]. A nível regional, de acordo com dados da CONPAB (Benísio; Costa, 2019), contabilizam-se no Brasil 17 associações regionais que atendem aos CEFFAs, 11 são destinadas às EFAs.

Quadro 3 – Distribuição e datação das associações regionais das EFAs brasileiras por região e unidade federativa

REGIÃO	UNIDADE FEDERATIVA	ASSOCIAÇÃO REGIONAL	ANO DE CONSTITUIÇÃO
Centro-Oeste	Goiás	-	-
	Mato Grosso do Sul	-	-
	Tocantins	-	-
Nordeste	Bahia	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia- AECOFABA	1979

[15] Vale ressaltar que além da UNEFAB, existe, no âmbito nacional, a União Nacional das Federações das Casas Familiares Rurais do Brasil (UNFECAFARB), que também assessora os CEFFAs no país, enquanto representação das CFRs.

		Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido - REFAISA.	1997
	Ceará	-	-
	Maranhão	União das Associações das Escolas Família Agrícola do Maranhão - UAEFAMA.	1997
	Piauí	Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí - AEFAPI.	2004
	Sergipe	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA[16]	1997
Norte	Acre	EFA Jean Pierre Mingan	2010
	Amapá	Rede de Associações das Escolas Família Agrícola do Amapá – RAEFAP	2000
	Pará	EFA de Marabá	1996
	Rondônia	Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia - AEFARO.	1992
		EFA de Cacoal	1989
Sudeste	Espírito Santo	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES	1968
		Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES	2003
	Minas Gerais	Associação Mineira das Escolas Família Agrícola – AMEFA	1993
	Rio de Janeiro	Instituto Bélgica – Nova Friburgo – IBELGA	1990
Sul	Rio Grande do Sul	Associação Gaúcha Pró Escolas Família Agrícola – AGEFA	2008

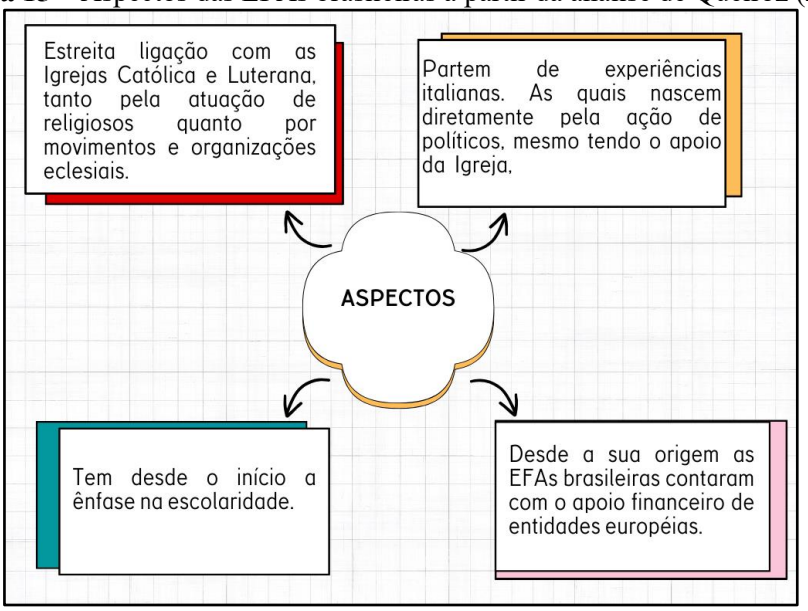
Fonte: Adaptado de dados de Benísio e Costa na CONPAB, 2019.

Esta breve apresentação histórica das EFAs brasileiras e baianas nos ajuda a compreender os fundamentos pedagógicos, filosóficos e sociopolíticos que permeiam essas

[16] Oficializada em 1997, porém atuando informalmente desde 1993 (De Burghgrave, 2011).

experiências, além de contribuir para interpretar a realidade na qual estão inseridas. Por isso, queremos trazer aqui quatro aspectos analisados por Queiroz (2004), que se mostram cruciais para captar os desafios e as bases das EFAs.

Figura 15 – Aspectos das EFAs brasileiras a partir da análise de Queiroz (2004)



Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir de Queiroz, 2004.

Valendo-nos das análises de Queiroz (2004), percebemos que as EFAs brasileiras são fortemente influenciadas pelas experiências italianas. Consequentemente, alguns aspectos não as marcaram apenas, mas permanecem até hoje. A exemplo da nomenclatura escola, pois, segundo o autor, diferente da França, na Itália as experiências da Pedagogia da Alternância surgiram enquanto escolas, já na França nasceram como Casas Familiares Rurais; e a forte ligação com as Igrejas Católicas.

Para além desses aspectos, Queiroz (2004) frisa a contribuição dos pensamentos pedagógicos do italiano Antônio Gramsci (1891-1937), elaborador da proposta da "Escola Unitária"[17]. Nos escritos abordados, percebemos que a concepção gramsciana está presente nos princípios das EFAs através da unidade entre a teoria-prática, entre o trabalho manual e intelectual; na compreensão de que o estudo é uma forma de trabalho; na inserção da juventude nas atividades sociais; na oferta de uma formação humana; e na organização do trabalho como princípio educativo para a ascensão de intelectuais de diversos níveis.

[17] Tem como fundamento a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela sociedade de classes, bem como a separação entre o conhecimento de cultura geral e de cultura técnica. Articula o universo do trabalho, da ciência e da cultura (Ramos, 2012).

Para além das influências italianas, Queiroz (2004) destaca o legado da "Escola do Trabalho"[18] idealizada pelo russo Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937). No contexto apresentado pelo autor, notamos que as EFAs possuem estreita relação com a Escola do Trabalho diante dos seguintes elementos: carrega uma pedagogia que se estrutura em uma perspectiva crítica, social e revolucionária; o conhecimento ligado ao trabalho; o processo de ensino-aprendizagem organizado por complexos[19], que tem como ferramenta eixos temáticos que integram conteúdos de variadas disciplinas; a auto-organização dos(as) estudantes; a participação direta de todo o coletivo nas decisões da escola; estudo e análise da realidade atual; a vinculação do estudo à vida do(a) estudante no sentido de elevar a consciência e o conhecimento científico; a centralidade é o conhecimento e o(a) educador(a) é mediador(a) no processo educativo; e uma educação emancipatória para formação integral.

É importante registrar que as EFAs não se constituem apenas com referências internacionais. A formação dessas escolas no Brasil recebe significativas contribuições da Educação do Campo, como já observado em menções anteriores neste trabalho. Da mesma forma, da Educação Popular, por compartilhar valores comuns. Segundo Paludo (2012), a Educação Popular parte da luta das classes populares pelos seus direitos frente ao modo de produção capitalista na América Latina e tem suas raízes em múltiplas experiências concretas de enfrentamento ao capital pelo mundo. Ainda conforme a autora,

> [a] educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como "Pedagogia do oprimido", vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social (Paludo, 2012, p. 281).

A Educação Popular fortalece a propagação de um projeto de educação articulado aos movimentos sociais, na formulação de frente de enfrentamento ao modelo de educação e sociedade imposto pelo capital. Ao terem como fonte essa concepção de educação, os(as)

[18] Influenciada pela Pedagogia Socialista Russa, a qual foi originada no século XX, período histórico da Revolução Russa. Experiência materializada nas escolas experimentais – demonstrativas (escolas-comunas) pela necessidade de uma ampla educação para a classe trabalhadora e práticas educacionais revolucionárias (Pistrak, 2013).

[19] [...] forma de organização das disciplinas, das atividades pedagógicas e da construção do conhecimento tomando por fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Esta organização envolve as atividades educativas inerentes à escola: o planejamento, o currículo e a prática de ensino visando à produção do conhecimento, à compreensão, em sua radicalidade, da realidade e ao estímulo à auto-organização dos estudantes e das educadoras e educadores em coletivos (Félix; Moreira; Santos, 2020, p. 219).

educadores(as), alternantes, famílias e comunidades das EFAs tornam-se sujeitos ativos na luta social, rompem os muros da escola, pois é dada a compreensão que as EFAs são espaços de luta e organizações dos(as) trabalhadores(as) do campo e precisam estar integradas às lutas das classes populares. Esses sujeitos reconhecem, interrogam e analisam os mecanismos de opressão e exploração através da escola e dos espaços sociais de luta, disputam a escola, o currículo, a terra e o território e germinam outras formas de fazer educação.

Por ter nascido e constituído como Pedagogia do Oprimido (Paludo, 2012) – Pedagogia formulada por Paulo Freire –, a Educação Popular rompe com a forma verticalizada da educação. A Pedagogia do Oprimido surge em contraposição às concepções pedagógicas opressoras que mantêm o sujeito como oprimido, especialmente diante da exploração da terra e da classe trabalhadora. Nessa projeção, o(a) educador(a) deixa de ser o(a) transmissor(a) de conhecimento e passa assumir o papel de mediador(a) do processo educativo, em um movimento dialógico com o(a) educando(a), conduzindo-o(a) à conscientização (Freire, 1987). Essa figura de educador(a) se assemelha com a do(a) monitor(a) das EFAs.

Perante a realidade histórica da educação brasileira e do nível de analfabetismo, Freire (1987) elaborou caminhos metodológicos para alfabetizar e formar politicamente o povo. Dentro da metodologia de Freire, Queiroz (2023) destaca um fator importante:

> A marca do trabalho educativo na Pedagogia do Oprimido são os círculos de cultura e os temas geradores. Conforme esta orientação os planos de aula se dar por meio da[s] escolhas de palavras/temas gerados do[s] cotidianos dos(as) educandos(as) e que estão relacionadas às atividades produtivas. Estas palavras desdobram em temas relacionados à política, às questões culturais e econômicas, assim como os conteúdos referentes às disciplinas curriculares (Queiroz, 2023, p. 66).

Pela via dessa metodologia, a influência da Pedagogia do Oprimido é observada nas EFAs através dos eixos temáticos dos Planos de Estudo e na forma que acorrem as Colocações em Comum. Os(as) alternantes trabalham a pesquisa nas famílias e comunidades por meio de temas gerados associados aos modos de vida dos(as) trabalhadores(as) camponeses(as) e compartilham, refletem e sintetizam em rodas de conversas ou círculos de diálogos as informações obtidas. Assim, ocorre a edificação de sujeitos pesquisadores e conscientes da sua realidade, a nível de refletir coletivamente as problemáticas e agir criticamente sobre as situações de opressões em que se encontram, além de enxergarem como sujeitos da sua história.

Tendo em vista que as EFAs se consolidam enquanto movimento social, a Pedagogia do Movimento, formulada por Roseli Caldart a partir da experiência do trabalho educativo

realizado pelo MST, é uma referência que fortalece a educação para além do espaço escolar. Nessa Pedagogia, o principal educador é o movimento, ou seja, os movimentos sociais tornam-se espaços de formação humana dos sujeitos coletivos, colaboram para a articulação e ação em busca de transformações sociais, no bojo da luta contra as investidas do capital na educação e em outras áreas que atingem a classe trabalhadora.

> Sua lógica ensina sobre como fazer a formação humana em outras situações, mesmo institucionais, mas também pode ajudar a intencionalizar as próprias ações da luta na direção de objetivos mais amplos: pensar como cada ação – seja uma ocupação, uma marcha, uma forma de produção de alimentos – pode ajudar no processo de formação de seus sujeitos: como Sem Terra, como camponês, como trabalhador, como classe trabalhadora, como ser humano; que valores propõe, nega ou reforça; que postura estimula diante da luta, da sociedade, da vida; e que desafios de superação coloca à sua humanidade (Caldart, 2012, p. 547).

Desse modo, a práxis educativa materializada nas EFAs entre os tempos e espaços da Pedagogia da Alternância exerce uma unidade entre as tarefas das escolas com as dos movimentos que os(as) alternantes estão inseridos, potencializa a formação humana e conscientização dos sujeitos sociais coletivos, sem anular a função específica de cada espaço. Os movimentos sociais "[...] ocupam a escola e dela se ocupam, incluindo a formação das novas gerações em sua práxis política e pedagógica" (Caldart, 2012, p. 552).

Portanto, a Pedagogia do Movimento coopera para que as EFAs se atentem aos seus princípios filosóficos, políticos e pedagógicos enraizados das lutas sociais, além de valorizar e "[...] compreender os processos de formação humana que acontecem fora dela, compondo um método de condução pedagógica dos processos escolares mais próximo da complexidade da vida da formação humana" (Caldart, 2012, p. 552), tal como a dimensão formadora do trabalho, da cultura, da luta social e coletiva, que firma uma concepção de educação que transcende com a perspectiva do capital, compreendendo os enfrentamentos, especificidades e relações sociais que se constituem no campo.

Outra concepção pedagógica brasileira que avaliamos trazer contribuições para o processo formativo das EFAs é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)[20], que tem como principal formulador o educador Dermeval Saviani. Na perspectiva da PHC, é direito dos(as)

[20] Sendo a escola um espaço marcado por contradições e disputas, as práticas político-pedagógicas serão influenciadas por diferentes projetos de sociedade e de educação. Logo, nem todas as EFAs irão adotar ou incorporar os elementos dos pensamentos pedagógicos destacados aqui, mesmo diante das importantes contribuições para os processos formativos dos sujeitos do campo através da Pedagogia da Alternância. Isso se destaca, no que se refere a aplicação dos fundamentos da PHC, sendo uma via de problematização e reflexões críticas sobre a realidade social.

trabalhadores(as) o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, e a escola como forma mais avançada e sistemática de educação deve socializar tais conhecimentos, embora se encontre atravessada por interesses da classe burguesa. A PHC considera a prática social o ponto de partida e de chegada da prática educativa, em que a prática social é vivência tanto do(a) educador(a) quanto do(a) educando(a) de maneira distinta e através de processos de análise[21] o(a) educando(a) é guiado para compreender as questões postas pela prática social. E, enquanto teoria crítica de educação fundamentada no marxismo, possibilita ao(à) educando(a) posicionar-se e agir em sociedade criticamente (Saviani, 2011; 2016).

Logo, os fundamentos da PHC encontram-se conectados às EFAs na efetivação das mediações pedagógicas; na produção e apropriação do conhecimento científico, em correlação com as dimensões e espaços da vida dos sujeitos, sem deixar de tratar sobre os fatores históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais; nas atribuições dada ao(à) profissional da monitoria; na dinâmica da Pedagogia da Alternância, ao começar pelo espaço socioprofissional, em que as questões que o permeiam são utilizadas para gerar problematização, reflexões, sínteses críticas e ação sobre os conflitos, disputas e contradições que cercam os territórios dos(as) alternantes e marcam as escolas. Então, as EFAs adotam uma pedagogia planejada, organizada e dialética, que rompe com o modelo tradicional de educação.

A nível de síntese dos aspectos apresentados, o Quadro 4, abaixo, resume os principais elementos de cada pensador(a) descrito anteriormente.

Quadro 4 – Síntese de pensamentos pedagógicos que contribuem para o processo formativo nas EFAs

PENSADORES	ELEMENTOS
Antônio Gramsci	Unidade entre educação e trabalho, teoria e prática para a formação integral.
Moisey Mikhaylovich Pistrak	Vinculação do estudo com o trabalho, articulando planejamento, reflexão e ação de maneira crítica, ao mesmo tempo em que visa a autonomia coletiva.
Paulo Freire	Conexão entre educação, política e cultura, interligando o conhecimento científico e popular para a formação crítica e transformação social.
Roseli Salete Caldart	Construção da formação humana para além do espaço escolar, o movimento enquanto sujeito pedagógico e a luta social, a cultura, a organização coletiva

[21] Problematização, Instrumentalização e Catarse: no primeiro momento, cabe detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social; no segundo, refere-se à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para equacionar o problema identificado; já no terceiro, ocorre a expressão elaborada, ou seja, a compreensão e ação mais elevada a prática social, para enfim chegar na prática social, mas agora com conhecimento mais elaborado e sistematizado. Estes movimentos são dialéticos e contínuos (Saviani, 2016).

	e o trabalho como matrizes pedagógicas e formativas.
Dermeval Saviani	A prática educativa parte e retorna à prática social, com etapas integradas e mutuamente relacionadas: problematização, instrumentalização e catarse.

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Acreditamos que esses pensamentos pedagógicos se inserem em uma perspectiva crítica, humana e emancipatória da educação, apontando caminhos para a formação política dos(as) trabalhadores(as) do campo e a inserção e fortalecimento da juventude nos espaços sociais. Assim, as EFAs, nesse contexto, ganham elementos para potencializar a produção do conhecimento científico a partir da realidade dos sujeitos camponeses, efetivar as mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, desconstruir os princípios do capital e promover a transformação social.

CAPÍTULO II
2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

"Entre teorias, ideologias e filosofias, a ciência se constrói.
Com a ciência e práxis em mão, fazemos a nossa revolução.
Para a pesquisa o nosso meio transformar, a metodologia e método escolhidos precisam com os nossos ideais dialogar"

(Rebeca Oliveira)

Este capítulo trata dos caminhos teórico-metodológicos trilhados a partir da aproximação com o método Materialismo Histórico Dialético (MHD) para a produção desta dissertação. Ademais, apresentamos o campo da pesquisa, os(as) participantes, bem como os procedimentos e ferramentas de produção e análise de dados. Pontuamos também as ações para a garantia da ética na pesquisa.

2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Analisar as políticas públicas educacionais conscientes que elas são constituídas a partir de intencionalidades de diferentes grupos sociais requer do(a) pesquisador(a) uma análise concreta e fundamentada cientificamente da realidade na qual o objeto está inserido. Deste modo, a aproximação com Materialismo Histórico Dialético foi fundamental para superarmos um olhar aparente das políticas públicas de financiamento para as Escolas Famílias Agrícolas no estado da Bahia e compreendermos as relações sócio-históricas em que estão enraizadas, bem como as contradições presentes no objeto de estudo.

Nesse sentido, com base nas categorias ligadas ao MHD, procuramos conhecer como tais políticas se manifestam com o fim de transcender os fatos empíricos ou o real aparente e explicitar suas múltiplas determinações. Isso se justifica, principalmente, por entender que, independentemente do recorte realizado na pesquisa sobre as políticas públicas educacionais, estamos tratando de aspectos sociopolíticos influenciados por interesses de determinado projeto de classe, que se encontra em constante movimento de transformação e contradição, assim a escolha pelo MHD se justifica nesta pesquisa.

Como Torriglia e Ortigara (2014) afirmam, as políticas educacionais não são orientadas pela neutralidade ou homogeneidade, já que em cada política são depositadas normas e

orientações para efetivar condutas sociais necessárias para reprodução e manutenção do modo de produção atual, instalado em uma sociedade de classes antagônicas. Em outras palavras, as políticas públicas são elaboradas sob influência de interesses específicos, estruturadas em regras e normas alinhadas ao sistema socioeconômico vigente, em que se anuncia um campo de disputa entre os projetos de classes antagônicas.

Esse cenário das políticas educacionais nos levou ao MHD como método, considerando que este oferece categorias de análise fundamentais para apreender as relações intrínsecas nas políticas de financiamento para as EFAs, categorias essas que iremos contextualizar mais à frente.

Como Pires (1997, p. 87) explica, o Materialismo Histórico Dialético tem como característica o "[...] movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade". Fundamentado nisso, podemos examinar as políticas de financiamento para as EFAs através das relações materiais e econômicas da sociedade ao longo do tempo.

O MHD está amparado na natureza científica do marxismo. O marxismo aqui entende que as construções sociais e o conhecimento são influenciados pelas relações de produção. Isso significa que as políticas públicas educacionais são moldadas pelas condições materiais de existência. Assim, recorrendo à dialética materialista histórica, não só temos compreensão da realidade histórica em sua totalidade e das contradições existentes, mas a consciência é levada a refletir e entender a práxis social.

A dialética materialista histórica vai além de um método de análise, é uma concepção de mundo. É uma perspectiva que procura entender a realidade em sua essência, identificando suas bases estruturais sem perder de vista as constantes mudanças e incorporações na sociedade. Ela mostra que a realidade se mantém em contínuas transformações, geradas principalmente pelos conflitos de classes e relações de produção, o que leva a novas sínteses, tanto no plano do conhecimento, quanto na realidade histórica. Dessa forma, ela não se limita ao campo teórico, tem um carácter revolucionário, o qual implica a busca por transformações sociais (Frigotto, 1991; Konder, 2008).

Isto posto, acreditamos que MHD é o método mais adequado à nossa pesquisa, tendo em vista a natureza do objeto sobre o qual nos debruçamos. Compactuando com Menezes (2022, p. 69), concordamos que "[...] [q]uem determina o caminho é o objeto, não a idealização do investigador". Portanto, no percorrer da pesquisa, o objeto nos guiou ao método e às

categorias e revelou-se a partir das análises dos processos sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos e de suas contradições.

Entretanto, nada nesse processo foi dado como um receituário, foi vital conhecer o objeto, entender que dimensões o circulam e que perspectiva cabe para interpretá-lo em uma sociedade de classes. Em vista disso, enquanto pesquisadora, inclino-me para novas descobertas e aprendizados, no sentido de que o conhecimento, como Frigotto (1991) frisa, não se encontra apenas na esfera intelectual, mas está conectado à realidade material com intuito de provocar ações que gerem mudanças para a classe trabalhadora.

Para tanto, além de conhecer o objeto de estudo e o método, é essencial ser capaz de avaliar, apresentar crítica, revisar os dados e reformular as proposições, mobilizar o máximo de conhecimento possível, criatividade e imaginação para chegar aos objetivos propostos nesta pesquisa. Logo, a dialética entre o sujeito e objeto é crucial no suceder da pesquisa, pois o sujeito encontra-se entrelaçado com o objeto, não existe uma relação de externalidade, sendo assim, a pesquisa exclui qualquer "neutralidade" (Netto, 2011).

Consequentemente, as experiências sociais e a classe à qual pertence, bem como os referenciais teórico-metodológicos e filosóficos do(a) pesquisador(a) influenciam a maneira de análise e interpretação do objeto, o que não significa que irá corromper a investigação e análise dos dados. Da mesma forma, a pesquisa possivelmente irá transformar a maneira do(a) pesquisador(a) ver o mundo, ou seja, ambos sofrem transformações. É nesse movimento contínuo e dinâmico que a pesquisadora e a pesquisa estiveram imersas na escrita desta dissertação.

Dado isso, na procura de problematizar as relações históricas e sociais do objeto aqui tratado, recorremos ao universo categorial do MHD, mediante aproximação com as categorias: contradição, totalidade, mediação, práxis. No tópico a seguir, expomos o objeto de estudo sob a perspectiva das categorias do método.

2.1.1 As contribuições das categorias do Materialismo Histórico Dialético para o objeto de estudo

Ao buscar a compreensão da essência das políticas públicas de financiamento para as EFAs sob a ótica das categorias do MHD, é importante destacar que não temos o propósito historicizar e/ou descrever o método. Nem tampouco colocá-lo como um caminho metodológico a ser replicado, dado como uma receita pronta.

Espelhado no método de Marx, o Materialismo Histórico Dialético requer estudos minuciosos e aprofundados, elaborações desenvolvidas ao longo do tempo através de um rigoroso processo de investigação teórico-científica, que não nasce de momento espontâneo ou de técnicas repetidas (Netto, 2011). Nessa mesma concepção, Menezes (2022) reforça a complexidade do método em Marx. Assim, dada a natureza marxista do MHD, não se deve restringir a um tutorial de como fazer uma pesquisa científica sobre a realidade.

> O Método em Marx nos obriga a entender a realidade, objeto da crítica, em suas múltiplas determinações históricas, jamais se encontrou um "passo a passo" de como fazer uma investigação que se reivindica científica sobre a realidade, ou na linguagem de hoje, um "tutorial": não há um tutorial que nos ensine como fazer uma pesquisa sobre a realidade do nosso tempo (Menezes, 2022, p. 123).

Marx, em seus escritos, como na obra O Capital (Livro I), no Posfácio da segunda edição, demonstra a preocupação em entendermos o método dialético e sua concepção. Pontua a importância de distinguir o método de exposição do método de investigação e alerta que o processo de estudar a realidade requer do(a) pesquisador(a):

> [...] se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (Marx, 2023, p. 128).

Então, utilizar o MHD exige um aprofundamento teórico e crítico sobre o objeto e contexto sócio-histórico em questão. É necessário um olhar atento à dinâmica e às múltiplas determinações que o abrangem, já que o MHD não é um método estático. Conforme Santos e Nunes (2020, p. 110),

> [e]m termos gerais, o materialismo histórico dialético é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.

Destarte, ao se aproximar teoricamente do método, pretendemos demonstrar como os fundamentos teóricos do MHD colaboram para interpretar o objeto da pesquisa em sua

totalidade. Ao considerar que as suas categorias possibilitam desvelar e analisar o real superando a imediaticidade, ponderamos que são fundamentais para analisar criticamente as políticas públicas de financiamento para as EFAs baianas dentro do contexto de reprodução social. Como efeito, "[...] a totalidade, a mediação, a práxis e a contradição, como categorias de forma do método dialético, englobam e permeiam todo o processo investigativo, a partir de abstrações e aproximações do pesquisador ao seu objeto de pesquisa [...]" (Souza, 2023, p. 32). Em vista disso, cabe uma breve elucidação das categorias de análise do método, já integrando a discussão da contribuição dessas para análise do nosso objeto.

Tendo em vista que a realidade das EFAs é bem mais rica e bem mais complexa do que podemos observar, fez-se necessário entender as políticas públicas de financiamento para as EFAs dentro de uma totalidade. Para a dialética marxista, o conhecimento e a atividade humana são processos inacabados que precisam ser compreendidos a partir de um todo, considerando as múltiplas determinações e contradições que emergem na sociedade (Konder, 2008). Assim, para compreensão desse todo, é indispensável partirmos das categorias que constituem a totalidade do objeto em uma interação dialética (Figura 16).

Nessa linha de raciocínio, Kosik (2002) nos chama a atenção para perceber como a totalidade na dialética é constituída. O autor argumenta que:

> A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real (cuja dependência enfrenta uma problemática ontológica da realidade já ressaltamos repetidas vezes) significa, portanto, um processo indivisível, esses momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua objetividade autêntica; eles em segundo lugar, o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, não qual se manifesta de modo característico a dialética do indivíduo e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social (Kosik, 2002, p. 61).

A concepção da totalidade por Kosik (2002) nos permite compreender que o método dialético tem muito a contribuir para análise do nosso objeto, pois nos conduz à interpretação do objeto a partir da realidade concreta e das múltiplas relações que a constituem. No entanto, é necessário superar o imediatismo do fenômeno. Para isso, é fundamental conhecer e entender como o fenômeno se constitui historicamente e retornar ao objeto com novas interpretações, examinando-o criticamente mediante o método, para captar sua essência.

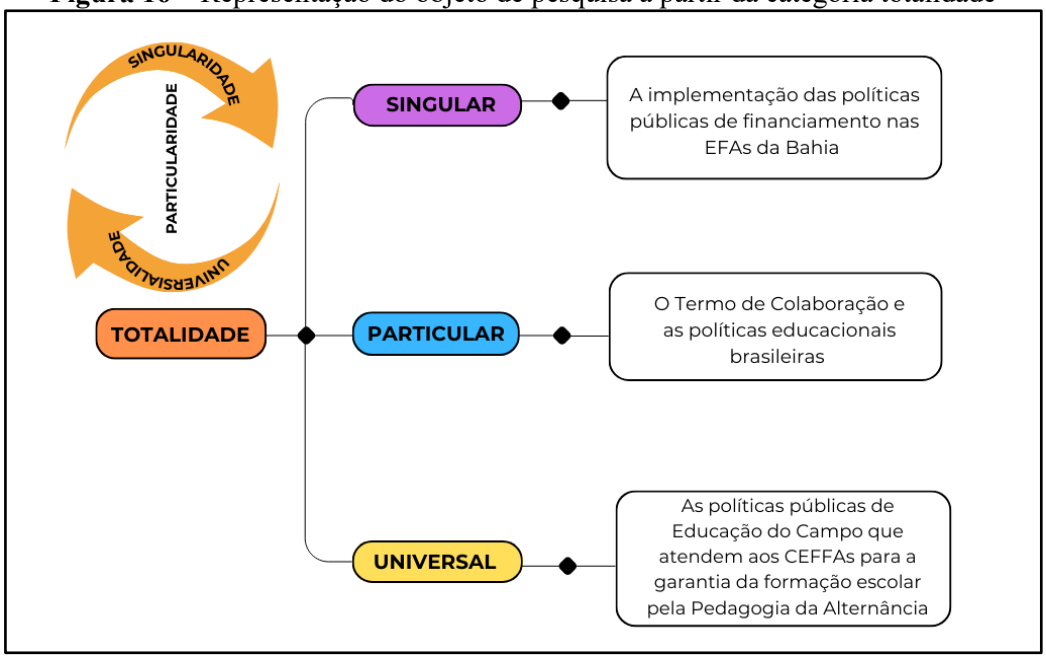
Nesse caso, a totalidade do objeto pesquisado é entendida por um conjunto de categorias que a constitui, singular-particular-universal. Na compreensão dessas categorias, Netto (2011)

informa que o singular é a representação do fenômeno na imediaticidade da realidade, ou seja, no plano da aparência. Já o universal é resultado da análise das relações, na qual se evidenciam as determinações mais simples, sendo o particular a mediação que articula o universal e o singular. Nesse movimento, o conhecimento concreto emerge da interação dialética entre essas três categorias. Hermine (2013, p. 17) explica que:

> O singular são as propriedades e ligações próprias de uma determinada formação material (coisa, processo, objeto) e não existentes em outras formações. Em cada formação material particular, além do singular, daquilo que não se repete, existe também aquilo que se repete em outras formações, o geral, propriedades e ligações que se repetem em outras formações materiais. Desta forma, não existe a independência do singular em relação ao geral, mas se manifestam através dos momentos e aspectos das formações materiais particulares. A formação material particular expressa a unidade daquilo que se repete e do que não se repete, a unidade do singular e do geral.

Com o propósito de ilustrar como essa relação se estabelece, elaboramos um diagrama (Figura 16) para exemplificar, a partir dos que os autores acima argumentam sobre a categoria totalidade. Ao mesmo tempo, buscamos retratar como essa se apresenta no objeto pesquisado.

Figura 16 – Representação do objeto de pesquisa a partir da categoria totalidade



Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Observa-se por meio da Figura 16 que, nesta pesquisa, a apreensão da totalidade do objeto é decorrente da articulação e síntese entre as categorias: o **singular** que se refere à implementação das políticas públicas de financiamento nas EFAs baianas, evidenciando como

essas políticas são materializadas nas EFAs em determinado contexto político e local; o **universal** diz respeito às políticas públicas de Educação do Campo, direcionadas aos CEFFAs, que garantem aspectos centrais para assegurar o direito de formação educativa dos povos do campo por meio da Pedagogia da Alternância; já o **particular** age enquanto intermediação entre o singular e universal, o qual se revela no Termo de Colaboração firmado entre as EFAs e o estado da Bahia, que regulamenta o financiamento público para as EFAs, bem como as políticas educacionais, que orientam em nível nacional, ações educacionais escolares e são atravessadas por elementos estruturais influenciados pelas classes sociais.

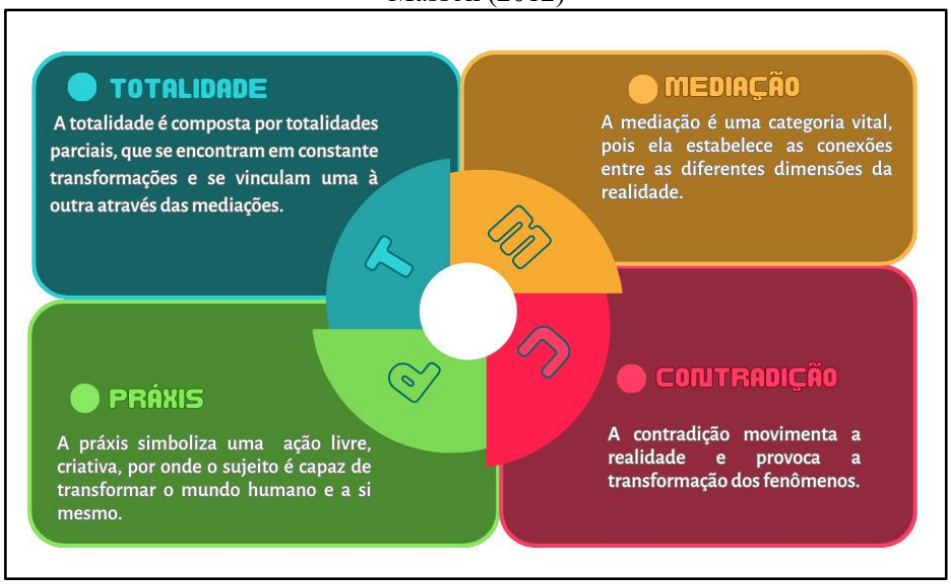
Essa articulação entre as categorias pode ser lida muito bem a partir do que Lukács (2018) nos oferece como elementos para refletir a produção do conhecimento por meio do materialismo dialético. O autor pontua:

> A ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas, e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente esta a dialética concretamente realizada de universal, particular e singular (Luckács, 2018, p. 92).

Então, nenhum objeto ou fenômeno se revela sem movimento. O próprio conhecimento emerge da prática social a partir da observação das relações sociais, unificando as três categorias (singular-particular-universal). Nessa perspectiva, a construção do conhecimento da realidade nasce para além do nexo entre o todo e as partes.

Posto isto, com a finalidade de assimilar as múltiplas determinações, nesse processo não poderíamos deixar de buscar as categorias de mediação, práxis e contradição. De acordo com Masson (2012), captar a realidade em sua totalidade não significa anexar as partes para entendê-la, mas é necessário compreender as múltiplas totalidades que se intercalam em um conjunto de diversas relações para compor a totalidade. Para a autora, a mediação, a práxis e a contradição são categorias vitais nesse processo. Vejamos no esquema a seguir (Figura 17) como, segundo Masson (2012), essas categorias se articulam para a apreensão da realidade em sua totalidade.

Figura 17 – Representação das categorias de totalidade, mediação, práxis e contradição sob a ótica de Masson (2012)



Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir de Masson, 2012.

A partir dessa compreensão, procuramos entender como essas categorias se materializam através das políticas públicas de financiamento para as EFAs baianas. Por exemplo, ao analisar tais políticas utilizando como base teórica as categorias de análises do MHD, percebemos que o primeiro passo precede da pesquisa bibliográfica e análise de documentos. Através de literaturas, documentos oficiais e legislações, é possível encontrar categorias do objeto e, por meio delas, inicialmente articular as múltiplas determinações que constituem a realidade estudada.

Afinal, como Cheptulin (1982, p. 128) salienta, "[...] as categorias são graus necessários do desenvolvimento do conhecimento social, o movimento de umas às outras deve necessariamente surgir em qualquer domínio do saber". Portanto, a categoria mediação é fundamental para entender as ligações entre as dimensões, os sujeitos e os acontecimentos sócio-históricos do real estudado.

Sendo assim, na linha da análise dialética, levamos em consideração as correlações de forças, os aspectos sócio-históricos e principalmente as contradições internas ao objeto para alcançar a compreensão totalizante das políticas de financiamento para as EFAs no estado da Bahia. Gadotti (1995, p. 26) aponta que "[a] transformação das coisas só é possível porque no seu interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição".

Dessa forma, analisar como ocorrem as políticas de financiamento para as EFAs no estado da Bahia, sem desvelar os acordos e as disputas entre as EFAs e o governo do estado e a relação Estado e políticas públicas é manter-se no campo da pseudoconcreticidade como frisa

Kosik (2002). Por isso, problematizamos o processo de regulação e emancipação nas políticas públicas de financiamento para as EFAs e recorremos aos sujeitos das associações regionais das EFAs da Bahia para conhecer os entraves e as possibilidades referentes ao financiamento educacional.

Kosik (2002, p. 60) reitera que "[...] a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias". Assim, é na conexão entre a totalidade e contradição que realizamos uma interpretação crítica das múltiplas dimensões que constituem a realidade social, ou seja, não é um mero reflexo da realidade ou uma simples opinião. Efetuamos uma síntese teórica, como Menezes (2022, p. 154) evidencia:

> Crítica é a síntese teórica, que considera a totalidade, idealmente produzida, a partir do mundo concreto, neste sentido se assemelhando ao conceito de teoria. É aquele pensamento construído a partir do mundo real que se eleva a caracterizações comprometidas com a verdade que se compreende sempre a partir do social e historicamente construído.

Ao longo desse percurso dialético, em virtude da nossa crítica ser compromissada com a transformação social, também exprimimos contribuições visando a superação dos desafios identificados na realidade pesquisada. Por esse motivo, a práxis é lançada enquanto categoria nesta pesquisa. À medida que avançamos na construção do conhecimento, não apenas transformamos nossa visão de mundo, mas a nós e a sociedade. Conforme Kosik (2002, p. 222): "A práxis é a esfera do ser humano".

Portanto, ao considerar as contribuições das categorias do MHD para o objeto de estudo, podemos afirmar que elas possibilitam compreender as disputas inerentes ao Estado, que se apresentam através das políticas de financiamento para as EFAs. Esse cenário evidencia as contradições entre os interesses do capital e a luta por uma educação contextualizada voltada aos povos do campo, materializada na Pedagogia da Alternância pelas EFAs da Bahia.

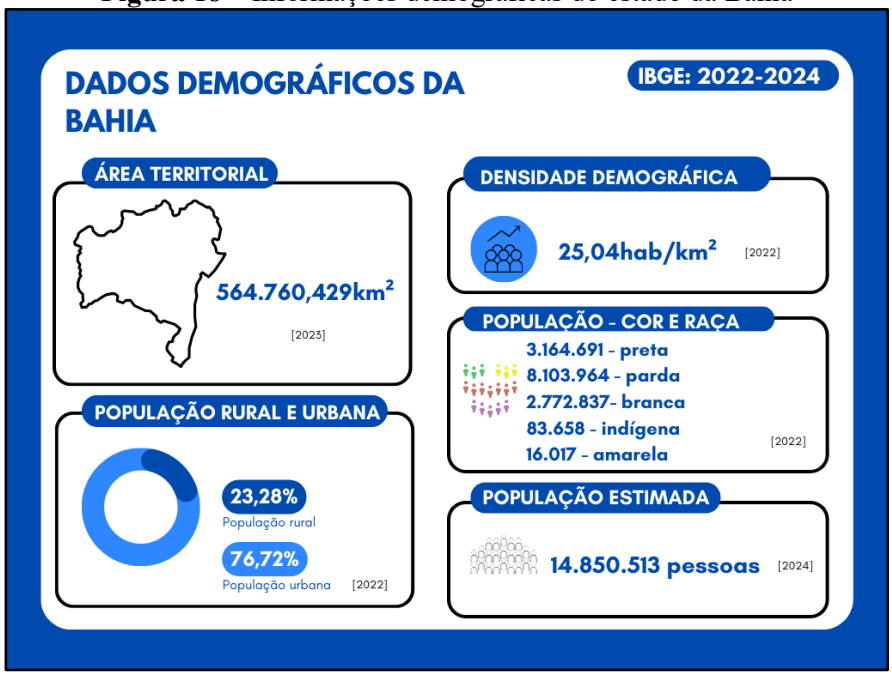
2.2 O ESTADO DA BAHIA COMO CONTEXTO DE PESQUISA

O estado da Bahia se apresenta como um contexto propício para pesquisas referentes às políticas públicas de financiamento voltadas para as Escolas Famílias Agrícolas, tendo em vista a quantidade expressiva dessas escolas no território baiano, o que veremos mais à frente nesta dissertação, bem como a relação da pesquisadora com as EFAs baianas, o que favorece o acesso e a produção dos dados da pesquisa.

Além disso, a Bahia enquanto contexto de pesquisa, reflete várias contradições e conflitos que possibilitam compreender o objeto pesquisado. Desde os aspectos históricos aos econômicos, é um cenário marcado historicamente por desigualdades que impactam diretamente a educação e os modos de vida dos povos do campo. Ao mesmo tempo, expressa experiências educativas que transformam o quadro educacional dos(as) trabalhadores(as) do campo como, por exemplo, as EFAs, que contribuem para a transformação social a partir da oferta de uma educação contextualizada.

Dentro da extensa área territorial da Bahia, na região Nordeste do Brasil, há uma expressiva presença de comunidades rurais e população negra. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o estado da Bahia é considerado o mais rural e mais negro do país, com 23,28% da população residente no campo. Ou seja, dos(as) 14.141.626 habitantes baianos(as), cerca de 3,3 milhões de pessoas são moradores(as) de áreas rurais e 80,8% de pessoas autodeclaradas negras[22].

Figura 18 – Informações demográficas do estado da Bahia



Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir do panorama da Bahia pelo IBGE, 2022 e IBGE, 2023.

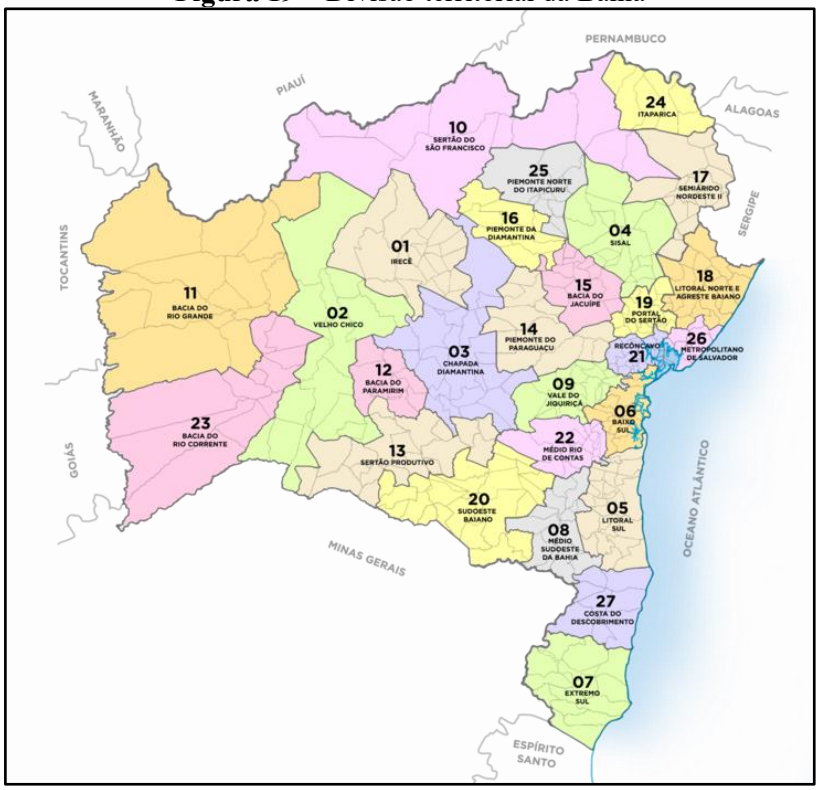
O estado da Bahia organiza-se politicamente por meio de 27 Territórios de Identidade[23] (Figura 19) com 417 municípios. Nesses territórios, encontramos uma rica diversidade

[22] Aqui ressaltamos que negros e negras constituem uma categoria política cunhada pelo Movimento Negro brasileiro e inclui pessoas pretas e pardas.

[23] Os Territórios de Identidade na Bahia foram constituídos no ano de 2007. Os 27 Territórios são marcados por critérios ambientais, econômicos e culturais, entre outros, além de observar as especificidades das populações

ambiental e cultural que atravessa os biomas Caatinga, Mata Atlântica e Cerrado, manifestando-se de várias formas, essencialmente pela presença e articulação da natureza com as comunidades tradicionais[24], como: indígenas, quilombolas, povos de matriz africana, geraizeiras, pesqueiras, marisqueiras, sertanejas, barranqueiras, entre outras, que geram muitas identidades territoriais baianas, responsáveis por tradições, costumes, manejo artesanais de ecossistemas, produtos que proporcionam renda e empregos (Bahia, 2017). Entretanto, essa realidade não exime os conflitos que tais comunidades enfrentam no cenário agrário da Bahia, como pontuamos mais adiante nesta seção.

Figura 19 – Divisão territorial da Bahia



Fonte: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SECULTBA), 2025.

Ao tratarmos da dimensão educacional, a Bahia é um dos estados brasileiros com maior crescimento no Índice de Oportunidades de Educação Brasil (IOEB), foi registrado como o terceiro estado com maior aumento no IOEB 2015-2019 e segue em crescimento nos anos posteriores. Os resultados são sinalizadores positivos decorrentes da implementação de projetos

como grupos sociais parcialmente distintos, que manifestam identidade, coesão social, cultural e territorial (SECULTBA, 2025).

[24] O inciso I do Art. 3º do Decreto nº 6.040/ 2007 explica que Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

e programas que contribuem para gerar oportunidades para os(as) estudantes, como: ampliação e oferta das escolas em tempo integral; cursos de Educação Profissional e Tecnológica; Mais Estudo; Ciência na Escola; Bahia Olímpica; e Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE) (SEPROMI, 2021).

Tabela 1 – IOEB do Brasil e da Bahia

ANO	BRASIL	BAHIA
2015	4,5	3,6
2017	4,7	3,9
2019	4,9	4,2
2021	5,0	4,4
2023	5.1	4,6

Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir de dados do IOEB, 2023.

Correspondente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2023, o Ensino Médio da Bahia alcançou o IDEB de 3,7 na rede estadual, nos anos iniciais do Ensino Fundamental correspondeu a 5,3 e nos anos finais a 4,2.

De acordo com os dados reunidos pelo QEdu do Censo Escolar de 2024, a Bahia contou com 1.018 escolas na rede estadual, 159 localizadas em área rural e 859 na área urbana, e alcançou 689.599 matrículas, sendo 50.570 de estudantes matriculados(as) em escolas na área rural e 639.029 na área urbana. Atualmente, com base nos dados de março de 2025 do governo estadual, o número de escolas estaduais aumentou para 1.044 unidades, com 666 anexos, 33 CEFFAs e cerca de 700 mil estudantes matriculados(as).

O estado baiano também é reconhecido pelo avanço das matrículas em tempo integral. Conforme o Censo Escolar de 2024, entre os 27 estados brasileiros, a Bahia atendeu à proporção de 20,1% de estudantes do Ensino Fundamental da rede pública matriculados(as) em tempo integral e a proporção de 24,2% no Ensino Médio. Esse fator é importante de ser registrado, tendo em vista que as matrículas de escolas do campo comunitárias, que trabalham em formação por alternância conveniadas com poder público, são consideradas como tempo integral[25]. Esse Censo Escolar também revelou que a Bahia é o estado com maior número de estudantes matriculados(as) em comunidades quilombolas, com um total de 88.035, equivalentes a 32% do total catalogado no Brasil.

Apesar de os números de matrículas representarem o crescimento do acesso à educação, o aumento não significa necessariamente que as desigualdades educacionais foram eliminadas ou não se agravaram, como, por exemplo, no caso do acesso a recursos tecnológicos nas escolas

[25] Portaria MEC nº 1.344/2016.

camponesas, dados que mostraremos mais à frente. Por esse motivo, é preciso política públicas que assegurem a permanência dos(as) estudantes.

Segundo dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI, 2025), a Bahia ocupa a 22ª posição no ranking brasileiro de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com o IDH de 0,691. Ainda que haja avanços, sendo a educação um dos pilares do IDH, o estado tem desafios a serem vencidos e melhorias a serem efetuadas para superar as desigualdades educacionais, principalmente no que diz respeito aos povos excluídos socialmente ao longo da história, como os povos camponeses, os povos tradicionais e o povo negro, que são predominantes no estado da Bahia.

Fazemos interpretação semelhante sobre os aumentos dos índices educacionais – como o IDEB e o IOED – que manifestam resultados favoráveis no estado baiano, porém, tais instrumentos também podem ocultar desigualdades sociais e gerar pressões sobre a gestão escolar, docentes e estudantes. Freitas (2007) destaca que avaliações como o IDEB, pautadas na lógica da ideologia meritocrática liberal, no mérito individual, desconsideram desigualdades estruturais que impactam o desempenho educacional e limitam a qualidade escolar a números "neutros". Essa lógica gera competitividade na busca de resultados positivos para se obterem recursos e permanecer em posições elevadas, o que compromete o uso das avaliações como ferramentas de diagnóstico do contexto escolar e via para edificação de políticas públicas de Estado.

Neste contexto, é essencial refletir que, embora os dados apresentados sinalizam a Bahia como um estado com crescentes indicativos educacionais, ainda é presente um acentuado número de pessoas analfabetas, uma taxa de 12,6% de analfabetismo no estado, que corresponde a 1.420.947 pessoas (IBGE, 2022). Além disso, apesar da forte presença de áreas rurais e uma rica diversidade territorial que contribuem para o avanço do estado, a realidade é marcada por processos sócio-históricos que influenciam diretamente a dinâmica social do campo e a efetivação da Educação do Campo. Trata-se de um estado com altos números de conflitos agrários, de fechamento de escolas no/do campo e de desigualdades sociais e econômicas que limitam a edificação de uma educação contextualizada.

As ocorrências de conflitos no campo registradas em 2023 pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) denunciam que, diante de 2.203 ocorrências no Brasil, 249 foram processadas na Bahia, sendo o maior número entre os estados brasileiros. A Bahia segue entre os estados que lideram o ranking dos conflitos por terra e água nos últimos cinco anos. Além disso, no estado da Bahia foi fundado o movimento "Invasão Zero" em 2024, organizado por grandes

fazendeiros e proprietários de terra, gerando ações violentas contra famílias em acampamentos, ocupações e retomada de terras, bem como influências nas casas legislativas com a implementação de projetos de leis[26] que criminalizam as ações dos movimentos sociais do campo.

Outro ranking que a Bahia ocupa é do estado com maior número de fechamento de escolas no/do campo do país em décadas. Segundo dados do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ, 2024), entre 2000 e 2023, a Bahia fechou 17.331 escolas em áreas rurais, o maior número de fechamento de escolas camponesas no período.

Em 2024, as escolas continuaram sendo fechadas. Observando o banco de dados do QEdu referente ao Censo Escolar de 2010 e 2024, na Bahia houve uma redução de 5.531 estabelecimentos públicos de ensino na Educação Básica em áreas rurais. Vale salientar que o número de fechamento não corresponde ao de redução de matrículas, já que em 2010 a Bahia contava com 993.658 estudantes matriculados(as), enquanto em 2024 esse número diminuiu para 803.402. Ou seja, uma redução de 19,16% nas matrículas, enquanto a porcentagem de fechamento de escolas no/do campo foi de 43,17%. Isto desencadeia a migração de sujeitos do campo para estudar nos centros urbanos, processos de nucleação de escolas em áreas rurais e provoca impactos na vida e relações desses sujeitos com a sua identidade e comunidade.

Os dados apontam que, nos últimos anos, a Bahia tem vivenciado um fenômeno crescente de conflitos e fechamento de escolas no/do campo, o que compromete o modo de vida camponês, o acesso à educação e a própria existência das comunidades do campo e dos povos tradicionais na Bahia, acarretando rupturas sociais, ambientais, culturais e educacionais. Violências que são legitimadas com o apoio de instituições estatais de várias maneiras, dando poder ao agronegócio para agir e se instalar nas comunidades, como é frisado no Caderno de Conflitos no Campo (CPT, 2023). Dessa forma,

> O controle e influência nas ações dessas instituições permitem aos capitalistas do campo impedir que as comunidades do campo tenham seus direitos assegurados, facilitando também o processo de avanço sobre novos territórios (CPT, 2023, p. 114).

[26] Como exemplos podemos citar os Projetos de Lei nº 709/2023 e nº 2.815/2024, os quais apresentam elementos que dificultam o processo de ocupação de terras e da Reforma Agrária, além de criminalizar as ações dos movimentos sociais do campo.

A Bahia é enraizada em uma estrutura fundiária e agrícola similar ao Brasil como um todo, marcada por herança de uma política colonial que mantém as terras sob a posse de grandes proprietários e uma lógica de produção voltada para exportação (Santos *et al.*, 2014). Nesse cenário, os povos do campo, em sua maioria que vivem da agricultura familiar, enfrentam profundas desigualdades sociais e econômicas, mesmo sendo os(as) principais trabalhadores(as) que garantem a produção agropecuária e o abastecimento alimentar interno do país.

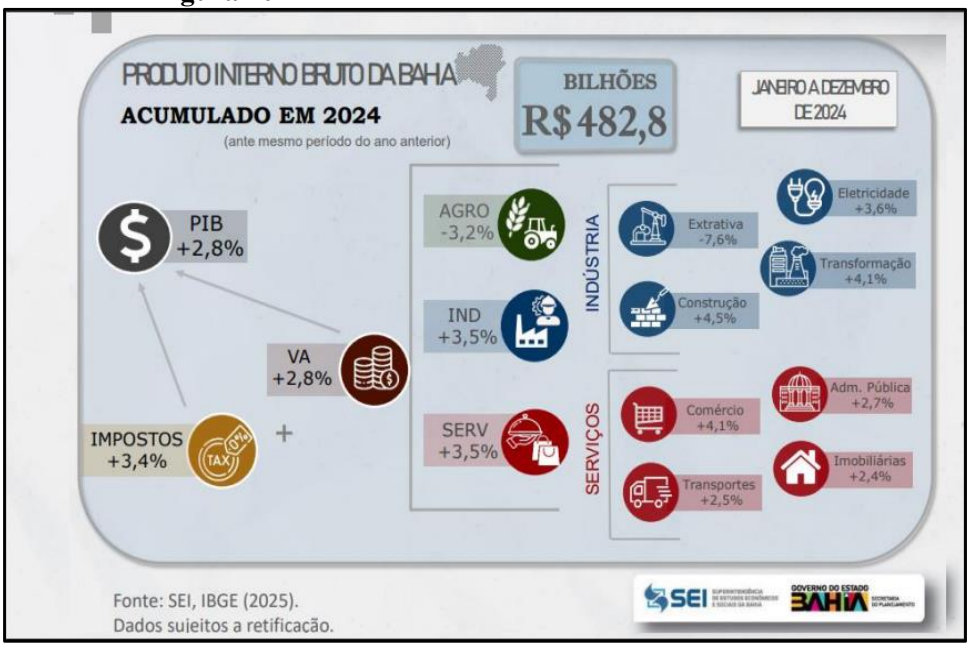
Essa categoria de trabalhadores(as) é responsável por 23% do valor bruto da produção agropecuária, por 67% dos empregos gerados no campo, contudo, realiza esse trabalho utilizando apenas 23% das áreas disponíveis, ou seja, pequena parte de hectares de terra do país. Dos 3,9 milhões de estabelecimentos brasileiros da agricultura familiar[27], a Bahia se destaca com o maior número: 593.411 unidades, manifestando sua relevância no contexto agrícola e econômico do Brasil (Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares [CONTAG], 2023).

De acordo com dados do Info Bahia (2025) e do Info Nordeste (2024), em 2022 a Bahia contribuiu com 4,0% no Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil e foi o estado com maior contribuição no PIB do Nordeste, com 29% de participação. A SEI (2025) registrou que a atividade econômica no estado é elevada, principalmente, pela participação do setor de serviços, indústria e agropecuário.

As atividades medidas pelo PIB revelam um declínio do setor agropecuário devido ao recuo da produção de principais grãos do estado. Por outro lado, indica um aumento expressivo nas ações do setor de serviços, com destaque para o comércio com 4,1%, sem nenhuma queda das principais atividades que compõem o setor. Já no setor da indústria, elevou-se o de transformação com 4,1%, porém com uma redução na indústria extrativa. Assim, a Bahia fechou o ano de 2024 com uma alta de 2,8% no PIB (SEI, 2025).

[27] A Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) considera que a agricultura familiar brasileira é "[...] formada por mulheres, homens e pessoas LGBTQIAP+ no campo, floresta e águas, de todas as raças e idades, como assentados(as), reassentados(as), pescadores artesanais, quilombolas, indígenas, silvicultores(as), aquicultores(as) e extrativistas, a partir de diversas identidades e modos de vida e produção" (CONTAG, 2023, p. 5).

Figura 20 – PIB Trimestral Estadual do estado da Bahia



Fonte: SEI, 2025.

Em uma realidade marcada por contradições, por mais que a Bahia represente um dos maiores PIB da região do Nordeste, o que poderia significar mais recursos para diversas áreas, como a educação, ainda temos um retrato de problemáticas que predominam principalmente nas comunidades camponesas e atingem a infraestrutura escolar, consequentemente, o processo educacional. Através dos dados do Censo Escolar 2024, identificamos que ainda existem necessidades a serem alcançadas na infraestrutura das escolas ligadas à rede estadual da Bahia, tanto no contexto rural como no urbano.

Tabela 2 – Infraestrutura das escolas da rede estadual da Bahia em 2024

CATEGORIAS DE INFRAESTRUTURA	**QUANTIDADE DE ESCOLAS ATENDIDAS**	
	RURAL	**URBANA**
ACESSIBILIDADE	79	587
Escolas com Acessibilidade		
Dependências com Acessibilidade	97	641
Sanitário com Acessibilidade	111	761
ALIMENTAÇÃO	159	859
Alimentação fornecida		
Água filtrada	157	857
DEPENDÊNCIAS	158	856

Sanitário dentro da escola		
Biblioteca	86	655
Cozinha	148	835
Láb. Informática	54	395
Láb. Ciências	34	303
Sala de Leitura	42	248
Quadra de Esportes	71	690
Sala da Diretoria	134	843
Sala de Professores(as)	135	834
Sala de Atendimento Especial	18	220
SERVIÇOS	136	858
Água tratada (rede pública)		
Água de poço artesiano	11	8
Água de Cacimba	4	0
Água de fonte de Rio	4	0
Água inexistente	10	1
Energia Elétrica (rede pública)	159	859
Energia Elétrica (Gerador)	0	0
Energia Elétrica (Outros)	0	1
Sem energia elétrica	0	0
Esgoto (rede pública)	49	610
Esgoto (Fossa)	115	296
Esgoto inexistente	2	1
Lixo com coleta periódica	139	848
Lixo (Queima)	21	3
Lixo (Joga em outra área)	3	15
Lixo Reciclagem	5	11
Lixo (Enterra)	8	0
Lixo (Outros)	10	65
TECNOLOGIA	152	858
Internet		
Banda Larga	116	800

EQUIPAMENTOS	48	308
Aparelho DVD		
Impressora	138	798
Parabólica	59	390
Copiadora	56	579
Retroprojetor / Projetor	9	112
TV	153	825

Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir do banco de dados QEdu, 2025.

A análise dos dados demonstra que o crescimento econômico, isoladamente, não supre as demandas da rede estadual. A Tabela 2 confirma esse fato ao mostrar que algumas categorias de infraestrutura escolar ainda não atingiram mais da metade das unidades. Por exemplo, nas escolas em áreas rurais, das 159 instituições, apenas 54 foram contempladas com laboratórios de informática no ano de 2024. Observa-se, ainda, um cenário de desigualdades no acesso a recursos tecnológicos nas escolas no campo. Por isso, é importante um orçamento público que entenda as desigualdades sociais e educacionais que atingem os diferentes contextos e povos, concretizando de maneira efetiva as políticas públicas.

Atualmente, destacamos a ação do Ministério da Educação (MEC) através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Equidade. Esse PDDE específico tem investido na infraestrutura escolar, na condição de oferta, na aprimoração das práticas pedagógicas, na promoção da equidade, da inclusão e do reconhecimento das diversidades, na superação das desigualdades educacionais. Foca em uma política que aporta recursos financeiros para melhorias das categorias de infraestrutura apresentadas na Tabela 2, principalmente por meio de uma das suas frentes: PDDE Água, Esgotamento Sanitário e Infraestrutura nas Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas, que visa promover melhorias estruturais nessas instituições. Outra questão importante é que a Bahia é um dos estados em que 100% das escolas poderão ser contempladas pelo PDDE Equidade, com a previsão de investimento de R$46.626.050,00 até 2026 (Brasil, 2025b).

No entanto, há outras problemáticas que também precisam de atenção na Educação do Campo e apontam as desigualdades educacionais, como as que aparecem nas taxas de distorção idade-série no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Embora dados atestem decrescimento nos 15 anos (Tabela 3), os fatores já revelados anteriormente neste texto apontam os desafios da educação no meio rural e que ainda há dificuldades na escolarização dos povos camponeses.

Tabela 3 – Taxa de distorção idade-série nas escolas da rede estadual – 2008/2023

Ensino Fundamental								**Ensino Médio**			
Anos Iniciais				**Anos Finais**							
2008		**2023**		**2008**		**2023**		**2008**		**2023**	
R[28]	**U**	**R**	**U**	**R**	**U**	**R**	**U**	**R**	**U**	**R**	**U**
38,8 %	33,7 %	21,5 %	9,4 %	42,9 %	39,5 %	47,2 %	35,1 %	46,7 %	45,5 %	37,4 %	35,5 %

Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir do banco de dados QEdu, 2025.

Completando as informações das redes estaduais, é necessário registrar que, neste contexto, contabiliza-se um total de 29.999 profissionais de educação de acordo com dados de 2024 obtidos no QEdu. Destes, 232 encontram-se nos anos iniciais e 5.573 nos anos finais do Ensino Fundamental. Já no Ensino Médio, a rede estadual da Bahia conta com 24.194 professores(as).

Tabela 4 – Número de docentes da rede estadual da Bahia em 2024

Ensino Fundamental				**Ensino Médio**	
Anos Iniciais		**Anos Finais**			
R	**U**	**R**	**U**	**R**	**U**
220	12	388	5.185	2.088	22.106

Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir do banco de dados QEdu, 2025.

Assim, as escolas nas áreas rurais contam com cerca de 11,4% do professorado da rede estadual da Bahia. Dados de pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (Santos *et al*., 2022) informam que educadores(as) do campo enfrentam problemáticas desde a formação até as condições salariais.

O relatório de 2022 do Programa Formacampo, realizado pelo GEPEMDECC, evidencia lacunas na formação de professores(as) do campo em diversos municípios da Bahia, principalmente pela falta de experiências concretas na Educação do Campo. Acrescenta-se a isso o fato de parte desses sujeitos efetuar a formação superior em instituições de ensino

[28] R=Rural e U=Urbana.

privadas. Entretanto, políticas públicas, como o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a implementação de cursos superiores em Universidades Públicas, a exemplo das Licenciaturas e Especializações em Educação do Campo, têm garantido o acesso de parte desses(as) profissionais a vivências e estudos sobre a Educação do Campo, o que favorece a mudança da realidade de docentes que trabalham nas escolas no/do campo.

Associada à problemática de formação, está a desvalorização da carreira docente, expressa tanto nas condições de trabalho quanto na remuneração, sem contar nas implicações provocadas pelo clientelismo político. Com base nesses aspectos, os dados do GEPEMDECC (Santos *et al*., 2022) indicam a urgência de políticas públicas que garantam melhores salários para esses(as) profissionais, visto que muitos(as) apontaram a mudança de profissão devido à baixa remuneração, à extensa carga horária e precárias condições e ambientes de trabalho. Fora isso, para grande parte desses(as) professores(as), a docência constitui a única fonte de renda familiar.

Esses dados da Bahia são postos não apenas para elucidar a escolha do estado enquanto contexto de pesquisa, mas também enfatizar como as relações educacionais edificadas no campo estão intrinsecamente ligadas à esfera histórica, política e econômica da sociedade, desvelando os elementos que provocam as desigualdades no campo baiano e afetam o avanço da Educação do Campo e consequentemente das EFAs. Tal panorama exprime que, em uma sociedade capitalista, nada se constrói de forma linear, sem conflitos ou contradições.

Por essa razão, a realização da pesquisa na Bahia é crucial para entender como as políticas públicas de financiamento para as EFAs se estabelecem nesta conjuntura e quais os entraves essas escolas têm enfrentado e que possibilidades se percebem diante do cenário camponês baiano. Ainda mais considerando que o financiamento público é necessário para garantir a efetivação de políticas públicas para a Educação do Campo.

2.3 *LÓCUS* DA PESQUISA

Conforme já anunciado no capítulo introdutório, o levamento de dados ocorreu em duas associações regionais das Escolas Famílias Agrícolas no estado da Bahia: a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA, sediada na cidade de Riacho de Santana; e a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA, com sede em Feira de Santana.

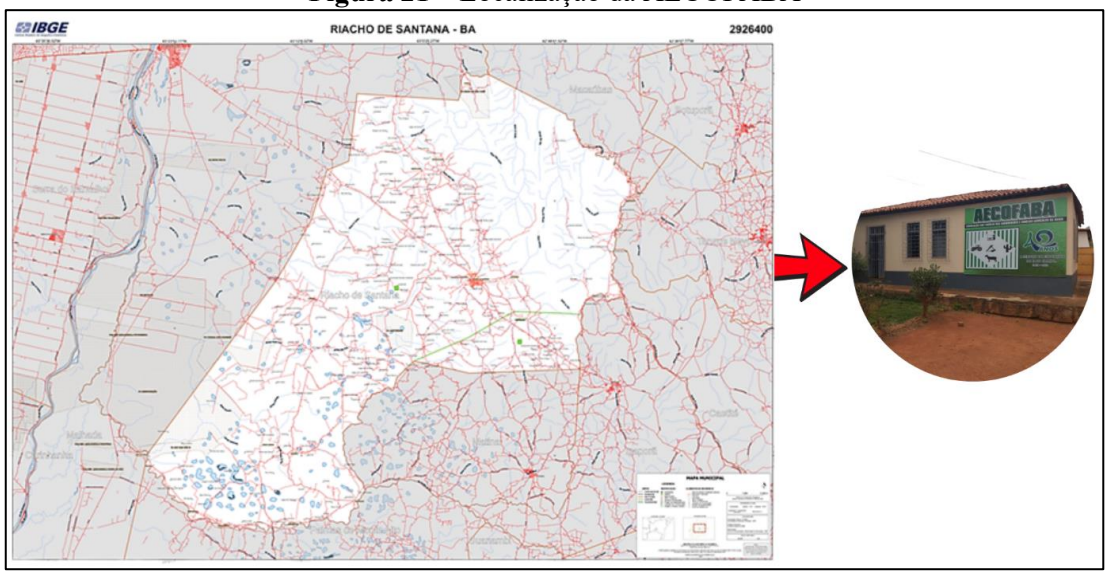
Em virtude de a justificativa para escolha desses dois *lócus* já ter sido apresentada no início deste texto, apenas reafirmamos, em síntese, que a decisão se baseou na possibilidade de acesso a informações relevantes para o alcance dos objetivos propostos, em um tempo mais ágil, considerando que ambas as associações acompanham e atendem às EFAs da Bahia, o que garante documentos e dados vitais para a pesquisa.

Neste subtópico, descreveremos sobre o *lócus* da pesquisa por meio de uma breve contextualização com base nos documentos das associações, nos dados obtidos na pesquisa de campo e no Censo Escolar 2024.

2.3.1 Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA

A AECOFABA firma-se no município de Riacho de Santana-BA, localizado no Sudoeste da Bahia e no Território de Identidade Velho Chico, mas os(as) entrevistados(as) destacaram que sua primeira locação foi no município de Boquira-BA, instalada em um quarto ao lado da EFA do município. A Associação nasceu em 04 de setembro de 1979. A partir de registros da AECOFABA (2019), notamos que a organização partiu de uma iniciativa originada por mãos e mentes de coletivos de agricultores(as), grupos religiosos e lideranças comunitárias de diversas EFAs e associações baianas. Carrega como objetivo a promoção de atividades educativas junto às suas EFAs, procurando o avanço e crescimento do campo por meio da educação, formando lideranças ativas para dar continuidade aos processos de lutas e construções do meio familiar e comunitário.

Figura 21 – Localização da AECOFABA



Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir de imagens do IBGE, 2023 e AECOFABA, 2019.

A AECOFABA é uma organização comunitária, orientada por uma gestão coletiva, de caráter educativo, sem fins financeiros, composta pelas associações mantenedoras das EFAs filiadas. A formação dessa Associação, como das mantenedoras das EFAs, tem como base as famílias camponesas, agricultores(as) familiares, egressos(as) das EFAs e militantes sociais. A Figura 22 ilustra a sua estrutura.

A instância máxima da AECOFABA é a Assembleia Geral, realizada uma vez por mês em sessão ordinária. A Diretoria Executiva atualmente é formada por um(a) presidente(a), um(a) secretário(a), um(a) tesoureiro(a), todos(as) com representantes suplentes, além de um(a) assistente espiritual, que geralmente é um padre, devido a relação e base das EFAs com as Igrejas Católicas. O Conselho Fiscal é formado por três titulares e três suplentes.

A Associação realiza quatro formações continuadas com os(as) profissionais das EFAs filiadas. A primeira é feita no início do ano com visitas em zonais, ou seja, as EFAs são organizadas em três zonais de acordo com a proximidade territorial. A segunda reúne as equipes educativas no mês de agosto. E as outras duas são feitas com os(as) coordenadores(as) das escolas.

Ao considerar que a maioria dos(as) membros(as) da Associação são agricultores(as) e não podem se ausentar por longos períodos de suas atividades nas propriedades, foi constituída uma equipe de trabalho composta por um(a) contador(a), um(a) auxiliar administrativo(a), um(a) secretário(a) executivo(a) e um(a) assessor(a) pedagógico(a). Essa equipe tem como função apoiar e auxiliar nas tarefas da Diretoria, como acompanhar e elaborar projetos, organizar e revisar prestações de contas, representar a Diretoria em reuniões e eventos, planejar e articular formações e encontros pedagógicos, além de realizar a comunicação entre as EFAs.

Figura 22 – Organograma da AECOFABA



Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir da pesquisa de campo, 2025.

Atualmente, a AECOFABA encontra-se com 18 EFAs filiadas, com oferta de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio através de cursos profissionalizantes, além de manter diretamente a Radiodifusão em Riacho de Santana-BA.

Quadro 5 – EFAs filiadas à AECOFABA

Nº	ESCOLA	QUANTIDADE DE MATRÍCULA 2024	MUNICÍPIO	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE
1	Escola Família Agrícola de Riacho de Santana	197	Riacho de Santana	Velho Chico
2	Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia	203		
3	Escola Família Agrícola de Boquira	168	Boquira	Bacia do Paramirim
4	Escola Família Agrícola de Macaúbas	182	Macaúbas	
5	Escola Família Agrícola de Botuporã	147	Botuporã	
6	Escola Família Agrícola de Tanque Novo	87	Tanque Novo	
7	Escola Família Agrícola de Paramirim	103	Paramirim	
8	Escola Família Agrícola de Caculé	144	Caculé	Sertão Produtivo
9	Escola Família Agrícola de Licínio de Almeida	116	Licínio de Almeida	Vitória da Conquista
10	Escola Família Agrícola de Anagé	126	Anagé	

11	Escola Família Agrícola Mãe Jovina	195	Ruy Barbosa	Piemonte do Paraguaçu
12	Escola Técnica Família Agrícola Divina Pastora	75	Mundo Novo	
13	Escola Família Agrícola de Santana Pe. Arthur Birk	164	Santana	Bacia do Rio Corrente
14	Escola Família Agrícola Padre Luís Lintner	100	Brejolândia	
15	Escola Família Agrícola de Jaboticaba	233	Quixabeira	Bacia do Jacuípe
16	Escola Família Agrícola José Nunes da Mata	160	Angical	Bacia do Rio Grande
17	Escola Família Agrícola do Território da Chapada	138	Seabra	Chapada Diamantina
18	Escola Técnica Família Agrícola A Partilha	157	Pojuca	Metropolitano de Salvador

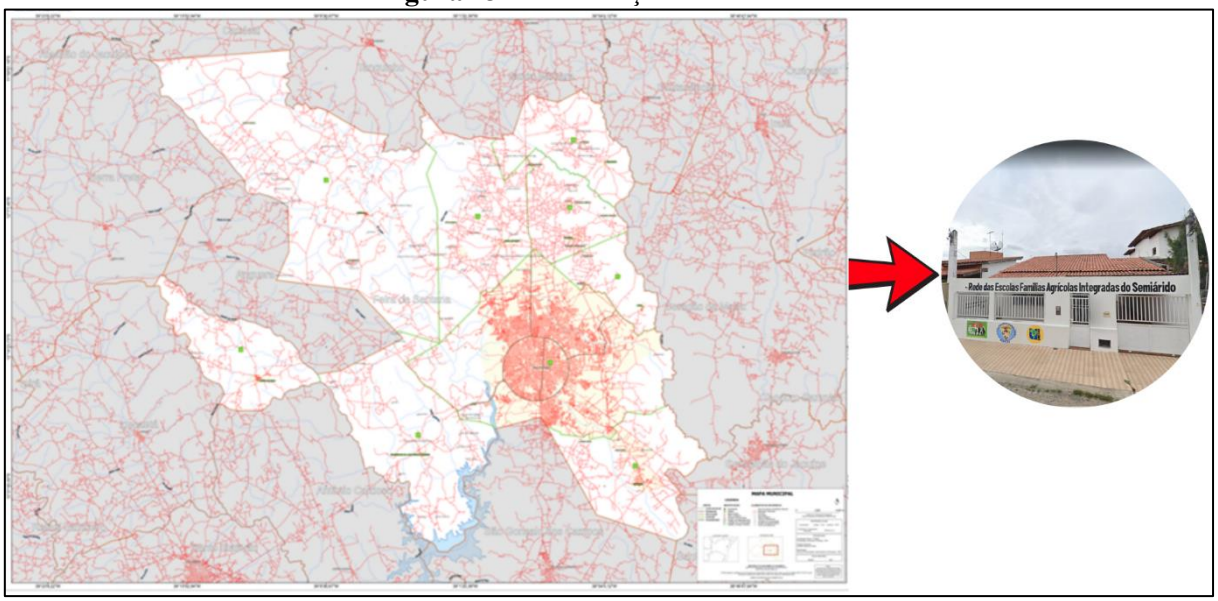
Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir de dados da pesquisa de campo, 2025; AECOFABA, 2019; Censo Escolar 2024 pelo banco de dados QEdu.

No ano de 2025, a AECOFABA completou 46 anos de atuação na Bahia, a serviço da educação contextualizada em 17 municípios baianos e 10 Territórios de Identidade. Face ao número de matrículas do Censo Escolar 2024, extraído do banco de dados QEdu, a Associação atendeu a 2.695 alternantes em 2024, mantendo seu compromisso com a Educação do Campo e a formação de adolescentes e jovens camponeses(as) através da Pedagogia da Alternância, influenciando diretamente na construção de um projeto do campo que valoriza os modos de vida e as dimensões que cercam as comunidades rurais.

2.3.2 Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA

Na conhecida Princesa do Sertão e maior cidade do interior da Bahia, instala-se a sede da REFAISA, no Território de Identidade Portal do Sertão, em Feira de Santana-BA. A REFAISA foi constituída em 20 de junho de 1997. Porém, como já mencionado nesta dissertação, já atuava informalmente desde 1993. Em 1994, a história inicia com articulações de algumas EFAs para um trabalho coletivo: as EFAs de Alagoinhas, Ribeira do Pombal e Sobradinho mobilizaram formações para seus(as) os(as) beneficiários(as) para a formulação de um currículo escolar contextualizado e realizaram movimentações para o fortalecimento das instituições junto aos poderes públicos e às ONGs (REFAISA, 2020).

Figura 23 – Localização da REFAISA



Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir de imagens do IBGE, 2023 e Google Maps, 2024.

Em uma tarefa política de organização das EFAs, dentro e fora do estado da Bahia, a REFAISA trabalha coletivamente para promover a unidade entre essas instituições e realizar articulações junto aos poderes públicos. A Assembleia Geral, órgão supremo, é realizada duas vezes ao ano com representantes das associações mantenedoras das EFAs filiadas. Assim como a REFAISA, são dirigidas por agricultores(as) familiares(as), egressos(as) de EFAs, militantes sociais e produtores(as) rurais.

A Rede conta com uma equipe pedagógica, orientada por um(a) coordenador(a) pedagógico(a), composta por duas pessoas de cada EFA associada, que pode ser monitor(a), diretor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a). Essa equipe se reúne a cada dois meses para avaliar, planejar e articular as ações educativas. Junto a essa equipe, há equipe de projetos, conduzida por um(a) gerente administrativo(a), que inclui também membros(as) das EFAs com experiência em editais públicos e gestão de projetos, para colaborar na elaboração, submissão, gestão e prestação de contas dos projetos.

A Figura 24 exibe a estrutura organizacional da Rede. Observa-se que a Assembleia Geral é órgão majoritário, a Diretoria Executiva é formada hoje por um(a) presidente, um(a) secretário(a), um(a) tesoureiro(a), todos(as) com representantes suplentes. O Conselho Fiscal é composto por três titulares e dois suplentes.

Figura 24 – Organograma da REFAISA



Fonte: Adaptado da REFAISA, 2020.

Legalizada em 1997, a Rede começou a se organizar junto à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Em 2025, com a mais nova escola – Escola Família Agrícola da Caatinga, no município de Casa Nova –, a REFAISA passou a dirigir 14 EFAs. Desse quantitativo, uma escola fica localizada no estado de Sergipe – Escola Família Agrícola de Ladeirinhas. Vejamos no Quadro 6, a seguir, a relação de EFAs dirigidas pela Rede.

Quadro 6 – EFAs filiadas à REFAISA

Nº	ESCOLA	QUANTIDADE DE MATRÍCULA 2024	MUNICÍPIO	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE
1	Escola Família Agrícola do Litoral Norte	85	Rio Real	Litoral Norte e Agreste Baiano
2	Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas	85	Inhambupe	
3	Escola Comunitária Família Agrícola de Ribeira do Pombal	207	Ribeira do Pombal	Semiárido Nordeste II
4	Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Irará	139	Irará	Portal do Sertão
5	Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha	185	Valente	Sisal
6	Escola Família Agrícola do Sertão	126	Monte Santo	
7	Escola Família Agrícola de Itiúba	134	Itiúba	

8	Escola Família Agrícola Padre André	128	Correntina	Velho Chico
9	Escola Família Agrícola Regional	63	Brotas de Macaúbas	
10	Escola Família Agrícola do Sertão do São Francisco	141	Paratinga	
11	Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves	71	Antônio Gonçalves	Piemonte Norte de Itapicuru
12	Escola Família Agrícola de Sobradinho	75	Sobradinho	Sertão do São Francisco
13	Escola Família Agrícola da Caatinga	-	Casa Nova	
14	Escola Família Agrícola de Ladeirinhas	52	Japoatã	Baixo São Francisco

Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir da pesquisa de campo, 2025; REFAISA, 2020; Censo Escolar 2024 pelo banco de dados QEdu.

Oficializada há mais de duas décadas, articula trabalho dentro e fora do estado da Bahia, na orientação e formação de sujeitos camponeses de 14 municípios e oito Territórios de Identidade. Os Indicativos do Censo Escolar 2024, subtraídos do banco de dados QEdu, registraram que a REFAISA atendeu 1.491 alternantes em 2024, destes(as), 1.439 foram no estado da Bahia.

A REFAISA, como seu estatuto oficial (2015) destaca, busca promover e colaborar com formações em torno de temáticas como: Semiárido, meio ambiente, Educação do Campo, lutas sociais, economia solidária e demais questões que fortaleçam a valorização da vida no campo e a permanência da juventude camponesa em suas comunidades. Seus trabalhos abrangem a oferta de Ensino Fundamental Anos Finais e Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, além de qualificações que ultrapassam os espaços escolares.

2.4 PARTICIPANTES E CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

Para fins desta pesquisa, contamos com a participação de membros(as) da Diretoria Executiva da REFAISA e AECOFABA, sendo esses(as) os(as) titulares: Diretor(a) Presidente(a); Diretor(a) Secretário(a); e Diretor(a) Tesoureiro(a). A partir da pesquisa de campo, incluímos o(a) participante que exerce a função de Secretário(a) Executivo(a) na AECOFABA.

A escolha pela Diretoria Executiva e os(as) titulares se justifica pela atuação direta desses(as) nas atividades das EFAs, além das articulações junto aos poderes públicos e organizações de documentos que são vitais para compreensão do nosso objeto, o que ampara

também a inclusão do(a) Secretário(a) Executivo(a). Sobretudo, consideramos importante analisar os entraves e as possibilidades das políticas públicas de financiamento para as EFAs, a partir das percepções daqueles(as) que administram e orientam essas escolas na Bahia.

Em razão de não divulgar os nomes reais dos(as) participantes por cuidados éticos, foi atribuído a cada entrevistado(a) um nome fictício, representado por um rio, escolhido por eles(as), que tivesse importância pessoal ou vínculo com sua comunidade ou seu município. Essa representação nominal reflete o desejo de trazer um recurso natural de extrema relevância para os modos de vida camponês em relação às EFAs, principalmente as presentes na região do Semiárido, não apenas ligado ao trabalho, à sobrevivência, mas que interliga dimensões que vão desde a ambiental à cultural. A Figura 25 apresenta, brevemente, aspectos que compõem os rios escolhidos para nomeação dos(as) participantes. Os quatros primeiros rios referem-se aos(às) participantes da AECOFABA, e os três demais, aos(às) participantes da REFAISA.

Figura 25 – Aspectos dos rios escolhidos pelos(as) participantes como nomes fictícios

RIOS	
Boqueirão de Cima	Marca o contexto histórico e geográfico do município de Riacho de Santana-BA. Foi às margens do Rio Boqueirão que se iniciou a primeira penetração no território do município, a 14 km da atual cidade, onde havia uma aldeia de indígenas Canidés, em 1695. O rio localiza-se na área rural do município e tem origem na Serra Geral. A nomeação "de Cima" indica o curso d'água que advém da parte alta do rio.
Santana	É um dos principais rios genuinamente riachenses, nasce na Serra Geral. Foi às margens do Rio Santana, que se impulsionou o povoamento local, a agricultura com os primeiros plantios de lavouras de arroz, feijão e milho na região, como a criação de gado bovino transportados da região do Rio dos Currais.
Santa Isabel	É um curso d'água que tem faz passagem na comunidade rural Várzea da Onça, em Riacho de Santana-BA. É referenciado por está presente em área de trilhas ecológicas.
Corrente	O Rio Corrente está localizado na região Oeste da Bahia, nasce com a confluência dos rios Formoso e Correntina em Santa Maria da Vitória, faz um percurso de 120 km até sua foz na margem esquerda do Rio São Francisco entre Bom Jesus da Lapa e Sítio do Mato. É considerado um patrimônio hidríco e uma riqueza socieambiental para a região, além compor importantes áreas de recarga que alimentam grandes aquíferos subterrâneos, a exemplo do Urucuia.
Jacurici	A bacia hidrográfica do Rio Jacuri possui uma área de 3.000 km² e capacidade superior a 146 milhões de metros cúbicos de água, cobrindo uma área de 1.974 hectares e um comprimento de 100 km. É um dos principais afluentes da bacia do Itapicuru, que é composta também pelo Rio Itapicuru-mirim, Itapicuru-açu e o Rio do Peixe, além de outros. Seu curso estabelece os limites entre os municípios de Itiúba e Cansanção.
Velho Chico	O Rio São Francisco (Velho Chico) é o maior rio inteiramente do Brasil, com 2.820 km de extensão e responde por 75% da disponibilidade de água doce para o Nordeste. Com 168 afluentes, o Velho Chico percorre 2.863 km passando por sete unidades federativas: Minas Gerais, Goiás, Bahia, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Distrito Federal. Devido sua grande extensão, foi dividido em quatro regiões: Alto, Médio, Submédio e Baixo São Francisco.
Subaúma	É um dos princiapais curso d'água do Litoral Norte da Bahia, abrange os municípios de Alagoinhas, Aramari, Cardeal da Silva, Entre Rios, Esplanada e Inhambupe. O Rio Subaúma é famoso pelo seu encontro com o mar na Praia de Subaúma, formando uma bacia de águas tranquilas, ideal para lazer de diversas idades.

Fonte: Elaboração da autora (2026) a partir de informações de diversas fontes[29].

[29] Riacho de Santana, [s. d.]; Blogger, 2010; Wikiloc, [s. d.]; CPT, 2024; Inema, 2022; Brasil, 2022; CBHSF, 2021; Alagoinhas, 2025; UFBA, 1998.

Os rios são recursos naturais atravessados pelas lutas sociais frente às disputas políticas marcadas pelo avanço do hidronegócio[30] no campo, que não só contamina como esgota as fontes hídricas, o que atinge diretamente as populações que vivem delas e gera conflitos territoriais. Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra (2025, p. 10), em 2024 no campo, "[...] foram registradas 266 ocorrências de Conflito pela Água, 16% a mais em relação a 2023 (230), representando o terceiro maior número de casos nos últimos cinco anos". Por isso, trazer os rios enquanto nomes fictícios dos(as) participantes significa refletir sobre direito, políticas públicas, conflitos, contradições, sobre os campos e águas que as EFAs e seus sujeitos estão imersos.

Quadro 7 – Nomes fictícios e características dos(as) participantes da pesquisa

AECOFABA	
PARTICIPANTE	**CARACTERÍSTICAS**
Rio Boqueirão de Cima	Homem preto, 58 anos, casado, formado em Técnico em Agropecuária pela EFA de Riacho de Santana. Já atuou como estagiário monitor em 1998. Possui formação complementar nas áreas de meio ambiente e ciências agrárias. É agricultor, com foco na produção de mudas, e residente na comunidade de Boqueirão, no município de Riacho de Santana-BA. É vinculado à AECOFABA desde 1998, onde já ocupou diferentes mandatos e cargos na Diretoria, entre eles, na tesouraria, na presidência e no Conselho Fiscal. Também integra o Conselho Deliberativo da UNEFAB.
Rio Santana	Mulher parda, 39 anos, casada, moradora da comunidade Santana em Riacho de Santana-BA, atualmente vinculada à área urbana em razão do trabalho. É bacharel em Ciências Sociais, licenciada em Pedagogia, pós-graduada em Educação do Campo e em Educação Inclusiva. Cumpre seu segundo mandato na AECOFABA. Além da Diretoria, atua na Coordenação Pedagógica e Secretaria da EFA de Riacho de Santana, conhecida como EFA de Meio Ambiente, e ocupa a Secretaria da Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana (ABEPARS). Já atuou na EFA como professora e auxiliar de secretaria.
Rio Santa Isabel	Homem pardo, 43 anos, solteiro, formado em Técnico em Agropecuária pela EFA de Riacho de Santana. Atua como vaqueiro e agricultor, residente na comunidade de Várzea da Onça, em Riacho de Santana-BA. Integra a Diretoria Executiva da Associação desde 2008, tendo desempenhado diferentes funções, entre elas a presidência e a tesouraria.
Rio Corrente	Homem pardo, 61 anos, casado, formado em Técnico em Agropecuária pela EFA de Riacho de Santana, licenciado em Geografia, e tem especialização em Extensão Rural. Reside atualmente na área urbana de Riacho de Santana-BA devido ao trabalho, mantendo vínculo com a comunidade onde foi criado, onde

[30] "[...] Então, algum dos agentes foi e escreveu na lousa: hidronegócio. Assim, foi criado um neologismo que abrangia toda filosofia das empresas capitalistas da água em todo o mundo. Hidronegócio significa, literalmente, os negócios da água" (CPT, 2025, p. 135).

	ainda vivem seus familiares. Trabalhou como monitor nas EFAs de Licínio de Almeida e Pindaí, retornou a Riacho de Santana após o fechamento da EFA de Pindaí para atuar nos trabalhos de base junto aos Padres Aldo Lucchetta e Joaquim Nogueira. Trabalha a nove anos na equipe de assessoria da AECOFABA e se encontra a mais de 40 anos no Movimento EFA.
REFAISA	
PARTICIPANTE	**CARACTERÍSTICAS**
Rio Jacurici	Homem preto, 43 anos, em união estável. Técnico em Agropecuária formado pela EFA de Monte Santo, licenciando em História. Atua como monitor de EFA há 15 anos, atualmente encontra-se como monitor e professor da EFA de Itiúba, exerce atividades de técnicas no campo e é agricultor. Reside no Assentamento Novo Paraíso, no município de Itiúba-BA, e é militante do Movimento CETA (Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas). Tem vínculo com a REFAISA há 27 anos, principalmente através do período em que participou da Associação Mantenedora da EFA de Monte Santo. Já atuou como Conselheiro Fiscal na Rede e ocupa o cargo atual na Diretoria há dois anos.
Rio Velho Chico	Mulher preta, 40 anos, casada. Licenciada em Pedagogia. Atua como professora da rede municipal de Valente-BA, em turmas multisseriadas e da Educação Infantil. Ingressou em 2017 como professora/monitora na EFA de Valente, o que gerou seu vínculo com a Rede. Através do Movimento de Organização Comunitária (MOC), pelo projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar), em comunidades camponesas, cultivou experiências com a Educação do Campo, e o que a aproximou da Pedagogia da Alternância. Reside em uma comunidade camponesa em Valente. Atualmente, encontra-se em seu segundo mandato na função exercida na Diretoria da REFAISA.
Rio Subaúma	Homem pardo, 28 anos, em união estável. Técnico em Agropecuária formado pela EFA de Alagoinhas, bacharel em Administração e estudante de Bacharelado em Agronomia. Atua como monitor/professor da EFA de Alagoinhas, trabalha na escola há cerca de 9 anos, onde reside, a qual é localizada na comunidade Boa Vista, município de Inhambupe-BA. Criou vínculo com a Rede a partir da EFA que trabalha e pela atuação na Direção da Associação Mantenedora da mesma. Ocupa a função atual na Diretoria da REFAISA há dois anos e já fez parte do Conselho Fiscal.

Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir da pesquisa de campo, 2025.

Como visto no Quadro 7, o levantamento de dados contou com a participação de sete pessoas: cinco homens e duas mulheres. Todas as pessoas são negras, com faixa etária entre 28 e 61 anos. Os dados apontam que a maioria reside e trabalha no campo, são egressas de EFAs, já atuou ou atua na monitoria das escolas e tem experiência em associativismo por meio das associações mantenedoras das EFAs.

O acesso ao Ensino Superior e/ou formações complementares é um dado relevante, já que esses(as) participantes possuem graduação em andamento ou concluída e/ou formações em áreas vinculadas aos cursos profissionalizante das EFAs e com a Educação do Campo, o que

potencializa os trabalhos realizados com as EFAs filiadas. As características dos(as) participantes reafirmaram as informações apontadas na seção *Lócus* da Pesquisa, referentes ao perfil dos(as) membros(as) da Diretoria Executiva e das associações mantenedoras das escolas.

Outro aspecto é que o vínculo dos(as) participantes com a AECOFABA ou a REFAISA se dá por meio da militância ou do acesso à educação vinculada ao seu modo de vida. Nas entrevistas, observou-se que os(as) egressos(as) das EFAs que compõem hoje a Diretoria Executiva vieram do Trabalho de Base realizado nas comunidades, permaneceram nas EFAs e atuam como funcionários(as) das associações, alguns(as) ingressaram desde anos finais do Ensino Fundamental nas escolas e se mantiveram no Ensino Médio. Dessa forma, na época de estudo, parte dos(as) participantes colaborou como estagiário(a) monitor(a) auxiliando nas turmas mais novas ou nos setores das escolas.

Como a pesquisa envolve seres humanos, ressalta-se que seguimos as orientações dadas pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, as quais trazem diretrizes e normas que regulamentam as pesquisas que envolvam seres humanos e as em Ciências Humanas e Sociais com procedimentos metodológicos que realizam produção de dados com participantes, que podem acarretar riscos maiores dos existentes no cotidiano.

Em vista de prezar pelos direitos dos(as) participantes e pela ética da pesquisa, elencamos alguns cuidados e documentos. Consideramos deixar evidente, por meio da Carta Convite (Apêndice A), o foco da pesquisa e a autonomia do(a) participante em aceitar ou não colaborar com este estudo. Já por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), pontuamos os riscos presentes na pesquisa e afirmamos a privacidade e autonomia do(a) participante, afiançando os direitos de cada um(a) e como se daria a entrevista. O TCLE foi um documento fundamental para garantir a colaboração voluntária, assim, a recusa em assinar o Termo foi um critério estabelecido para exclusão de algum(a) participante.

Junto a isso, ressaltamos a cada participante sobre a Cartilha dos Direitos dos Participantes da Pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), com a finalidade desses(as) revisarem as vias que podem garantir sua proteção em uma pesquisa.

2.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Cabe enfatizar que, ao tomarmos o Materialismo Histórico Dialético como perspectiva de análise, a pesquisa aqui apresentada não se preocupou com o uso de abordagem, seja ela

qualitativa ou quantitativa. No MHD, não se cria uma dicotomia entre as características qualitativas e quantitativas. À medida que vamos tomando consciência do objeto, compreendemos como essas características são anunciadas no fenômeno estudado e manifestam-se de maneira interligada.

Nesse contexto, Cheptulin (1982, p. 126) enfatiza:

> As características qualitativas e quantitativas distinguidas nesse grau do desenvolvimento do conhecimento são consideradas pelo homem como coexistentes, independentes umas das outras. O desenvolvimento ulterior do conhecimento do objeto conduz à descoberta da correlação e da interdependência orgânicas das características qualitativas e quantitativas, de sua interpenetração e de sua passagem de uma a outra (Cheptulin, 1982, p. 126).

Logo, em direção à essência do objeto, criamos uma interligação entre os dados qualitativos e quantitativos obtidos a partir de levantamentos em campo e estudos de literaturas e documentos. Isto posto, valemo-nos de alguns instrumentos e técnicas para a produção dos dados conciliáveis com o método. Para Netto (2011), podemos recorrer a diversos instrumentos e técnicas de pesquisa para se apropriar do objeto, contudo, não devemos distanciar das concepções metodológicas do método.

Desse modo, a primeira escolha de procedimento foi a pesquisa bibliográfica, pois com esse caminho conseguimos recolher informações científicas sobre a temática, bem como efetuar a revisão de literatura/bibliográfica. Esse procedimento também nos ajudou a entrar no *lócus* de pesquisa com conhecimentos prévios sobre o objeto pesquisado.

Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é uma via crucial para recolhermos dados espalhados pelos campos científicos, mas alerta sobre as fontes de coleta, para não ampliar informações processadas de forma errônea. Dessa maneira, lançamos mão de textos de autores(as) que debatem sobre a história das EFAs, da Educação do Campo e políticas públicas educacionais, para efetuar outras interpretações ou assumir novas conclusões as quais, diante das leituras, realizamos fichamentos e sínteses.

Alicerçadas nesse procedimento, conseguimos organizar e analisar produções científicas que tratam da relação das EFAs com as políticas públicas de financiamento no Brasil, a fim de construir a revisão bibliográfica, que será apresentada no terceiro capítulo desta dissertação. Deste modo, estabelecemos um panorama de pesquisas sobre o tema nos últimos anos, com levantamentos realizados em bases de dados científicas da área da educação. A partir

da análise das publicações, reunimos informações que contribuíram para a contextualização da temática e interpretação do objeto de pesquisa.

Conjuntamente com a pesquisa bibliográfica, optamos pelo uso da análise de documentos. A partir disso, reunimos fotos, estatutos, revistas, documentos oficiais e legislações para compor a pesquisa. Essa análise de documentos permitiu ter acesso a elementos relevantes que foram interpretados e sistematizados. Manuseamos com atenção para não exercer uma errônea codificação do material ou selecionar documentos que passassem pouca autenticidade.

Segundo Cellard (2008), constituir um *corpus* documental satisfatório exige do(a) pesquisador(a) um trabalho minucioso e exaustivo para organização e seleção das informações disponíveis e um olhar crítico. Para o autor, é fundamental interpretar o contexto que foi produzido os documentos e as bases dos arquivos, o que colabora para formular novas interpretações e explicações do que está sendo pesquisado. Como afirma Cellard (2008, p. 300), neste caminho, "[...] o pesquisador deve possuir um conhecimento íntimo da sociedade, cujos depoimentos ele interpreta".

A análise de documentos constituiu uma etapa importante da pesquisa, não apenas completando informações obtidas de outros procedimentos ou técnicas, mas trazendo novos elementos sobre a temática e o *lócus* de pesquisa, ampliando a compreensão histórica e social do objeto e possibilitando o registro do tempo dos acontecimentos.

Com a finalidade de atender aos objetivos elencados, elegemos também como procedimento a pesquisa de campo. Marconi e Lakatos (2003) descrevem que a pesquisa de campo permite obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema que procuramos resposta, e/ou descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles, no local em que a problemática se manifesta.

Em concordância com as autoras, podemos dizer que a pesquisa de campo vai além de uma simples captação de dados no próprio local que o fenômeno ocorre, uma vez que é uma ferramenta que nos dá a oportunidade de explorar o *lócus* da pesquisa o mais próximo possível, vivenciar acontecimentos durante a investigação e, dessa forma, criar um grau de maior de confiança com os(as) participantes.

Para esse procedimento, após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Anexo A), efetuamos um primeiro contato presencialmente com alguns(as)

participantes através de uma formação das EFAs em Salvador-BA[31], quando foi realizada a entrega de convite à pesquisa, e aos(às) demais participantes pelo *WhatsApp* no mês de abril de 2025. Portanto, para conhecer os entraves e as possibilidades das políticas mediante as percepções de membros(as) titulares da Diretoria Executiva da AECOFABA e REFAISA, selecionamos como técnica principal de produção de dados a entrevista semiestruturada, com conversas individuais.

Escolhemos essa técnica por permitir a interação social através um diálogo mais flexível com os(as) participantes, principalmente com profissionais da educação, além de possibilitar o aprofundamento de questões levantadas por outras ferramentas, bem como a oportunidade de adaptações durante o momento da entrevista e de ser trabalhada tanto em grupo quanto individualmente (Gil, 2008; Lüdke; André, 1986). Para guiar essa etapa, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice C). Em segundo contato com os(as) participantes, no mês de agosto de 2025 por *WhatsApp*, estabelecemos o local, data e horário da entrevista.

O diálogo com os(as) membros(as) da AECOFABA ocorreu na Escola Família Agrícola de Riacho de Santana (conhecida como a EFA de Meio Ambiente), durante o 46º Encontro de Formação Continuada para Monitores e Associações Mantenedoras das EFAs, entre 25 e 28 de agosto de 2025, em Riacho de Santana-BA. O encontro foi oportuno para encontrar os(as) diretores(as) executivos(as), reafirmar a necessidade de entrevista com o(a) Secretário(a) Executivo(a), além de romper com o desafio de conciliar agendas e recursos para ida a campo. As entrevistas foram realizadas em uma sala reservada da EFA para evitar interferência nas gravações e os(as) participantes se sentirem mais à vontade para falar sobre o assunto. Somado a isso, garantimos a participação na formação, registros e visitas à Associação e as duas EFAs presentes no município.

No que concerne à REFAISA, as entrevistas aconteceram no espaço da Rede, em Feira de Santana-BA e via plataforma *Google Meet* no mês de setembro de 2025. Essa opção atendeu à agenda dos(as) participantes e favoreceu a produção de dados para a pesquisadora. Duas entrevistas ocorreram online e uma presencialmente, no escritório da Rede, durante a reunião da Equipe Pedagógica Regional, realizada nos dias 11 e 12 de setembro de 2025. Em ambos os

[31] 8º Encontro Formativo das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais da Bahia, durante os dias 03 e 04 de abril de 2025, com o tema: A Pedagogia da Alternância no contexto das políticas públicas, cujo objetivo foi promover a formação continuada e o acompanhamento técnico-pedagógico as EFAs e CFRs através Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Neste evento, encontramos alguns(as) participantes da pesquisa da esfera da Presidência, Tesouraria e Secretaria Executiva das associações regionais. Neste espaço, percebemos a necessidade de entrevista com o(a) funcionário(a) da Secretaria Executiva da AECOFABA, devido ao fator de conhecimento e trabalho realizado por este(a) na Associação a serviço das EFAs. Então, explicamos a proposta da pesquisa, entregamos a Carta Convite para os(as) presentes e garantimos outros contatos via *WhatsApp*.

momentos, buscamos preservar a qualidade da gravação e assegurar a tranquilidade na partilha das informações. Aproveitamos o presencial para participar e contribuir na reunião e realizar registros em campo. Afinal, como pesquisadora egressa de EFA e utilizando o MHD, a práxis faz-se necessária.

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

Por ter adotado o Materialismo Histórico Dialético como perspectiva de análise, elaboramos uma sequência de procedimentos para organizar e interpretar os dados da pesquisa, com a finalidade de nos ajudar a compreender e problematizar a realidade posta para retornar ao ponto de partida e atingir os objetivos propostos.

Quadro 8 – Etapas da análise dos dados de campo

Nº	**PROCEDIMENTOS**
1	Organização o material da pesquisa de campo em pasta no drive correspondente a cada Associação.
2	Transcrição das entrevistas de acordo com os blocos do roteiro.
3	Identificação das categorias que são anunciadas nas falas dos(as) participantes.
4	Seleção das categorias que serão analisadas e assim organizar um quadro por Associação, em seguida editar as entrevistas com a intenção retirar desvios não intencionais da norma-padrão da língua.
5	Análise das contradições e mediações apresentadas nos dados.
6	Classificação dos entraves e das possibilidades frente às políticas públicas de financiamento para as EFAs baianas apresentadas nas falas dos(as) participantes.
7	Elaboração de síntese explicativa embasada nas bibliografias e documentos estudados, evidenciando as múltiplas determinações presentes no objeto de estudo.

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Com essas etapas definidas e realizadas, usamos das categorias de análises do MHD e aquelas reveladas a partir das entrevistas e nos procedimentos metodológicos descritos. Todos os meios contribuíram para encontrar categorias importantes do objeto de pesquisa.

Nesse movimento, verificamos como as categorias de forma e conteúdo se manifestam na pesquisa. As categorias de conteúdo surgiram do resultado das relações internas que estruturam as políticas públicas de financiamento voltadas para as EFAs, como também das relações ao seu redor, são categorias que emergem das relações do objeto de pesquisa. Cheptulin

(1982, p. 265) afirma que o conteúdo de qualquer objeto "[...] é formado não somente pelas interações que existem entre os elementos e os aspectos que o constituem, mas também pelas ações que ele exerce sobre os outros objetos ao seu redor".

As categorias de forma estão extremamente ligadas às de conteúdo, mas são as categorias inerentes do método, as quais contribuem para refletir criticamente a partir do todo as interações internas e externas expressas no objeto, fundamentar cientificamente os dados revelados mediante o processo de pesquisa e examinar a estrutura em que o objeto se encontra enraizado para além do que se mostra aparente. Cheptulin (1982, p. 265) indica que elas são específicas para "[...] refletir o laço entre os elementos, os momentos que constituem o conteúdo da estrutura do conteúdo e não da manifestação, não da expressão do interior no exterior". Assim sendo, nesta pesquisa, elencamos as categorias de forma e conteúdo conforme apresentado no Quadro 9.

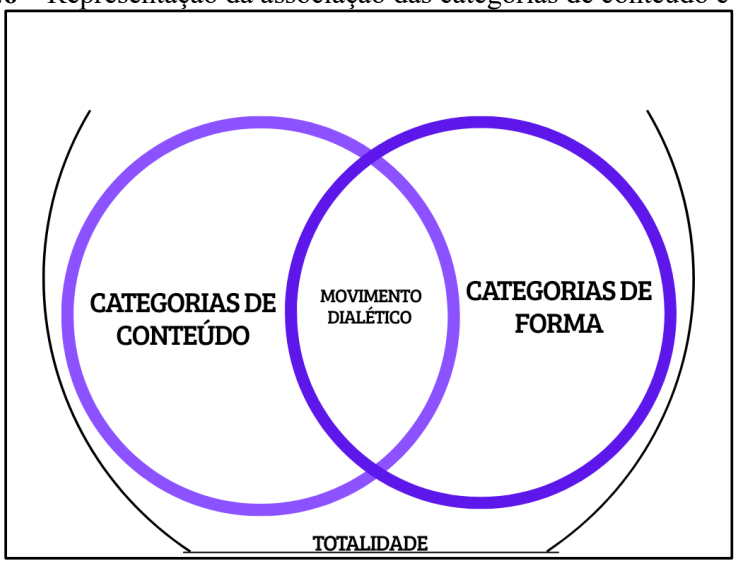
Quadro 9 – Categorias de forma e de conteúdo identificadas na pesquisa

CATEGORIAS DE FORMA	CATEGORIAS DE CONTEÚDO
Totalidade	Escolas Famílias Agrícolas
Mediação	Pedagogia da Alternância
Contradição	Educação do Campo
Práxis	Políticas Públicas de Financiamento
	Estado
	Entraves e Possibilidades
	Regulação e Emancipação

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Apesar das categorias de conteúdo e de forma serem distintas, elas agem de maneira mútua, movidas pela dialética que reflete a realidade. Partem do plano da aparência, considerando as múltiplas determinações que envolvem o objeto, para chegar à essência. A totalidade é, pois, a categoria que articula esse movimento.

Figura 26 – Representação da associação das categorias de conteúdo e de forma



Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir de Cheptulin, 1982.

Kosik (2002) explica que a ascensão do abstrato ao concreto, ou seja, do plano sensível (imediatidade) ao plano racional (realidade concreta), não é uma passagem, mas um movimento no/do pensamento, que faz com a abstratividade seja superada através da dialética, em um movimento interdependente entre os elementos que constituem a realidade, tornando o conjunto de fatos analisados compreensível.

Dessa forma, procurar entender o método, organizar os materiais e informações cuidadosamente, revisitá-los e utilizar das categorias do MHD, é indispensável para fundamentar a análise dos dados e realizar uma síntese teórica do fenômeno estudado, bem como desvelar categorias empíricas presentes nos dados examinados. Portanto, utilizar do MHD exigiu uma análise precisa, com revisões, novas interpretações e introdução de conhecimentos que foram aparecendo ao longo da pesquisa. Frigotto (1991, p. 81) ratifica: "Para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisada, e as categorias reconstruídas".

Por isso, durante a análise, observamos, por diferentes procedimentos metodológicos, como as políticas públicas de financiamento para as EFAs no contexto da Bahia são implementadas e conduzidas a partir das transformações históricas, considerando as múltiplas determinações que atravessam essas políticas, para assim gerar resultados para pesquisa e críticas diante da realidade visível.

CAPÍTULO III

3 PRINCIPAIS APONTAMENTOS DE PESQUISAS REFERENTES ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO PARA AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

> *"Pesquisar, ler, compreender e retornar! Assim caminhamos na identificação do estado atual do conhecimento sobre a nossa temática. Na análise de teses, artigos e dissertações, selecionamos fontes importantes para o nosso trabalho, referenciamos os escritos já tecidos, pontuando as lacunas e potencialidades das pesquisas para as nossas discussões".*
>
> (Rebeca Oliveira)

Este capítulo apresenta pesquisas que se aproximam da temática desta dissertação, resultantes de uma revisão bibliográfica, cujo objetivo foi mapear e analisar produções científicas que associam questões sobre as Escolas Famílias Agrícolas e políticas públicas de financiamento no Brasil. O levantamento teve com recorte temporal o período de 2008 a 2024, os quais, como veremos adiante nesta seção, foram anos importantes de implementação e acesso a políticas de financiamento educacional para EFAs da Bahia e do Brasil.

Para tanto, foram utilizadas as seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD do IBICT), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD da CAPES) e a Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC).

Vale enfatizar que a revisão bibliográfica foi crucial para identificar as temáticas pesquisadas sobre as EFAs tanto no Brasil quanto no contexto da Bahia. Ao mesmo tempo, teve como objetivo conhecer outros(as) pesquisadores(as) que dialogam sobre as EFAs, avaliar os temas que têm sido mais investigados e, sobretudo, reunir referenciais teóricos para a pesquisa.

3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: NOTAS SOBRE AS ETAPAS

O início da epígrafe deste capítulo, "Pesquisar, ler, compreender e retornar", anuncia as etapas do processo de construção desta revisão bibliográfica e a interação de cada fase para chegar ao objetivo proposto. Realizar esse movimento de busca foi fundamental para justificar e revelar a importância desta pesquisa no âmbito acadêmico e social. Como já mencionado, as EFAs são protagonistas e precursoras da Pedagogia da Alternância no Brasil e, apesar de anos

de formação de trabalhadores(as) camponeses(as), somente depois de três décadas de atuação no país o funcionamento da Pedagogia da Alternância foi reconhecido oficialmente pelo Parecer CNE/CEB nº 1/2006, o qual normatiza os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância.

Através dessa normativa, abriu-se possibilidades de implementação de políticas públicas educacionais para essas instituições, assim, com mobilizações coletivas, as EFAs conquistaram o direito ao financiamento público, o que veremos detalhado em legislações no quarto capítulo. Ao analisarmos as legislações, avaliamos que são recentes as políticas públicas de financiamento para as EFAs, o que julgamos ser um dos fatores influenciadores no quantitativo de produções científicas sobre a temática no Brasil e especificamente no campo empírico da pesquisa de mestrado.

Logo, escolhemos utilizar da revisão bibliográfica, tendo em vista que é uma ferramenta que auxilia o(a) pesquisador(a) no processo de construção da pesquisa. Alves (1992) destaca que a revisão bibliográfica, conhecida também como revisão de literatura, é um meio que guia o(a) pesquisador(a) desde a formulação do problema da pesquisa até a interpretação dos resultados, servindo a dois propósitos: a contextualização do problema da área de estudo e a análise das literaturas consultadas para desenvolver pontos de vistas do referencial teórico.

Dessa forma, ao encontrar produções científicas a fim de compor o referencial teórico da dissertação e conhecer o que já tem sido debatido, procuramos identificar as questões já solucionadas para evitar abordá-las novamente e ampliar novas linhas de discussões da área de estudo. Em virtude disso, selecionamos, organizamos e classificamos os materiais da melhor maneira para efetuar uma revisão minuciosa.

Nesse sentido, Vosgerau e Romanowski (2014) apontam que os materiais levantados devem ser organizados de acordo com as suas fontes de procedência e analisados, para permitir ao(a) pesquisador(a) realizar um apanhado/resumo sobre as literaturas que beneficie a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser usado na pesquisa em foco. Por isso, elencamos algumas etapas para realizá-la: (1) busca por trabalhos acadêmicos em bases de dados confiáveis da área de educação; (2) seleção dos materiais; (3) descrição das produções científicas; e (4) análise dos trabalhos acadêmicos selecionados. Essas etapas serão explicadas a seguir.

3.2 BUSCA POR TRABALHOS ACADÊMICOS EM BASES DE DADOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Como já ressaltamos, o levantamento das produções científicas foi realizado na BDTD do IBICT, no CTD da CAPES e na RBEC. Levamos em conta o fato de as duas primeiras bases agruparem produções de mestrados e doutorados de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, o que permite um maior alcance nas pesquisas sobre a área de estudo, além de oferecer modalidades de trabalhos com estrutura mais completa e discussões ampliadas, ajudando a reunir elementos para a contextualização do tema. No caso da RBEC, se trata de uma plataforma que oferece acesso a artigos de diversos(as) pesquisadores(as) com discussões sobre as EFAs na área da Educação do Campo.

A busca deu-se com o recorte temporal dos últimos dezesseis anos (2008-2024), ponderando a implantação da Lei Estadual de Apoio Financeiro às EFAs da Bahia, instituída pela Lei nº 11.352/2008. Buscamos encontrar estudos a partir do ano de implantação da primeira Lei Estadual de Apoio Financeiro às EFAs na Bahia, seguindo até 2024, ano que as EFAs tiveram acesso ao Programa Federal de incentivo financeiro estudantil aos(as) estudantes do Ensino Médio, o Programa Pé-de-Meia (Lei nº 14.818/2024). Para essa busca, elegemos três palavras-chave: Escola Família Agrícola; Educação do Campo; e Política de Financiamento Educacional. A escolha se deu pela aproximação dos termos com o objeto de estudo.

Estabelecemos o uso do operador *booleano AND* com o interesse de encontrar no sistema trabalhos acadêmicos que agrupam todos os termos. Tendo em vista que as palavras-chave escolhidas são compostas, aplicamos as aspas (“”) para unificá-las, e diante da necessidade de ampliar os resultados recorremos também ao operador *booleano OR*.

Registramos um total de inicialmente de 439 textos, consideramos o cálculo através dos resultados ampliados com o uso do *booleano OR.* Na BDTD do IBICT, foram encontradas 328 dissertações e 102 teses, no CTD da CAPES quatro dissertações e uma tese e na RBEC quatro artigos.

3.3 SELEÇÃO DOS MATERIAIS

Os trabalhos acadêmicos filtrados passaram por uma seleção a partir de critérios de inclusão e exclusão. Deste modo, selecionamos os trabalhos que foram publicados de 2008 a 2024, disponíveis na íntegra e de acesso aberto, em português, que discutem no mínimo dois

termos associados. Eliminamos trabalhos repetidos nas bases de dados e sem menção de metodologia.

Esses critérios contribuíram para garantir a transparência da etapa, acesso gratuito aos trabalhos em nosso idioma e facilitar as leituras e fichamentos. Além de recolher pesquisas com elementos teóricos ligados indiretamente ou diretamente com o recorte da pesquisa, como também com apontamentos de caminhos teórico-metodológicos utilizados em pesquisas de pós-graduação na área da educação.

Refinamos 430 trabalhos acadêmicos ao eliminar as repetições por meio da plataforma *Google Sheets*. Seguimos para leitura dos títulos, aqueles mais conectados às palavras-chave adotadas na busca de pesquisa permaneceram, assim restaram 19 trabalhos. Posteriormente, lemos as palavras-chave e resumos dos 19 textos, fizemos a verificação da menção da metodologia no resumo, caso não aparecesse, era apurada a presença de alguma seção no texto sobre os procedimentos metodológicos. Ao final, obtivemos seis trabalhos para análise na íntegra, sendo cinco dissertações e uma tese, todos oriundos da BDTD do IBICT.

Quadro 10 – Seleção final dos trabalhos que tratam das Escolas Famílias Agrícolas e Políticas Públicas de Financiamento

BASE DE DADOS	MODALIDADE DE TRABALHO	TÍTULO-INSTITUIÇÃO-ANO	AUTOR(A)
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT	Dissertação	A Questão Agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana – Ba Universidade Federal da Bahia (UFBA)- 2014	Manuela Pereira de Almeida Pinto
		Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das Escolas Famílias Agrícolas Universidade Federal de Viçosa (UFV)- 2016	Júlio César de Almeida Pacheco
		Políticas públicas para a educação do campo: desafios e perspectivas para a Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)- 2017	Sebastiana Ferreira Bezerra
		A política pública de apoio financeiro a Escola Família Agrícola de Natalândia: um enfoque sobre a implementação Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP)-2019	Alex Pires Andrade

		Escola Família Agroextrativista e Pedagogia da Alternância: uma política pública educacional para a formação de trabalhadores do campo no assentamento do Cedro/ Tartarugalzinho / Amapá Universidade Estadual do Ceará (UECE) -2019	Cristilene de Moura Mendonça
	Tese	A Educação do Campo no fortalecimento do campesinato: da ação dos sujeitos coletivos à construção de uma escola de formação Universidade Federal do Ceará (UFC) -2017	Sandra Maria Fontenele Magalhães

Fonte: Elaboração da autora (2024) a partir de dados dos trabalhos selecionados na BDTD do IBICT.

Na seleção final dos trabalhos, apenas um entre os seis trata especificamente de uma política de financiamento destinada à EFA: a dissertação de Andrade (2019), com os estudos voltados para um programa de financiamento que atende às EFAs no estado de Minas Gerais. Entretanto, iremos perceber nos subcapítulos a seguir que os trabalhos selecionados trazem elementos importantes para refletir as políticas de financiamento para as EFAs, mesmo a temática não sendo sua centralidade.

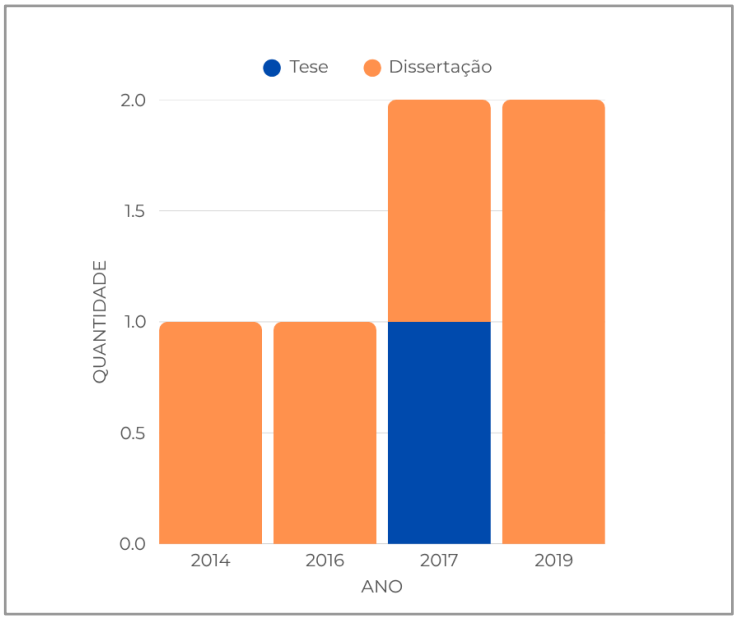
Os resultados expressam a necessidade de avanço em pesquisas sobre as políticas de financiamento destinadas às EFAs, tanto nos cursos de pós-graduação quanto nas esferas que debatem sobre a Educação do Campo. Os trabalhos nas bases de dados sinalizam que as escritas realizadas sobre as EFAs se voltam prioritariamente para a formação através da Pedagogia da Alternância. Constata-se, ainda, a presença de recortes para as mediações pedagógicas específicas da Pedagogia da Alternância, debate de práticas agroecológicas e/ou historicização de alguma EFA. Diante da ausência de pesquisas que articulem a interface entre Escolas Famílias Agrícolas e Políticas Públicas de Financiamento, torna-se ainda mais relevante academicamente a pesquisa aqui desenvolvida.

Nessa etapa, apesar dos trabalhos encontrados, chamamos a atenção para o sistema das bases de dados, principalmente referente a identificar a finalidade dos operadores *booleanos*. Podemos avaliar que alguns não estão atualizados para isso ou restringem a aplicação dos operados apenas com os títulos, desconsiderando, por vezes, a presença das palavras compostas e usando apenas um dos termos que a formam. Essa limitação compromete a busca precisa e acarreta um quantitativo de trabalhos distante do recorte do(a) pesquisador(a).

3.4 DESCRIÇÃO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SELECIONADAS

Como visto no Quadro 10, os trabalhos finais selecionados partiram apenas de uma base de dados, a BDTD do IBICT. Tivemos uma ascendência de pesquisas que dialogam com a nossa temática entre os anos de 2014 e 2019.

Gráfico 1 – Quantidade de produção acadêmica por ano que tratam das Escolas Famílias Agrícolas e Políticas Públicas de Financiamento



Fonte: Elaboração da autora (2024) a partir de dados dos trabalhos selecionados na BDTD do IBICT.

O Gráfico 1 mostra um número pequeno de pesquisas catalogadas que tratam das EFAs e políticas públicas de financiamento, tendo como referencial o recorte temporal de 2008 a 2024, o que revela que as políticas públicas de financiamento destinadas às EFAs ainda são pouco analisadas ou são tratadas internamente nos espaços das escolas e associações sem haver publicações. Por outro lado, é um tema inovador e interliga as EFAs para além do debate da Pedagogia da Alternância.

Independente do quantitativo, os trabalhos selecionados oferecem categorias e debates importantes para a pesquisa, ainda que não esteja, no todo, ligados diretamente à centralidade do nosso objeto. São pesquisas que abordam contradições e conflitos em torno de políticas públicas educacionais, exploram a relação Estado e EFAs, as resistências e estratégias das EFAs e da Educação do Campo frente ao sistema capitalista, a importância do fortalecimento do território camponês para a permanência da juventude no campo e trazem resultados de implementação de políticas de financiamento aplicadas em EFAs.

Identificamos categorias recorrentes nos trabalhos que dialogam diretamente ou se aproximam da nossa pesquisa. A Figura 26 representa este universo de categorias, nos dando a visão teórica em que esses trabalhos estão inseridos.

Figura 27 – Categorias identificadas nos trabalhos que tratam das Escolas Famílias Agrícolas e Políticas Públicas de Financiamento



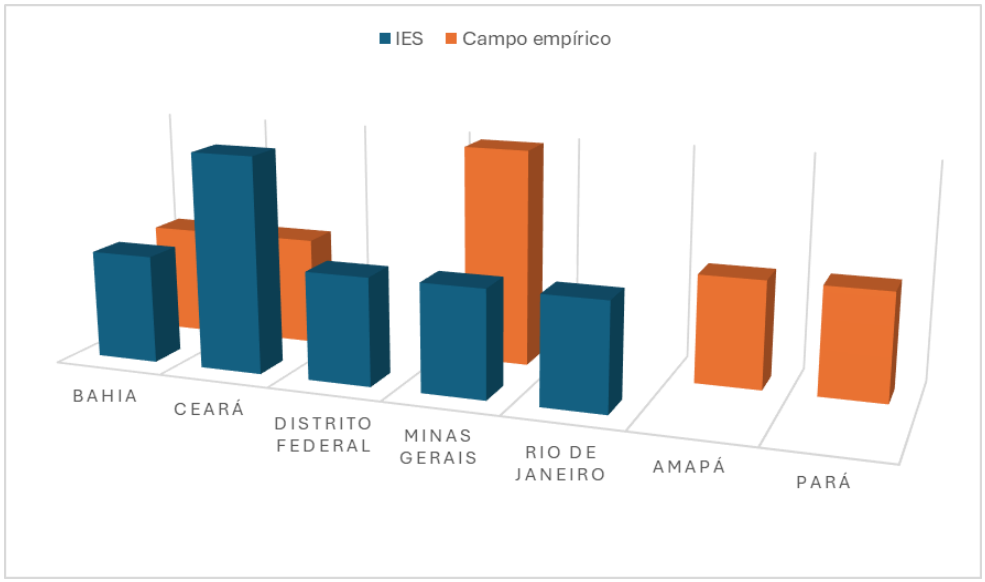
Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir de dados dos trabalhos selecionados na BDTD do IBICT.

Os(as) pesquisadores(as) apresentaram diversos caminhos teórico-metodológicos e a possibilidade de registrar no texto os nomes reais dos(as) participantes. Entretanto, observamos a falta de informações sobre como foram aplicadas algumas técnicas de recolhimento de dados. Da mesma forma, a ausência de alguns aspectos essenciais nos resumos, por ser o primeiro contato do(a) leitor(a) com a produção é necessário que se mostre de forma completa e objetiva. Em contrapartida, acessamos pesquisas realizadas na mesma região e estado do campo empírico do nosso estudo e referenciais teóricos importantes para a fundamentação desta dissertação, como citaremos e seguir. Além de encontrar categorias que nos ajudam a refletir e problematizar nossa temática.

Os seis trabalhos foram registrados em IES de três regiões do Brasil: Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste e cinco unidades federativas do país: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Com concentração de produção nas IES da região Nordeste, com duas dissertações e uma tese, duas dissertações no Sudoeste e uma no Centro-Oeste. Ao verificar o campo empírico, a centralidade permanece na região Nordeste e Sudeste e volta-se para região Norte, com duas dissertações cada, fator que pode estar relacionado a essas regiões estarem

entre as três com maior número de EFAs no Brasil[32] ou o vínculo do(a) pesquisador(a) com o campo de pesquisa, como constata o Quadro 11 mais à frente neste texto.

Gráfico 2 – Comparação do quantitativo de produção referente à unidade federativa das IES e dos campos empíricos das pesquisas que tratam das Escolas Famílias Agrícolas e Políticas Públicas de Financiamento



Fonte: Elaboração da autora (2024) a partir de dados dos trabalhos selecionados na BDTD do IBICT.

Outro detalhe que chama a atenção é que essas pesquisas são advindas majoritariamente de IES públicas, uma vez que, das seis IES mencionadas no Quadro 10, apenas o Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP) pertence ao setor privado. Aspecto que demonstra a implicação das universidades públicas com o ensino, pesquisa e extensão para produção de conhecimentos.

Procuramos também identificar a relação dos(as) pesquisadores(as) com o objeto e campo de pesquisa. Notamos, através do *Currículo Lattes* e/ou registros que trouxeram nos dados de identificação do texto ou no resumo, que parte deles(as) possui ou possuía vinculação direta com EFAs ou com outro CEFFA, com atuação enquanto monitor(a) e/ou professor(a) e tornaram-se pesquisadores(as) da área ou são pesquisadores(as) ligados a grupos de estudos e pesquisas que debatem sobre as dimensões da Educação do Campo.

[32] Dados de 2019 da Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância no Brasil (CONPAB). Recorrer à Figura 14.

Quadro 11 – Dados dos(as) pesquisadores(as) referente à formação acadêmica e vinculação direta com o campo de pesquisa

AUTOR(A)	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ÁREA DE EXPERIÊNCIA	GRUPO/REDE DE ESTUDOS E PESQUISAS	VÍNCULO DIRETO COM O CAMPO DE PESQUISA
Manuela Pereira de Almeida Pinto[33]	Mestra em Geografia pela UFBA	Geografia; Educação Popular e Ambiental; Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Movimentos Sociais; Agricultura Urbana; e Geografia Agrária.	GeografAR-UFBA	Atuou como educadora/monitora da Escola Família Agrícola do Sertão-EFASE- Monte Santo-BA.
Júlio César de Almeida Pacheco[34]	Mestre em Educação pela UFV	Etnobiologia e Etnoecologia; Escolas Famílias Agrícolas; Movimentos sociais; e Educação do Campo.	-	Atou como monitor na Escola Família Agrícola Puris de Araponga-MG e como assessor técnico-pedagógico da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA)
Sebastiana Ferreira Bezerra[35]	Mestra em Educação Agrícola pela UFRRJ	Assessoria a projetos sociais junto à agricultores; Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; e Elaboração e gestão de projetos sociais.	Grupo de Estudos Agroambientais do Médio Araguaia e Alto Xingu (GEAMAAX)-IFPA	Atuou como monitora na Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia- Pará.
Alex Pires Andrade[36]	Mestre em Administração Pública pelo IDP	Educacional e de Direito Público.	-	Atuou como coordenador pedagógico e professor na Escola Família Agrícola de Natalândia-MG.

[33] http://lattes.cnpq.br/3167333362356788
[34] http://lattes.cnpq.br/7657598807080994
[35] http://lattes.cnpq.br/7510115467542978
[36] http://lattes.cnpq.br/2910552222469025

Cristilene de Moura Mendonça[37]	Mestra em Planejamento e Políticas Públicas pela UECE	Educacional e Política Pública.	-	-
Sandra Maria Fontenele Magalhães[38]	Doutora em Geografia pela UFC	Ciências Humanas com ênfase em Geografia Agrária; Ensino de Geografia; Formação de Professor; e Educação do Campo.	Laboratório de Geografia Agrária	-

Fonte: Elaboração da autora (2024) a partir de dados presentes no *Currículo Lattes* e/ou no texto cada autor(a).

Os dados apresentados revelam que a pesquisa não se encontra distante de quem a realiza, como Netto (2011) indica, ao pontuar que sujeito e objeto da pesquisa constroem-se por meio de uma estreita relação. As formações e experiências de trabalho e estudantil refletem diretamente na escolha e justificativa do tema de pesquisa.

Nas seis pesquisas, observamos uma predominância da abordagem qualitativa utilizada pelos(as) pesquisadores(as), valendo-se do uso de entrevistas e análise documental como principais instrumentos de produção de dados, presentes nos seis trabalhos. Foi característico também o uso da pesquisa de campo, bibliográfica e documental.

Houve a utilização de estudo de caso na dissertação de Mendonça (2019), pesquisa cartográfica na dissertação de Pacheco (2016), enfoque na dialética materialista histórica articulado ao viés qualitativo na tese de Magalhães (2017) e uso da teoria *bottom-up* pelo autor Andrade (2019) em sua dissertação. Os trabalhos tiveram como principais participantes da pesquisa: professores(as), monitores(as), estudantes, profissionais da gestão escolar e membros(as) de associações das EFAs. Os(as) pesquisadores(as) Pinto (2014), Pacheco (2016) e Magalhães (2017) utilizaram os nomes reais dos(as) participantes na pesquisa.

Para o fechamento da descrição dos trabalhos selecionados, verificamos as principais referências teóricas sobre a Educação do Campo, as EFAs e as políticas educacionais, essencialmente as que apareceram em mais da metade dos trabalhos. No debate sobre as políticas públicas para Educação do Campo, houve reflexões acerca da conceitualização da

[37] http://lattes.cnpq.br/0553665665254273
[38] http://lattes.cnpq.br/8971941899647462

Educação do Campo, a atuação de movimentos sociais e a problematização do cenário educacional brasileiro, com ênfase dada a determinados(as) autores(as): Roseli Salete Caldart, Bernardo Mançano Fernandes, Mônica Molina, Miguel Gonzalez Arroyo, Paulo Freire, Marlene Ribeiro e Maria da Glória Gohn. Já na discussão sobre a historicidade e proposta pedagógica dos CEFFAs, destaca-se os autores: João Batista Begnami, Paolo Nosella, Roberto García-Marirrodriga, Pedro Puig-Calvó e Jean-Claude Gimonet.

Foi perceptível o diálogo dos(as) pesquisadores(as) com os(as) principais teóricos(as) da Educação do Campo, das EFAs e das políticas públicas educacionais voltadas para os povos do campo. O levantamento foi fundamental para adquirir subsídios teóricos, assegurando o acesso a obras nacionais relevantes e informações científicas confiáveis, mesmo àquelas com menos frequência entre os trabalhos, porém significativas para o nosso estudo. Como exemplo, podemos citar: Dermeval Saviani, que tem somado contribuições à Educação do Campo e, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, tem debatido o direito à educação e suas concepções; Thierry De Burghgrave, que analisa a dimensão histórica, política, social e pedagógica das EFAs; Janete M. Lins de Azevedo e Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, que abordam criticamente as políticas públicas educacionais, Cavalcante, essencialmente com foco nos territórios camponeses; e João Pedro Stédile, que promove o debate da questão agrária no Brasil, associado também a Educação do Campo enquanto caminho de formação de sujeitos críticos e conscientes das disputas de poder no campo.

3.5 ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES DOS TRABALHOS ACADÊMICOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA EM FOCO

Para estabelecer linhas entre os trabalhos acadêmicos e apresentar os principais resultados das pesquisas, realizamos uma leitura aprofundada, seguida de fichamento e organização dos textos. Dividimos os trabalhos em dois grupos temáticos, tendo em vista a discussão central de cada pesquisa. O primeiro grupo, nomeado Educação do Campo e Questão Agrária: o papel das Escolas Famílias Agrícolas na luta pelos direitos dos povos do campo, reúne os trabalhos de Pinto (2014) e Magalhães (2017). O segundo grupo, intitulado Interconexão entre Escolas Famílias Agrícolas e Políticas Públicas de Educação do Campo, inclui os trabalhos de Pacheco (2016), Bezerra (2017), Andrade (2019) e Mendonça (2019).

A dissertação e tese que atendem ao primeiro grupo temático problematizam as disputas em torno da terra e da educação, têm como foco as EFAs e as relações que nelas se consolidam.

Tais pesquisas contribuem para analisar como as EFAs, enquanto um movimento social, constituem-se e afirmam-se como espaços de construção de uma educação contra-hegemônica, voltada para a luta dos direitos sociais dos povos do campo. Destacam, ainda, os desafios do financiamento público às EFAs. As dissertações que compõem o segundo grupo temático sinalizam debates sobre as políticas públicas voltadas às escolas no/do campo, exploram os mecanismos de acesso às políticas públicas educacionais e as lutas e desafios enfrentados pelas EFAs e CFRs por uma política pública que as atendam suas especificidades.

3.5.1 O que tratam as pesquisas analisadas sobre o financiamento público para as EFAs?

Embora o destaque da dissertação de Pinto (2014) aponte para questão agrária e o potencial da EFA de Riacho de Santana ao abordá-la por meio das mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, a autora também ressalta como a EFA é atravessada por intencionalidades e contradições, que se manifestam em vários aspectos que comprometem desde o setor pedagógico ao administrativo. Isto gera vários desafios como, por exemplo, o financiamento público.

A autora frisa que, por meio das lutas das EFAs, as verbas públicas começaram a ser destinadas às escolas, porém com atrasos, comprometendo a realização de atividades pedagógicas e pagamentos de funcionários(as). Ela ressalta que, ainda que haja o repasse de verbas públicas via o Fundeb, este não assegura as necessidades particulares de cada realidade. Além disso, exerce influência na gestão e autonomia das instituições. De maneira semelhante ocorre com a captação de verbas através de projetos com instituições que podem divergir dos princípios das EFAs e da Educação do Campo.

Magalhães (2017), ao pesquisar sobre a EFA Dom Fragoso, examina como a Educação do Campo contribui para o fortalecimento do campesinato. A tese apresenta uma EFA consolidada com o projeto da Educação do Campo, mas que ainda enfrenta desafios sociais, pedagógicos e econômicos. Mesmo com o apoio financeiro público e a garantia de uma certa estabilidade econômica, os repasses financeiros geram impactos na autonomia e na gestão institucional. Em razão do recurso não cobrir todas as despesas, cria-se uma dependência de doações e parcerias.

Além disso, a autora apresenta sobre a dificuldade nos pagamentos de constantes encargos sociais e a redução de recursos oriundos de instituições nacionais e internacionais, fora a instabilidade financeira de famílias em razão dos fatores naturais que afetam a produção

agrícola, o que diminui contribuições para a escola. Ela mostra que essas condições impactam diretamente a entrada de novos(as) estudantes e na proposta pedagógica.

Pacheco (2016), a partir da pesquisa cartográfica, utiliza a imagem do rizoma para representar a complexidade das EFAs, destaca como essas escolas estão em constante transformação, marcadas por tensões e contradições que impactam desde sua identidade até suas práticas pedagógicas. Nessa complexidade, o autor chama a atenção para os desafios que cercam as EFAs brasileiras, entre esses, sobressaem a carência de recursos financeiros, a falta de reconhecimento legal e o desconhecimento do poder público da Pedagogia da Alternância, o que compromete trâmites burocráticos e a dinâmica das escolas.

Pacheco (2016), ao ter como *lócus* de pesquisa a EFA Puris, pontua dificuldades como a ausência de água, luz e manutenção da infraestrutura e material pedagógico. O autor reforça a urgência de fontes de financiamento autônomas e diversificadas, bem como o fortalecimento das alianças com os movimentos sociais para assegurar a independência das EFAs. Para ele, isso é essencial para a consolidação de um projeto educativo emancipatório que valorize e fortaleça a identidade das EFAs brasileiras e garanta políticas públicas para a Educação do Campo.

Bezerra (2017) aborda a realidade da Casa Familiar Rural (CFR) de Conceição do Araguaia. Pontua como as experiências educativas, por meio da Pedagogia da Alternância, são construídas de forma sociopolítica em contraposição à Educação Rural e se afirmam na luta por políticas públicas que garantam condições permanentes para os trabalhos dos CEFFAs.

Ao trazer no texto alguns desafios, deixa evidentes entraves políticos e administrativos, como a falta de uma instalação própria, a dificuldade de certificação do curso da CFR pelo Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE-PA), e a dependência dos convênios públicos que, por vezes, são interrompidos por mudanças de gestão. Ressalta como tais dificuldades limitam o acesso a recursos do Fundeb, a efetivação das atividades pedagógicas, a certificação dos(as) estudantes e a autonomia da escola.

Na investigação de Andrade (2019) na EFA de Natalândia, o autor versa sobre a implementação da Lei Estadual nº 14.614/2003, que originou o Programa de Apoio Financeiro às EFAs em Minas Gerais. A pesquisa de Andrade (2019) demonstra impactos significativos da Lei nº 14.614/2003 nas EFAs de Minas Gerais, como o aumento no número de escolas e matrículas, o fortalecimento da Pedagogia da Alternância e ampliação da autonomia financeira, administrativa e pedagógica das instituições. A realidade examinada retrata de modo expressivo os benefícios de uma política educacional de financiamento, expressa como professores(as),

estudantes e famílias são agentes ativos na implementação da política e de que forma esses(as) as conduzem no cotidiano da escola para maior ganho da instituição e os sujeitos que a constrói.

Entretanto, os dados também apontam os desafios na realização do Programa. O principal ponto foi a ausência do acompanhamento por órgãos públicos após o repasse do recurso financeiro, e na formação da equipe pedagógica e gestão. Além disso, a política não contempla a formação inicial de professores(as) para atuarem nas EFAs.

Na dissertação de Mendonça (2019), tendo como *lócus* a EFA de Cedro, a autora traz os impactos da Pedagogia da Alternância na formação de trabalhadores(as) do campo no Assentamento do Cedro, em Tartarugalzinho, Amapá. Explicita, ainda, como a Pedagogia da Alternância atua como uma política pública de Educação do Campo, promovendo consciência política, valorização da agricultura familiar e melhorias na produção e produtividade local mediante os conhecimentos técnicos aplicados nas propriedades.

Apesar desses resultados, a pesquisa aponta obstáculos estruturais e financeiros que comprometem o avanço das ações pedagógicas. Mendonça (2019) defende a necessidade da ampliação do investimento público para a infraestrutura das escolas e estabilização da Pedagogia da Alternância, e que potencialize a agricultura familiar, além do reconhecimento das EFAs na formação de trabalhadores(as) do campo e no fortalecimento das comunidades camponesas.

Em suma, os trabalhos analisados apresentam, a partir da particularidade de cada campo empírico, como as EFAs se encontram inseridas na luta por políticas públicas de Educação do Campo. Para além disso, evidenciam a importância dessas escolas na implementação de políticas educacionais para os povos do campo, principalmente através da efetivação e reconhecimento legal da Pedagogia da Alternância nas unidades federativas brasileiras, a fim de propor uma formação crítica e emancipatória aos(as) trabalhadores(as) do campo, como também promover benefícios e avanços as comunidades camponesas nas diversas dimensões da sociedade.

É notório que os desafios enfrentados entre as EFAs são comuns, destacadamente no que diz respeito ao financiamento público, sendo um elemento que atravessa todos os estudos, independente do recorte da pesquisa. Esses estudos nos alertam que, apesar dos avanços na esfera das políticas públicas, muitos são os obstáculos que limitam a atuação e existência das EFAs e o atendimento aos(as) seus(as) beneficiários(as).

CAPÍTULO IV

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO IMPLEMENTADAS NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS NO BRASIL E NA BAHIA

> *"Neste mundo de políticas públicas, sempre tendem os conflitos e as contradições revelar as múltiplas determinações que as legislações podem ocultar."*
>
> (Rebeca Oliveira)

Para entendermos o financiamento público destinado às Escolas Famílias Agrícolas no estado da Bahia, é necessário decifrar como são implementadas as políticas de financiamento. Nesse sentido, para além de se fazer importante o levantamento da legislação federal e estadual a respeito do assunto, foi fundamental apreender o papel do Estado nas disputas e implementação das políticas públicas educacionais em uma sociedade de classes, especialmente para interpretar as relações sociais que envolvem o objeto de estudo.

4.1 BREVES REFLEXÕES SOBRE O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Como agente de manutenção do sistema do capital, o Estado dirige leis e políticas públicas educacionais moldadas aos ideais capitalistas. Em meios às correlações de forças entre classes antagônicas, o Estado defende os interesses da classe burguesa, mesmo quando aparenta favorecer a classe trabalhadora.

Para Mészáros (2015), o Estado age na contramão das lutas da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, assume o papel de controlar os conflitos entre as classes opostas através de diversas instâncias, como as políticas públicas, projetos de leis, organização do trabalho, sistema escolar, instituições democráticas, a fim de manter o *status quo.* Na mesma linha de pensamento, Engels (2019, p. 213) já tinha afirmado:

> Dado que o Estado surgiu da necessidade de manter os antagonismos de classe sob controle, mas dado que surgiu, ao mesmo tempo, em meio ao conflito dessas classes, ele é, via de regra, Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que se torna também, por intermédio dele, a classe politicamente dominante e assim adquire novos meios para subjugar e espoliar a classe oprimida.

A compreensão, a partir desses referenciais, é que o Estado é resultado de um processo histórico diante dos conflitos entre as classes sociais e seu papel de mediador não se manifesta no campo da neutralidade. Ele legitima o domínio da classe dominante e, com uso de mecanismos institucionais, manipula a classe trabalhadora. Nesse aspecto, garante e protege "[...] as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente" (Mészáros, 2011, p. 121).

Deste modo, o capital se reproduz de maneira contínua e dominante, otimizado pelo seu sistema sociometabólico, como apresentado por Mészáros (2011), no tripé Capital-Trabalho-Estado. Nessa perspectiva, o Estado é redefinido de acordo com a lógica e as mudanças do capital, em uma relação intermediada por um trabalho que aliena e explora a classe trabalhadora.

Nesse cenário é que, nas últimas décadas, com a ascensão do neoliberalismo, percebemos uma reformulação no papel do Estado, seguida de uma reorganização da relação Estado, mercado e sociedade. Segundo Moraes (2021), o neoliberalismo, ao surgir, focou diretamente na dimensão econômica, assim, o mercado passou a atuar como regulador da renda e da riqueza. Isso não apartou totalmente o Estado, porém a maior atuação no sistema econômico é ordenada pelos setores privados, conforme Freitas (2018, p. 40) enfatiza: "Os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor". Com isso, expande-se a lógica mercantil para as variadas dimensões da sociedade, principalmente a educacional.

Ainda com base nos estudos de Moraes (2021), o Estado, sob a lógica de um capitalismo globalizado e profundamente marcado por políticas neoliberais, afeta diretamente a educação pública e coloca as políticas educacionais no centro das disputas. Pois, de acordo com Saviani (2007), o sistema educacional é utilizado pelo capital como instrumento de manutenção e propagação de sua ideologia, suprimindo um projeto de educação emancipatório.

Caetano (2020) destaca que, no cenário brasileiro, como de outros países, a educação tem sido atingida pela expansão da agenda política, social e econômica neoliberal e global, a qual vem provocando reformas nos sistemas educacionais, aliando-as à lógica do mercado. Um exemplo, no Brasil, foi a implementação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e desencadeou reformas no Ensino Médio[39], influenciada e orientada por grandes empresas nacionais.

[39] Reformas que implicaram diretamente na formação social e política de estudantes, com a retirada de disciplinas obrigatórias vitais para uma formação crítica; flexibilizou a grade curricular com os chamados itinerários formativos; aumentou carga horária sem levar em consideração a realidade social dos(as) estudantes; agravou o

A autora sinaliza que uma das referências desse modelo são as parcerias entre o setor público e privado, expandidas através de alianças entre corporações nacionais e transnacionais, sob a justificativa de que o Estado sozinho não é capaz de solucionar os problemas educacionais atuais. Outra referência é a disputa do setor privado pelo financiamento público, destinado à educação, por meio de fundos públicos.

Sendo assim, o Estado deixa de assumir a responsabilidade pela efetivação dos serviços públicos e passa a agir como agente fiscalizador e regulador das políticas públicas. O capital se apossa de tributos extraídos da sociedade e cresce com o uso de recursos públicos, fortalecendo iniciativas privadas em áreas sociais e limitando a ação do poder público. Consequentemente, abrem-se brechas para a entrada de empresas no âmbito educacional por meio da legislação e executam-se reformas que atingem diretamente o processo educativo. Em decorrência disso, o sistema capitalista impulsiona o desmonte da educação pública.

Mesmo sob essas condicionantes, a classe trabalhadora segue na luta por políticas públicas, exigindo do Estado o cumprimento de seus deveres, o que tem provocado a inclusão social dos sujeitos historicamente marginalizados e o acesso desses a direitos que antes eram tidos como privilégios da elite. Isso evidencia que as políticas públicas não podem ser tratadas como simples concessão do Estado, mas precisam ser valorizadas e reconhecidas como conquistas da luta de classes, como Figueiredo, Carvalho e Siqueira (2010, p. 80) reiteram:

> Caracterizar as políticas públicas como mera concessão da classe dominante, mesmo sabendo dos seus interesses, é uma forma de "jogar um balde de água fria" na luta de classe, é uma forma de desarmar os trabalhadores, juventude e movimentos sociais para a luta que vai além da "defesa da cidadania e de direitos", de aceitação de políticas compensatórias e de alívio à pobreza. A luta por políticas públicas e direitos deve ser articulada com a luta pela superação do capital, que ocorre em meio a contradições e tensionamentos.

Por isso, destacamos e reconhecemos que as políticas públicas da Educação do Campo são frutos das mobilizações e lutas coletivas dos movimentos sociais camponeses, frente aos descasos e problemáticas que, ao longo da história, marcam o cenário de desigualdades e violências no campo brasileiro, as quais se unem na defesa de um projeto de classe voltado à superação do capital.

Nesse sentido, ao debater as políticas públicas de financiamento destinadas às EFAs, é importante apresentar a legislação da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância que

---

acesso da classe trabalhadora a instituições ensino superior públicas; intensificou a precarização do trabalho e formação docente; e as desigualdades entre as instituições de ensino público e privado.

colaboram para o financiamento público dessas instituições no Brasil e no estado da Bahia. Tal exposição contribui para analisarmos as múltiplas determinações que as constituem na sociedade vigente, uma vez que, como evidenciado no decorrer desta pesquisa, essas políticas não são originadas sem intencionalidades, mas permeadas por influências de cunho social, político, econômico e ideológico de grupos sociais.

4.2 LEGISLAÇÃO FEDERAL E ESTADUAL QUE VIABILIZAM O FINANCIAMENTO PÚBLICO PARA AS EFAs

Nesta pesquisa, realizamos um estudo na legislação educacional federal e estadual, analisando como viabilizam o financiamento público às EFAs da Bahia. Consideramos nesse levantamento os marcos normativos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância em vigor.

Ao longo da história, a legislação brasileira sofreu diversas mudanças. Políticas foram extintas ou alteradas, revelando, por vezes, os interesses e ideologias de quem se encontrava no poder, como Saviani (2008) observa. No Brasil, por exemplo, na década de 1930, já havia lei que assegurava o financiamento da educação nas áreas rurais, porém influenciada pelo governo e grupos sociais do momento.

Na promulgação da Constituição Federal (CF) de 1934, foi regularizada a destinação de recursos para o atendimento escolar no campo, sob a responsabilidade da União quanto à educação e à cultura. No parágrafo único do Art. 156º da CF de 1934, dispõe-se que, das cotas destinadas à educação do orçamento anual, a União deveria reservar, no mínimo, 20% para a realização do ensino nas áreas rurais (Brasil, 1934).

Nota-se que o financiamento educacional para as escolas no campo ainda era pouco estruturado e tratado de maneira centralizada e generalista. Os estados da federação e municípios não tinham obrigação quanto à destinação de recursos para educação dos povos do campo. O dispositivo constitucional garantiu um financiamento mínimo e, como apontado no Capítulo I, as ações educacionais do Estado nas áreas rurais brasileiras foram dirigidas com o objetivo de favorecer os grupos dominantes do meio rural e equilibrar as tensões da época. A partir desse contexto, em que o acesso à educação era restrito a determinados grupos sociais, é que se criaram cotas para filhos(as) de grandes proprietários de terra/fazendeiros[40] nos

[40] Cota estabelecida pela Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968 que dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Conhecida como “Lei do Boi”, o que privilegiou os(as) filhos(as) de

estabelecimentos de ensino médio agrícola e universidades de Agricultura e Veterinária. Os(as) filhos(as) da classe trabalhadora do campo tiveram/ têm tido acesso tardio à escolarização no Brasil. Iniciativas como as EFAs compõem experiências significativas no país quando tratamos de educação camponesa, mas que só recentemente passaram a receber financiamento por parte do Estado.

A partir dos anos 1990 e na contradição da realidade, surgiram marcos legais que asseguraram o direito de escolas camponesas, como as EFAs, ao financiamento público mais consolidado. Avanços significativos foram conquistados por meio da implementação de políticas de fundos[41], que marcam o repasse de verbas públicas às EFAs, considerando seu caráter comunitário e oferta de educação pública não estatal, através da Pedagogia da Alternância.

Na Constituição Federal (CF) de 1988, é destacado, no Art. 213º, a transferência de recursos públicos às escolas públicas, como também comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Para isso, um dos requisitos é que a instituição seja sem fins lucrativos e aplique seus excedentes financeiros em educação. Os mesmos requisitos se apresentam no Art. 77º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei nº 9394/96).

A legislação brasileira, ao definir a aplicação de recursos públicos a instituições educativas sem fins lucrativos e comunitárias, prevê amparo legal para que essas escolas possam reivindicar a efetivação do financiamento público. Ressalta-se que seja garantido de maneira que respeite às suas especificidades. No Art. 23º da LDBEN de 1996 aparece que:

> 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, n. p.).

No Art. 28º, ao tratar das escolas camponesas, prevê que:

---

fazendeiros e manteve as desigualdades históricas, sociais e educacionais no campo brasileiro, uma lei de cotas para quem já possuía o poder, a terra e o dinheiro.

[41] Mecanismos de redistribuição de recursos financeiros para a Educação Básica, a exemplo do que foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), e posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Funciona como uma política de financiamento que movimenta e redistribui recursos de diferentes fontes de impostos, das transferências dos estados, municípios e Distrito Federal e provenientes da União que são destinados aos estados, municípios e Distrito Federal de acordo o quantitativo de matrículas (Brasil, [s. d. - a]).

> 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 das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, n. p.).

Para isso, o financiamento adequado é crucial, uma vez que nenhuma política é possível de ser implementada sem recursos financeiros. Dessa forma, é vital um plano econômico estratégico que possibilite o repasse de verbas suficientes para cada modalidade de ensino.

Os mecanismos legais citados serviram de base para as reivindicações das EFAs por uma política de financiamento que atendesse às suas especificidades. Amparam-se, portanto, nos direitos previstos em lei. Contudo, como destacamos no Capítulo I, só depois de mais de duas décadas de existência no Brasil, as EFAs acessaram um programa de apoio financeiro pelo governo federal, de permanência de apenas cinco anos. Logo, como observamos, as legislações foram anos à frente sem qualquer recurso financeiro do Estado e reconhecimento legal da Pedagogia da Alternância.

Em 2006, após o Ministério da Educação (MEC), via Parecer CNE/CEB nº 1/2006, reconhecer o funcionamento da Pedagogia da Alternância no Brasil e considerar o tempo socioprofissional (tempo comunidade) como letivo, surgiram chances concretas para a conquista do financiamento público para os CEFFAs. Esse Parecer foi a primeira legislação que oficializou o sistema da Pedagogia da Alternância no país. Nasce no bojo das lutas da Educação do Campo e, apesar de se limitar à Pedagogia da Alternância na Educação Básica, embasa a Formação por Alternância em diversos contextos da Educação do Campo (Begnami; Justino, 2023), o que possibilita tanto a Formação por Alternância na Educação Básica, quanto no Ensino Superior.

Em resposta à articulação dos movimentos sociais do campo, a exemplo da Marcha das Margaridas[42], em agosto de 2023, o MEC regulamentou as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, pela Resolução CNE/CP nº 1, de

[42] Mobilização de trabalhadoras camponesas, promovida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), em que reúne mulheres de todo lugar do Brasil e da América Latina em luta pelos direitos coletivos dos povos do campo, das águas e das florestas, além de promover formações políticas para lideranças femininas. A Marcha sempre é realizada no mês de agosto, em memória da líder sindical e trabalhadora do campo, Margarida Alves, assassinada no mês de agosto do ano de 1983 (Marcha das Margaridas, 2023).

16 de agosto de 2023. A normatização dessas Diretrizes foi crucial para orientar o trabalho efetuado através da Pedagogia da Alternância, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. Esse documento mostra a importância das mediações pedagógicas, do currículo contextualizado e dos princípios da Pedagogia da Alternância, os quais são a base para as instituições de ensino que adotam tal sistema educativo. Ademais, contribui para fortalecer o reconhecimento institucional da Pedagogia da Alternância e as reivindicações por políticas públicas educacionais específicas.

O estado da Bahia já sinalizava avanços neste sentido. O Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA), por meio da Resolução de CEE/BA nº 63/2021, instituiu as Diretrizes da Pedagogia da Alternância, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Ou seja, deu-se margem para conquista a nível nacional e, sobretudo, apontou os caminhos e referenciais pedagógicos para uma formação educativa e ferramentas específicas da Pedagogia da Alternância.

No ano de 2023, por intermédio da Lei Nacional nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023, houve a alteração na Lei nº 9.394/1996, a qual estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para permitir o uso da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo. No Art. 28º da LDBEN já se ressaltava a Pedagogia da Alternância como uma metodologia aplicável nas escolas do campo, possível de articular os currículos escolares às particularidades da vida do(as) estudantes camponeses(as), ou seja, atrelando o processo de ensino-aprendizagem aos modos de vida camponês.

A lei citada reafirma a importância da Pedagogia da Alternância para a formação dos sujeitos do campo e possibilita às instituições escolares brasileiras do campo avançarem em um ensino contextualizado, realizando adaptações ao currículo a fim de vinculá-lo à realidade do campo. Entretanto, no decorrer deste trabalho, ressaltamos que a Pedagogia da Alternância ultrapassa o currículo e as estruturas formais de ensino, portanto, utilizá-la vai além de alternar tempos e espaços ou realizar adaptações. Logo, antes de adotá-la, é requerido formações e estudos, principalmente junto ao Movimento CEFFA que a vem edificando no país, além de se atentar às adaptações de acordo ao público e modalidade que será atendida, respeitando os princípios e valores que a Pedagogia da Alternância tem consolidado.

Posterior ao reconhecimento oficial da Pedagogia da Alternância e antecedente à regulamentação das Diretrizes apresentadas, a articulação dos CEFFAs no país conquistou, em 2012, o acesso a verbas públicas via o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Para isso, foi alterado o Art.

8º da Lei nº 11.494/2007[43], a qual regulamentava o Fundeb, para que a Lei nº 12.695/2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas, permita que as instituições comunitárias com atuação na Educação do Campo e com formação por Alternância sejam contempladas com recursos do Fundeb, através da computação da matrícula dos(as) alternantes no Censo Escolar.

O acesso ao Fundeb proporcionou às EFAs uma estabilidade financeira para a manutenção da infraestrutura das escolas e trabalhos pedagógicos durante os tempos e espaços da Pedagogia da Alternância, aspectos notáveis nas pesquisas analisadas no Capítulo III. Outrossim, a partir do cômputo da matrícula no Censo Escolar, as EFAs passaram a ser contempladas com recursos financeiros para a dupla matrícula, tendo em vista a oferta da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio. Tal medida está sancionada no § 3º do Art. 8º da Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb:

> § 3º Para efeito da distribuição dos recursos dos Fundos, será admitida a dupla matrícula dos estudantes:
> I - da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado;
> II - da educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no art. 36-C da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do itinerário de formação técnica e profissional do ensino médio, previsto no inciso V do **caput** do art. 36 da referida Lei (Brasil, 2020b, n. p.).

Isso significa que as EFAs passaram a ter direito a duas parcelas dos recursos do Fundo por alternante, uma referente ao Ensino Médio e outra à Educação Profissional Técnica, o que expressa maior aporte financeiro para a efetivação da Pedagogia da Alternância. No entanto, foi destacado, em pesquisas analisadas no Capítulo III, a necessidade de investimentos complementares, dado que o repasse do Fundeb é de uso limitado e não cobre todas as despesas e demandas cotidianas das escolas.

De acordo com o Manual de Orientação do Novo Fundeb (Brasil, 2021), a verba advinda do Fundeb é usada exclusivamente em ações de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), o que abrange, por exemplo, a remuneração dos(as) docentes, aplicação em manutenção de infraestrutura e aquisição de materiais didáticos. Para essas ações, a CF de 1988, no Art. 212º, estabelece que, anualmente, da receita resultante de impostos, a União deve aplicar no mínimo 18%, e os estados, Distrito Federal e municípios 25%.

[43] Revogada a partir de 2021 pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Em julho de 2024, o MEC publicou a Resolução nº 5/2024, especificando as diferenças e ponderações para a distribuição dos recursos do Fundeb para o exercício de 2025. No presente documento, observamos que as novas regras de distribuição e os fatores de ponderação garantem mais investimento para as escolas do campo, com acréscimo de 15% a mais do valor por aluno(a) em relação às matrículas urbanas, para todas as etapas e tipos de ensino. No caso do fator de ponderação aplicado ao Ensino Médio articulado com a Educação Profissional e Tecnológica, foi elevado de 1,3 para 1,35.

Tabela 5 – Fatores de ponderação do Valor Anual por Aluno (Vaaf) para Educação do Campo (comparação 2024 e 2025), com as etapas de ensino que as EFAs na Bahia atendem

VAAF	**FATORES DE PONDERAÇÃO 2024**		**FATORES DE PONDERAÇÃO 2025**		**% DE AUMENTO NA JORNADA INTEGRAL**
Etapas de Ensino	**Campo**		**Campo (15% a mais)**		
	Jornada parcial	Jornada integral	Jornada parcial	Jornada integral	
Ensino Fundamental (anos finais)	1,20	1,4	1,27	1,73	23%
Ensino Médio	1,30	1,4	1,44	1,75	25%

Fonte: Adaptado do MEC, 2024.

A transformação nos fatores de ponderação é a garantia de mais investimento para a Educação do Campo, para a Educação Indígena e Quilombola com o acréscimo de 40% no valor por aluno(a). O documento analisado sinaliza a implementação de políticas no caminho de superação de desigualdades educacionais e sociais que historicamente atingem os povos do campo, das águas e das florestas no país, o que reforça as potencialidades e os benefícios do acesso das EFAs ao Fundeb.

Visto a importância das políticas públicas de financiamento para as EFAs, a criação e aprovação da Portaria nº 100, de 07 de outubro de 2015, que institui Grupo de Trabalho - GT para estudo e elaboração de proposta de Políticas Públicas que visem ao fortalecimento dos CEFFAs, foi fundamental para firmar novas políticas e consolidar o acesso das EFAs às políticas de Educação do Campo.

Da mesma forma, tem-se a relevância da Portaria nº 1.071, de 20 de novembro de 2015, que regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias que ofertam a Educação do Campo e que tenham como proposta pedagógica a Formação por Alternância. A computação das matrículas das EFAs no Censo Escolar credencia essas escolas para o recebimento de verbas do Fundeb, simultaneamente legitima a Pedagogia da Alternância e possibilita a inserção dos sujeitos camponeses no sistema educacional público.

Em 2016, a Portaria nº 1.071 sofreu alterações e, por meio da Portaria nº 1.344/2016, as matrículas das EFAs passaram a ser consideradas como tempo integral, o que passou a assegurar às escolas verbas suplementares. A lei passa a vigorar da seguinte maneira:

> § 5º As matrículas do ensino fundamental - anos finais – em instituições comunitárias do campo, credenciadas com proposta pedagógica por alternância e conveniadas com o poder público, deverão ser computadas como tempo integral (NR) (Brasil, 2016, p. 44).

As EFAs têm buscado cada vez mais o reconhecimento da Pedagogia da Alternância e reivindicado seus direitos no âmbito das políticas públicas. No documento de referência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034, elaborado durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2024, foram elencadas estratégias que visam garantir o financiamento público das escolas camponesas, que tenham como base a Pedagogia da Alternância. A expectativa é que, com a aprovação do novo PNE, os recursos e as políticas públicas valorizem e potencializem o trabalho formativo realizado pelas EFAs, como os demais CEFFAs.

Todavia, a conjuntura política atual revela um Congresso Nacional formado predominantemente por representantes de grupos sociais que defendem os interesses do capital e principalmente da elite ruralista que, através de emendas parlamentares, disputam os recursos públicos a favor dos seus próprios projetos. Esses grupos influenciam negativamente na aprovação e implementação de políticas públicas em benefício à classe trabalhadora.

Em junho de 2025, observamos que tanto a Câmara de Deputados quanto o Senado Federal derrubaram os decretos[44] do Poder Executivo que previam o aumento do Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) (Brasil, 2025c). A deliberação tomada pelo Congresso Nacional a favor da elite econômica poderia repercutir em consequências danosas nas políticas sociais, uma vez que grupos de grandes empresas e de mais ricos do país deixam de ser taxados devidamente. Os impactos fiscais recaindo sobre a classe trabalhadora e a camada mais pobre aprofundam cada vez mais as desigualdades socioeconômicas. Com a diminuição de arrecadação tributárias, a tendência é ocorrer bloqueios orçamentários nas áreas sociais e cortes em setores essenciais da sociedade, como o educacional, para tentar atingir a meta fiscal deste ano.

[44] Decretos nº 12.466/2025, nº 12.467/2025 e nº 12.499/2025.

Mesmo com tal cenário político difícil para as políticas que podem trazer benefícios para a classe trabalhadora, em julho de 2025, foi aprovado o Novo Pronacampo (Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas), instituído pela Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025. Uma conquista histórica dos povos do campo, das águas e das florestas e de suas organizações e movimentos sociais, que se encontram na luta pela Educação do Campo e pelos direitos dos sujeitos coletivos. O Novo Pronacampo tende a ser uma política pública que potencializa o direito dos povos do campo, das águas e das florestas a uma educação contextualizada, da mesma forma que gere a diminuição das desigualdades sociais e educacionais no campo brasileiro.

O Novo Pronacampo encontra-se estruturado em sete eixos: 1) Formação; 2) ProMulti: Programa Nacional de Multisseriação; 3) Currículo, Diretrizes e Material Didático; 4) Ação climática e agroecologia; 5) Pesquisa, Avaliação e Monitoramento; 6) Difusão de Saberes e Transversalidades; 7) Coordenação Federativa. Enquanto CEFFAs, as EFAs, se localiza mais diretamente no eixo 4, o qual tem como objetivo: "[...] fomentar tecnologias sociais, práticas produtivas e infraestrutura ecologicamente sustentáveis para as escolas dos povos do campo, das águas e das florestas, tendo como ponto de partida os princípios agroecológicos" (Brasil, 2025d, n. p.). Cuja as principais iniciativas são:

> - **Programa EduCampo Agroecologia para fomento de tecnologias sociais, práticas produtivas e infraestrutura ecologicamente sustentáveis**;
>
> - **Formação Continuada:** formação continuada para equipes pedagógicas, egressos das Licenciaturas do Campo (LEDOC), Rede de Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), Técnicos de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e comunidades do campo, das águas e das florestas;
>
> - **Escolas AgroEcológicas:** distribuição de equipamento de energia solar e hidráulica; biodigestores; tecnologias bioconstrutivas; efluentes e purificação da água; gestão de resíduos sanitários e sólidos; recuperação de áreas degradadas; adaptação para resiliência, com prioridade para escolas localizadas em biomas afetados por áreas de risco;
>
> - **Rede de Escolas em Alternância:** produção de material didático, atividades de extensão e realização de eventos educacionais protagonizados por escolas comunitárias do campo, que ofertam educação profissional e tecnológica em regime de alternância.

Vemos na legislação que o Novo Pronacampo pode garantir às EFAs incentivos para melhoria na infraestrutura física, recursos tecnológicos, formação de os(as) educadores(as), potencialização do currículo contextualizado, reforçar o debate da Agroecologia, aquisição de

materiais didáticos e recursos financeiros para efetivar as metas e outras atividades previstas. Isso aprimora as ações que essas instituições já vêm desenvolvendo. Contudo, é necessário que as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação realizem a adesão ao Programa e que consigam executá-lo ouvindo os sujeitos camponeses.

Percebemos que os marcos legais apresentados contribuem para as EFAs do estado da Bahia conquistarem o direito de adesão a programas e/ou projetos federais. A citar: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), instituído pela Lei nº 11.947/2009; Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), sancionado pela Lei nº 14.628/2023; Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), estabelecido pela Lei nº 10.880/2004; e Pé-de-Meia, previsto na Lei nº 14.818/2024. Essas são políticas públicas que dão suporte desde a alimentação até o incentivo financeiro estudantil, apoiando as EFAs em atividades dirigidas pelas mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância como, por exemplo, viagens e visitas de estudos. Desse modo, estimulam a permanência de trabalhadores(as) do campo no sistema educativo.

Essas possibilidades também advêm da legislação estadual da Bahia que assegura aos(as) estudantes e egressos(as) das EFAs tratamento igualitário aos da Rede Estadual de ensino, conforme previsto na Lei nº 13.907/2018. Garantem o acesso a programas e projetos disponíveis aos(as) estudantes das escolas estaduais, como: o Programa Bolsa Presença, instituído pela Lei nº 14.310/2021; Programa Mais Estudo, lançado pela Lei nº 14.306/2021; o Programa Educa Mais Bahia, estabelecido pela Portaria Estadual nº 1.475/2022, revogada pela Portaria nº 166/2025; e o Programa de Incentivo à Habilitação, denominado CNH na Escola, regido pela Lei nº 14.879/2025; estes são programas que impulsionam a formação educativa, ofertam recurso financeiro para a permanência estudantil, implementam atividades complementares e de reforço para os(as) alternantes, bem como garantem a permanência de egressos(as) nas escolas por meio do voluntariado em oficinas educativas, além de fortalecerem a inserção de jovens no campo de trabalho.

Cabe mencionar que registramos, diante dos eventos dos CEFFAs na Bahia, que o Programa CNH na Escola partiu da reivindicação dessas instituições, com a perspectiva de atender aos(às) Técnicos(as) Agropecuários(as) formados(as) para atuar em campo, sendo a Carteira Nacional de Habilitação (CNH) um requisito obrigatório para o trabalho desses(as) profissionais. Assim, o Movimento reivindicou à Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) CNH gratuita para os(as) alternantes, o que implicou a criação do Programa, que

não apenas garante benefícios aos(às) alternantes das EFAs e CFRs, mas atinge os (as) estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino.

O Programa passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 23.729/2025, ofertando de maneira gratuita formação teórico-técnica a condutores(as) de veículos automotores e elétricos, no primeiro processo de habilitação de estudantes do Ensino Médio ou da Educação Profissional e Tecnológica da Rede Pública Estadual de Ensino. Uma reivindicação que alcançou a classe trabalhadora do campo e da cidade, dando a oportunidade de jovens trabalhadores(as) conquistarem a primeira CNH sem custos de serviços.

Retomando a Lei nº 13.907/2018, que assegura aos(as) estudantes e egressos(as) das EFAs tratamento igualitário aos da Rede Estadual de ensino, é preciso sublinhar que ela destaca-se também pelo acesso de egressos(as) das EFAs às Universidades Públicas Estaduais por meio de sistema de cotas, o que possibilita a entrada desses sujeitos nas Universidades Públicas Estaduais através de cotas para estudantes de escolas públicas. A nível nacional, a Lei nº 12.711/2012 já garantia o direito de estudantes de escolas comunitárias que atuam no âmbito da Educação do Campo adentrar em instituições federais públicas de Ensino Superior. A referida lei se apresenta da seguinte forma:

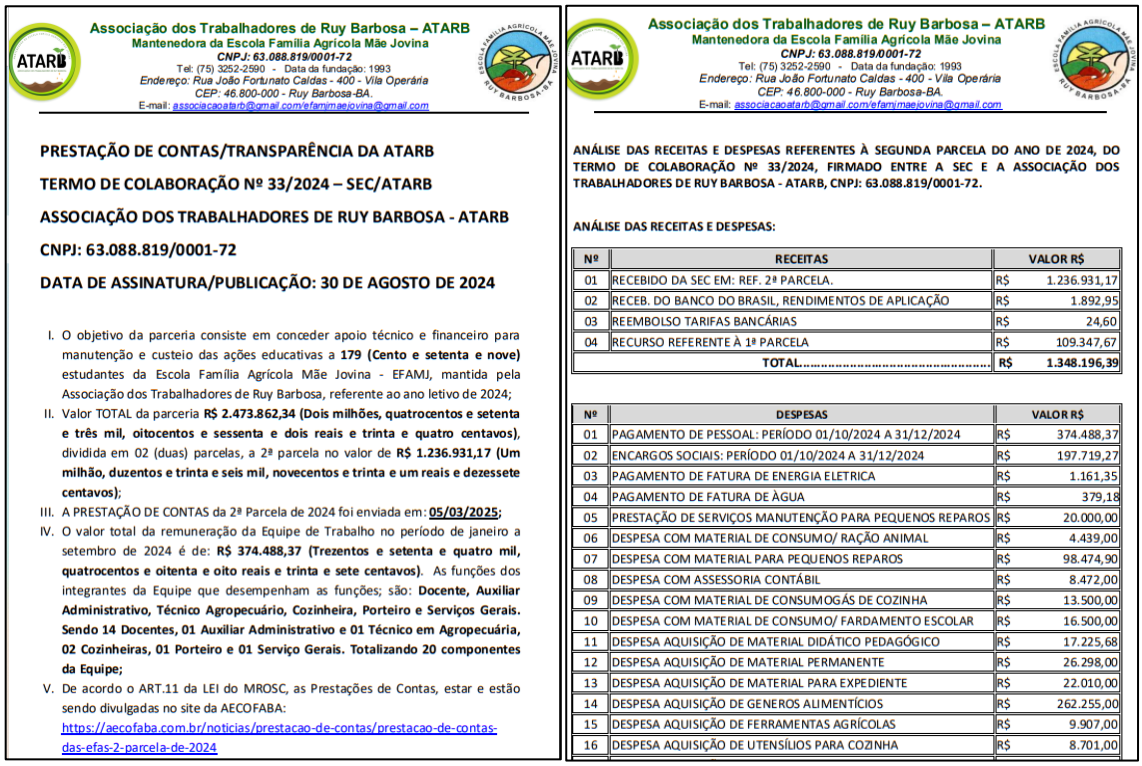
> Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, referidas na alínea b do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020[45] (Brasil, 2012, n. p., grifo do original).

No estado da Bahia, desde 2008 vêm se implementando políticas de financiamento para apoiar as EFAs. Por meio da Lei nº 11.352/2008, o governo do estado instituiu o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às EFAs e Escolas Familiares Rurais (EFRs). Esse programa foi regulamentado através do Decreto nº 14.110, de 28 de agosto de 2012. Através das associações mantenedoras das EFAs, o estado da Bahia estabelece um termo de colaboração com o objetivo de contribuir com a manutenção e funcionamento das instituições. Esse termo é conduzido pelo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), que é reconhecido pela Lei nº 13.019/2014, que rege as parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil.

[45] Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024.

O Marco Regulatório dispõe de normas, desde a celebração do termo até a prestação de contas. Exige que o planejamento das ações seja elencado em um plano de trabalho e adota, na prestação de contas, um relatório com informações qualitativas e quantitativas. Esse relatório é enviado à SEC-BA com descrições dos efeitos sociais e notas fiscais referentes ao uso das verbas oriundas da parceria. Além disso, é publicizada, nos sites[46] das associações regionais, a prestação de contas das escolas filiadas, com demonstração das receitas e despesas. Dessa forma, cria-se um mecanismo de transparência. Vejamos nas Figuras 28 e 29 exemplos de publicação de prestação de contas de uma EFA filiada à AECOFABA e outra à REFAISA.

Figura 28 – *Print* da prestação de contas da 2ª parcela 2024 da EFAMJ publicada no site da AECOFABA



Associação dos Trabalhadores de Ruy Barbosa – ATARB
Mantenedora da Escola Família Agrícola Mãe Jovina
CNPJ: 63.088.819/0001-72
Tel: (75) 3252-2590 - Data da fundação: 1993
Endereço: Rua João Fortunato Caldas - 400 - Vila Operária
CEP: 46.800-000 - Ruy Barbosa-BA.
E-mail: associacaoatarb@gmail.com/efamjmaejovina@gmail.com

PRESTAÇÃO DE CONTAS/TRANSPARÊNCIA DA ATARB

TERMO DE COLABORAÇÃO Nº 33/2024 – SEC/ATARB

ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES DE RUY BARBOSA - ATARB

CNPJ: 63.088.819/0001-72

DATA DE ASSINATURA/PUBLICAÇÃO: 30 DE AGOSTO DE 2024

I. O objetivo da parceria consiste em conceder apoio técnico e financeiro para manutenção e custeio das ações educativas a **179 (Cento e setenta e nove)** estudantes da Escola Família Agrícola Mãe Jovina - EFAMJ, mantida pela Associação dos Trabalhadores de Ruy Barbosa, referente ao ano letivo de 2024;
II. Valor TOTAL da parceria **R$ 2.473.862,34 (Dois milhões, quatrocentos e setenta e três mil, oitocentos e sessenta e dois reais e trinta e quatro centavos)**, dividida em 02 (duas) parcelas, a 2ª parcela no valor de **R$ 1.236.931,17 (Um milhão, duzentos e trinta e seis mil, novecentos e trinta e um reais e dezessete centavos)**;
III. A PRESTAÇÃO DE CONTAS da 2ª Parcela de 2024 foi enviada em: **05/03/2025**;
IV. O valor total da remuneração da Equipe de Trabalho no período de janeiro a setembro de 2024 é de: **R$ 374.488,37 (Trezentos e setenta e quatro mil, quatrocentos e oitenta e oito reais e trinta e sete centavos)**. As funções dos integrantes da Equipe que desempenham as funções; são: **Docente, Auxiliar Administrativo, Técnico Agropecuário, Cozinheira, Porteiro e Serviços Gerais. Sendo 14 Docentes, 01 Auxiliar Administrativo e 01 Técnico em Agropecuária, 02 Cozinheiras, 01 Porteiro e 01 Serviço Gerais. Totalizando 20 componentes da Equipe;**
V. De acordo o ART.11 da LEI do MROSC, as Prestações de Contas, estar e estão sendo divulgadas no site da AECOFABA: https://aecofaba.com.br/noticias/prestacao-de-contas/prestacao-de-contas-das-efas-2-parcela-de-2024

Associação dos Trabalhadores de Ruy Barbosa – ATARB
Mantenedora da Escola Família Agrícola Mãe Jovina
CNPJ: 63.088.819/0001-72
Tel: (75) 3252-2590 - Data da fundação: 1993
Endereço: Rua João Fortunato Caldas - 400 - Vila Operária
CEP: 46.800-000 - Ruy Barbosa-BA
E-mail: associacaoatarb@gmail.com/efamjmaejovina@gmail.com

ANÁLISE DAS RECEITAS E DESPESAS REFERENTES À SEGUNDA PARCELA DO ANO DE 2024, DO TERMO DE COLABORAÇÃO Nº 33/2024, FIRMADO ENTRE A SEC E A ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES DE RUY BARBOSA - ATARB, CNPJ: 63.088.819/0001-72.

ANÁLISE DAS RECEITAS E DESPESAS:

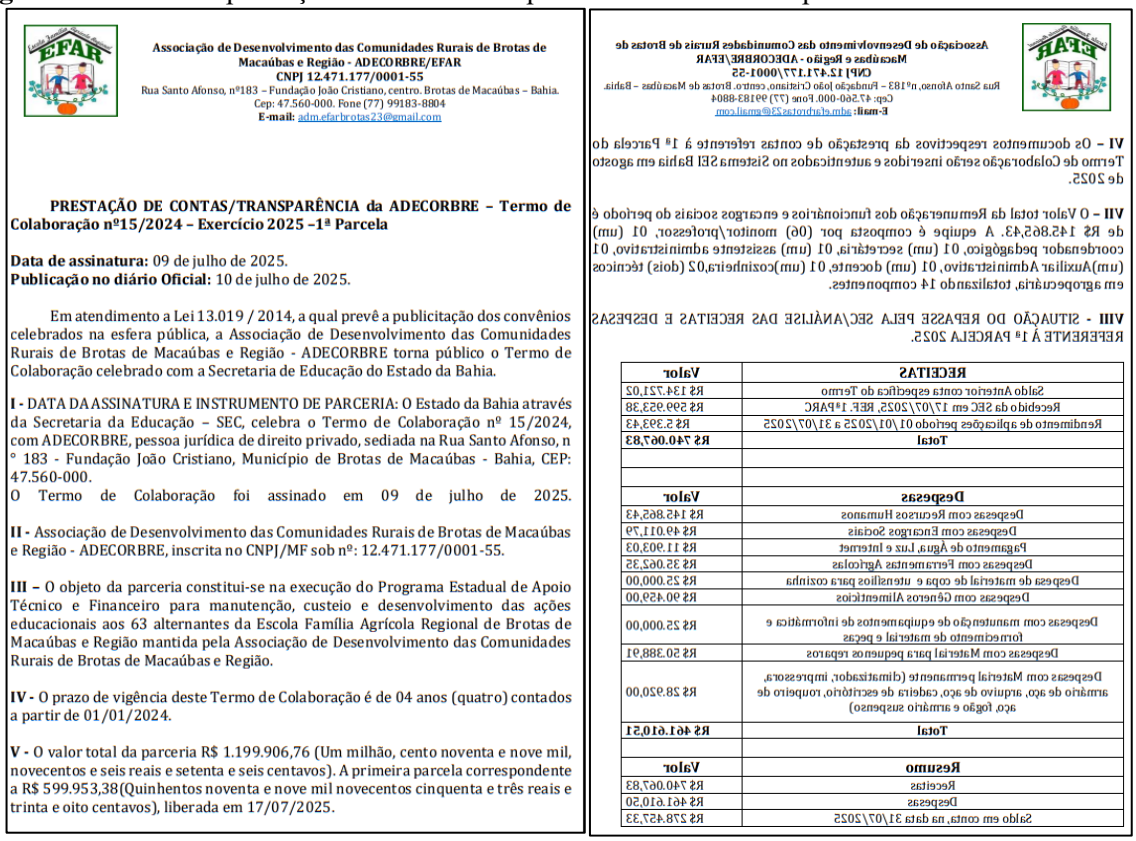
Nº	RECEITAS	VALOR R$
01	RECEBIDO DA SEC EM: REF. 2ª PARCELA.	R$ 1.236.931,17
02	RECEB. DO BANCO DO BRASIL, RENDIMENTOS DE APLICAÇÃO	R$ 1.892,95
03	REEMBOLSO TARIFAS BANCÁRIAS	R$ 24,60
04	RECURSO REFERENTE À 1ª PARCELA	R$ 109.347,67
	TOTAL.....	**R$ 1.348.196,39**

Nº	DESPESAS	VALOR R$
01	PAGAMENTO DE PESSOAL: PERÍODO 01/10/2024 A 31/12/2024	R$ 374.488,37
02	ENCARGOS SOCIAIS: PERÍODO 01/10/2024 A 31/12/2024	R$ 197.719,27
03	PAGAMENTO DE FATURA DE ENERGIA ELETRICA	R$ 1.161,35
04	PAGAMENTO DE FATURA DE ÀGUA	R$ 379,18
05	PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS MANUTENÇÃO PARA PEQUENOS REPAROS	R$ 20.000,00
06	DESPESA COM MATERIAL DE CONSUMO/ RAÇÃO ANIMAL	R$ 4.439,00
07	DESPESA COM MATERIAL PARA PEQUENOS REPAROS	R$ 98.474,90
08	DESPESA COM ASSESSORIA CONTÁBIL	R$ 8.472,00
09	DESPESA COM MATERIAL DE CONSUMOGÁS DE COZINHA	R$ 13.500,00
10	DESPESA COM MATERIAL DE CONSUMO/ FARDAMENTO ESCOLAR	R$ 16.500,00
11	DESPESA AQUISIÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO	R$ 17.225,68
12	DESPESA AQUISIÇÃO DE MATERIAL PERMANENTE	R$ 26.298,00
13	DESPESA AQUISIÇÃO DE MATERIAL PARA EXPEDIENTE	R$ 22.010,00
14	DESPESA AQUISIÇÃO DE GENEROS ALIMENTÍCIOS	R$ 262.255,00
15	DESPESA AQUISIÇÃO DE FERRAMENTAS AGRÍCOLAS	R$ 9.907,00
16	DESPESA AQUISIÇÃO DE UTENSÍLIOS PARA COZINHA	R$ 8.701,00

Fonte: AECOFABA, 2024.

[46] No site da REFAISA pode ser acessada em: https://refaisa.org/transparencia/ e no da AECOFABA em: https://www.aecofaba.com.br/noticias/prestacao-de-contas.

Figura 29 – *Print* da prestação de contas da 1ª parcela 2025 da EFAR publicada no site da REFAISA



Associação de Desenvolvimento das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região - ADECORBRE/EFAR
CNPJ 12.471.177/0001-55
Rua Santo Afonso, nº183 – Fundação João Cristiano, centro. Brotas de Macaúbas – Bahia.
Cep: 47.560-000. Fone (77) 99183-8804
E-mail: adm.efarbrotas23@gmail.com

PRESTAÇÃO DE CONTAS/TRANSPARÊNCIA da ADECORBRE – Termo de Colaboração nº15/2024 – Exercício 2025 –1ª Parcela

Data de assinatura: 09 de julho de 2025.
Publicação no diário Oficial: 10 de julho de 2025.

Em atendimento a Lei 13.019 / 2014, a qual prevê a publicitação dos convênios celebrados na esfera pública, a Associação de Desenvolvimento das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região - ADECORBRE torna público o Termo de Colaboração celebrado com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

I - DATA DA ASSINATURA E INSTRUMENTO DE PARCERIA: O Estado da Bahia através da Secretaria da Educação – SEC, celebra o Termo de Colaboração nº 15/2024, com ADECORBRE, pessoa jurídica de direito privado, sediada na Rua Santo Afonso, n ° 183 - Fundação João Cristiano, Município de Brotas de Macaúbas - Bahia, CEP: 47.560-000.
O Termo de Colaboração foi assinado em 09 de julho de 2025.

II - Associação de Desenvolvimento das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região - ADECORBRE, inscrita no CNPJ/MF sob nº: 12.471.177/0001-55.

III – O objeto da parceria constitui-se na execução do Programa Estadual de Apoio Técnico e Financeiro para manutenção, custeio e desenvolvimento das ações educacionais aos 63 alternantes da Escola Família Agrícola Regional de Brotas de Macaúbas e Região mantida pela Associação de Desenvolvimento das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região.

IV - O prazo de vigência deste Termo de Colaboração é de 04 anos (quatro) contados a partir de 01/01/2024.

V - O valor total da parceria R$ 1.199.906,76 (Um milhão, cento noventa e nove mil, novecentos e seis reais e setenta e seis centavos). A primeira parcela correspondente a R$ 599.953,38(Quinhentos noventa e nove mil novecentos cinquenta e três reais e trinta e oito centavos), liberada em 17/07/2025.

Associação de Desenvolvimento das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região - ADECORBRE/EFAR
CNPJ 12.471.177/0001-55
Rua Santo Afonso, nº183 – Fundação João Cristiano, centro. Brotas de Macaúbas – Bahia.
Cep: 47.560-000. Fone (77) 99183-8804
E-mail: adm.efarbrotas23@gmail.com

VI – Os documentos respectivos da prestação de contas referente à 1ª Parcela do Termo de Colaboração serão inseridos e autenticados no Sistema SEI Bahia em agosto de 2025.

VII – O Valor total da Remuneração dos funcionários e encargos sociais do período é de R$ 145.865,43. A equipe é composta por (06) monitor/professor, 01 (um) coordenador pedagógico, 01 (um) secretária, 01 (um) assistente administrativo, 01 (um)Auxiliar Administrativo, 01 (um) docente, 01 (um)cozinheira,02 (dois) técnicos em agropecuária, totalizando 14 componentes.

VIII - SITUAÇÃO DO REPASSE PELA SEC/ANÁLISE DAS RECEITAS E DESPESAS REFERENTE À 1ª PARCELA 2025.

RECEITAS	Valor
Saldo Anterior conta específica do Termo	R$ 134.721,02
Recebido da SEC em 17/07/2025, REF. 1ªPARC	R$ 599.953,38
Rendimento de aplicações período 01/01/2025 a 31/07/2025	R$ 5.393,43
Total	**R$ 740.067,83**
Despesas	**Valor**
Despesas com Recursos Humanos	R$ 145.865,43
Despesas com Encargos Sociais	R$ 49.011,79
Pagamento de Água, Luz e Internet	R$ 11.903,03
Despesas com Ferramentas Agrícolas	R$ 35.062,35
Despesa de material de copa e utensílios para cozinha	R$ 25.000,00
Despesas com Gêneros Alimentícios	R$ 90.459,00
Despesas com manutenção de equipamentos de informática e fornecimento de material e peças	R$ 25.000,00
Despesas com Material para pequenos reparos	R$ 50.388,91
Despesas com Material permanente (dimatizador, impressora, armário de aço, arquivo de aço, cadeira de escritório, roupeiro de aço, fogão e armário suspenso)	R$ 28.920,00
Total	**R$ 461.610,51**
Resumo	**Valor**
Receitas	R$ 740.067,83
Despesas	R$ 461.610,50
Saldo em conta, na data 31/07/2025	R$ 278.457,33

Fonte: REFAISA, 2025.

Mesmo sendo uma política de governo, o que acarreta perigo de descontinuidade frente a gestões que não assumam a pauta das EFAs ou não dialoguem com seu projeto de educação, o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às EFAs e EFRs representa uma conquista das lutas sociais, pois firma a implementação de um programa de financiamento específico e que dialoga com a Pedagogia da Alternância. Do mesmo modo, reafirma o dever do governo estadual com a educação dos povos do campo.

Ao considerarmos os anos de implementação das políticas e a assinatura das legislações, o Partido dos Trabalhadores (PT) foi o que se destacou na implementação de políticas para as EFAs, efetivando programas, projetos e marcos legais durante seus mandatos nos governos federal e estadual, no Brasil e na Bahia. Entretanto, observa-se que as legislações específicas para as EFAs no Brasil e na Bahia, em vista dos anos de atuação das escolas, ocorreram de modo tardio, refletindo uma lentidão na implementação de políticas de financiamento.

As mobilizações e reivindicações dos CEFFAs, junto aos movimentos sociais do campo, vêm transformando o cenário de ausência de políticas ou políticas desconectadas, avançando na conquista de políticas públicas específicas que marcam o reconhecimento da Pedagogia da Alternância e sua importância para a educação dos povos do campo, além de políticas de

equiparação de direitos dos(as) estudantes das EFAs. Sem ignorar as melhorias ainda necessárias e os avanços, as EFAs seguem pressionando politicamente o Estado pelos seus direitos.

Com o objetivo de sistematizar as legislações debatidas nesta seção, compilamos no Quadro 12 aquelas que, na atualidade, viabilizam o financiamento público para as EFAs a nível federal e estadual. Para melhor compreensão, organizamos em ordem de ocorrência no tempo e conforme a instância que pertence, além de apresentar a ementa de cada uma.

Quadro 12 – Legislação Federal e Estadual que viabilizam o financiamento público para as EFAs

LEGISLAÇÃO	EMENTA
INSTÂNCIA FEDERAL	
Constituição Federal de 1988	Constituição da República Federativa do Brasil.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004	Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências.
Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.
Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.
Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014	Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015).
Portaria nº 100, de 7 de outubro de 2015	Institui Grupo de Trabalho – GT para estudo e elaboração de proposta de Políticas Públicas que visem ao fortalecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs.
Portaria nº 1.071, de 20 de novembro de 2015	Regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias, que ofertam a educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância.
Portaria n° 1.344, de 30 de novembro de 2016	Altera a Portaria MEC no 1.071, de 20 de novembro de 2015, que regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias que ofertam educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância e dá outras providências.
Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.
Lei nº 14.628, de 20 de julho de 2023	Institui o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Cozinha Solidária; altera as Leis nºs 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 14.133, de 1º de abril de 2021 (Lei de Licitações e Contratos Administrativos); e revoga dispositivos das Leis nºs 11.718, de 20 de junho de 2008, 11.775, de 17 de setembro de 2008, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 14.284, de 29 de dezembro de 2021.
Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo.
Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024	Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020.
Resolução nº 5, de 26 de julho de 2024	Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o exercício de 2025.
Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025	Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo.

INSTÂNCIA ESTADUAL	
Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008	Institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola - EFAs e Escolas Familiares - EFRs do estado da Bahia, através de entidades sem fins lucrativos, e dá outras providências.
Decreto nº 14.110, de 28 de agosto de 2012	Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, que institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola - EFAs e Escolas Familiares Rurais - EFRs do Estado da Bahia, através de entidades sem fins lucrativos, e dá outras providências.
Lei nº 13.907, de 29 de agosto de 2018	Assegura aos alunos e egressos das Escolas Família Agrícola - EFAs e Escolas Familiares Rurais - EFRs, tratamento equivalente aos alunos e egressos da Educação Estadual, altera a Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, e dá outras providências.
Lei nº 14.306, de 12 de fevereiro de 2021	Institui o Programa Mais Estudo na Rede Pública Estadual de Ensino.
Lei nº 14.310, de 24 de março de 2021	Institui o Programa Bolsa Presença na Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências.
Resolução CEE/BA nº 63, de 09 de novembro de 2021	Institui as Diretrizes da Pedagogia da Alternância, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, e dá outras providências.
Portaria nº 1475, de 22 julho de 2022	Estabelece orientações gerais e dispõe sobre os procedimentos para a implantação das oficinas educativas do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, criado pela Lei Estadual nº 14.359, de 26 de agosto de 2021, e regulamentado mediante o Art. 4º, do Decreto nº 21.469, de 22 de junho de 2022.
Portaria nº 166, de 10 de fevereiro de 2025	Estabelece orientações e dispõe sobre os procedimentos para a implantação das oficinas educativas do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira.
Lei nº 14.879, de 21 de março de 2025	Institui os Programas de Incentivo à Habilitação, denominados CNH da Gente e CNH na Escola, na forma que indica, e dá outras providências.
Decreto nº 23.729, de 29 de maio de 2025	Regulamenta o Programa de Incentivo à Habilitação, denominado CNH na Escola, instituído pela Lei nº 14.879, de 21 de março de 2025, a forma que indica.

Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir das legislações apresentadas.

Ao longo dessa seção, foi possível compreender que o reconhecimento da Pedagogia da Alternância e das EFAs, tanto na legislação federal quanto na estadual, vem sendo concretizado, assim como o acesso ao financiamento público. Contudo, caminha a "passos curtos", principalmente quando analisamos o período de aprovação das leis, em contraste com mais de meio século da Pedagogia da Alternância no Brasil e dos 50 anos da Pedagogia da Alternância

na Bahia. Reafirmamos que tais legislações aqui apresentadas foram conquistas resultantes das mobilizações populares dos CEFFAs junto com os movimentos sociais do campo que têm exigido do Estado brasileiro, em âmbito federal e estadual, que garanta a educação com financiamento público para os povos do campo.

4.3 ALGUMAS OBSERVAÇÕES CRÍTICAS

Em uma sociedade marcada pela divisão de classes e a hegemonia capitalista, a correlação de forças influencia diretamente a consolidação de políticas educacionais para os povos do campo. Historicamente, é notável o domínio do capital nas políticas públicas e o crescimento do modelo empresarial na educação. Alianças entre governos, empresas e agronegócios, entre outros setores do capital, têm provocado destruição de territórios e comunidades, privatização da educação, fechamento de escolas camponesas, políticas assistencialistas, acelerando desigualdades e exclusão, que afetam as EFAs e a concretização de um projeto de educação emancipatório.

Apesar de o Partido dos Trabalhadores (PT) representar uma gestão governamental propícia à garantia dos direitos das EFAs, em uma sociedade dominada pelo capital, até os partidos mais populares tendem a ceder para as negociações da elite brasileira, e quando não correspondem aos seus propósitos ou não servem à estruturação do capital, o sistema elimina. Ribeiro *et al.* (2018, p. 122) declaram que:

> Embora as conquistas da classe trabalhadora tenham sido visíveis, o Partido dos Trabalhadores, devido à incontrolabilidade do capital, como cita Mészáros (2011), cedeu às negociações com as grandes empresas e com a burguesia, que também recebeu grandes benefícios nestes governos. Com a crise que afetou todo o mundo, o sistema capitalista precisava mais uma vez se reestruturar e o governo do PT já não atendia às pretensões do capital.

Ribeiro *et al.* (2018) elucidam que, embora houvesse a existência de incompatibilidade entre a gestão do PT e as demandas do capital, o Partido consegue encabeçar eleições presidenciais. Como exemplo, em 2014, o PT ganhou mais uma eleição à presidência.

> De um lado existia um modelo de gestão que não servia ao capital (apesar das várias interlocuções com este por meio de negociações com o setor privado); de outro lado, ainda em 2014 houve a eleição do modelo vigente, encabeçado pelo PT, para mais um mantado que se estenderia de 1º janeiro de 2015 a 1º de janeiro de 2019. Desse modo, ou se esperaria mais quatro anos para mudar

> de modelo de gestão via eleição, ou se tomaria o poder pela via antidemocrática (Ribeiro *et al.*, 2018, p.122).

Nessa conjuntura, aconteceu o golpe que acarretou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a elevação do vice-presidente Michel Temer à presidência do Brasil. Conforme Brzezinski *et al.* (2016), o tripé formado pelos poderes jurídico, parlamentar e midiático, orientado pelos interesses da elite brasileira, foi decisivo para esse resultado em 2016. Com isso, o governo que assumiu o poder gerou graves impactos para educação em todos os níveis e modalidades de ensino, com reformas que ampliaram a privatização e mercantilização da educação, alavancaram a ideia de meritocracia, provocaram a terceirização da gestão escolar e mudanças na previdência dos(as) profissionais da educação, estruturando um projeto alinhado aos interesses e sob controle do capital.

Isso mostra como o capital age enquanto um sistema que não aceita ser controlado, materializa formas de regulação ou dominação para perpetuar seus interesses, sendo o Estado uma base importante e permanente desse sistema (Mészáros, 2011). O autor citado enfatiza que "[o] capital é um modo de controle sociometabólico historicamente específico, cuja estrutura de comando deve ser adequada em todas as esferas e em todos os níveis, por não poder tolerar absolutamente nada acima de si" (Mészáros, 2011, p. 124).

Isso tudo só reafirma o quanto o capital é perverso, excludente e explorador. Além de buscar conter tudo que a classe trabalhadora produz, retira ou anula os seus direitos e meios de conquistas. Embora o Estado se apresente enquanto mediador dos conflitos entre as classes opostas, já observamos que na prática ele é inclinado à classe dominante. Então,

> [...] conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei (Marx; Engels, 1998, p. 74).

Dessa forma, todas as instituições que exercem relação com o Estado sofrem efeitos da classe dominante que o controla. Logo, as legislações e as políticas públicas educacionais que chegam para as escolas do campo são forjadas pelas relações de classes que, por vezes, ocultam os interesses econômicos e políticos da classe dominante e descaracterizam a luta dos movimentos sociais, reduzindo os direitos apenas ao que estão descritos nas normativas oficiais. "Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade

devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança" (Mészáros, 2008, p. 25).

As EFAs, enquanto organização de luta, encontram-se inseridas nesse quadro de disputas políticas e, por isso, precisam fortalecer a agenda educacional em articulação com demais movimentos sociais. Para uma articulação que ultrapasse a luta pela garantia de um financiamento público pleno, é necessário que se integre à luta de classe, assumindo a defesa de políticas públicas da Educação do Campo e da classe trabalhadora. É crucial a unidade para fortalecer e consolidar um projeto de campo, de educação, de sociedade, dentro de uma perspectiva humana, que contribua para transformações econômicas, políticas, culturais e sociais necessárias.

Na concepção de Caldart (2008), ao debater as dimensões da Educação do Campo, é importante partir da relação intrínseca entre Campo, Política Pública e Educação, pelo fato da Educação do Campo ser fruto da mobilização coletiva de movimentos sociais por uma política educacional destinada aos povos do campo, construída com e para os(as) trabalhadores(as) camponeses(as). É um projeto de denúncia das desigualdades sociais que atingem os povos camponeses, que não tem a intenção de "[...] ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o 'universal seja mais universal', seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias" (Caldart, 2008, p. 74).

As EFAs, como parte desse processo, são instituições que materializam os princípios da Educação do Campo. Elas se inserem na luta por um projeto de transformação social e na defesa dos direitos dos povos do campo, edificando territórios de resistência e enfrentamento ao modelo capitalista. Ao pautarmos o debate sobre o financiamento público para as EFAs, ressaltamos que a defesa é para além de uma política pública formal, estamos tratando de "[...] uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo" (Caldart, 2008, p. 72).

Por isso, ainda que as EFAs realizem ações coletivas em vários âmbitos para garantir o acesso de camponeses(as) à educação e à efetivação da Pedagogia da Alternância, precisam do Estado para conceder o direito dos povos camponeses às políticas públicas educacionais vitais para o avanço das práticas pedagógicas e sociais das escolas. Os trabalhos comunitários e inciativas das EFAs para assegurar a sua manutenção e existência não podem isentar o dever do Estado para com a educação. É como a palavra de ordem da luta pela Educação do Campo

expressa – **Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado e compromisso da comunidade!**

CAPÍTULO V

5 UMA VIA DE MÃO DUPLA: ENTRAVES E POSSIBILIDADES PARA AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DA BAHIA FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO

> *"Na estrada das políticas públicas de financiamento os entraves e as possibilidades se cruzam e com análises as realidades concretas das EFAs se revelam.*
> *Tudo tão interligado que precisa ser desvelado: conflitos, debates, embates, estratégias e soluções. Nada é o que parece ser, muitas coisas as questões sociais podem escondem."*
>
> (Rebeca Oliveira)

Neste capítulo, serão apresentados os dados produzidos por meio da pesquisa de campo, com o objetivo de realizar sínteses teóricas e reflexões a partir das falas dos(as) participantes sobre os entraves e as possibilidades das políticas públicas de financiamento para as Escolas Famílias Agrícolas da Bahia. Para tanto, recorremos às análises das principais categorias que se desvelam nas informações das entrevistas para compreender o objeto pesquisado.

5.1 A LUTA COLETIVA E OS DESAFIOS DIANTE DO FINANCIAMENTO PÚBLICO

As entrevistas realizadas com os(as) participantes mostraram que as EFAs, tanto da AECOFABA quanto da REFAISA, enfrentam vários desafios resultantes dos mecanismos normativos que regulamentam as políticas públicas de financiamento educacional. Os dados revelaram que as políticas implementadas ainda não atendem em totalidade às especificidades e necessidades diárias dessas instituições e seus(as) beneficiários(as). Contudo, diante da força coletiva das comunidades, famílias, dos(as) parceiros(as), profissionais e alternantes, os limitantes são transformados em potencialidades. Além disso, as políticas acessadas apontam as lutas e mobilizações realizadas pelo Movimento EFA durante décadas. Vejamos como os(as) participantes da pesquisa descrevem algumas ações de resistência.

Quadro 13 – Ações de resistência realizadas pelas EFAs baianas na luta pelo financiamento público

ENTREVISTADO(A)	AÇÕES DE RESISTÊNCIA
Rio Corrente	*Ficamos praticamente 40 anos sem ter acesso às políticas públicas. Vivemos as EFAs, no início praticamente com ajuda do exterior e de*

	alguns parceiros, de comunidades, de mutirões. O pessoal antes era muito mais engajado, ajudava muito mais do que hoje, um coletivo, realmente. Mas, ao longo desse tempo que a gente vivenciou, mesmo com os desafios, principalmente na questão da sustentabilidade financeira, não deixamos de correr atrás, de cobrar, de bater nas portas do poder público estadual, municipal e até nacional. Tivemos articulação com parlamentares. Nós não conseguiríamos chegar só, jamais. Então, no início, teve esse apoio dos parlamentares.
Rio Boqueirão de Cima	*Na época era Paulo Souto, nos reuníamos e depois a gente achava que tinha resolvido todos os problemas, vinha alegre. Quando chegava aqui falava: "marca outra reunião, para reunir outra vez". Então a gente vivia muito de reunião. Aí de Wagner, pra cá, as portas começaram a se abrir aos poucos, que hoje em dia a gente tem parceria muito grande com o estado. Graças a Deus, não só o estado falando, mas a gente tem outras parcerias. Não tem aquela segurança, aquela lei*.
Rio Santa Isabel	*Porque antes, quando era o governador ACM, eles viam a gente como doido, não importava com escola ou família, não queria. Mas foi através de Wagner que começou a ligação e através de Jerônimo. Depois foi que a ligação ficou boa.*
Rio Jacurici	*Com isso, no estado da Bahia, nós começamos a ter perspectivas e garantimos na lei, em 2008. Porque o acesso foi a partir de 2011, três anos depois. E tinha uma série de questões que foram dialogadas e discutidas. Nós tínhamos o direito, só que o estado pagava pela metade. Apareciam as contas que não fechavam, que eram de 40%, depois de 60%. O fato é que nós conseguimos receber depois os 100% dos recursos do Fundeb.*
Rio Velho Chico	*Eu sou do tempo que as EFAs passavam quase um ano sem receber, 12 meses sem receber, aguardando esse recurso que só seria repassado no final do ano. Com algumas mobilizações isso melhorou, o repasse é feito anualmente, duas vezes ao ano.*

Fonte: Entrevistas, 2025.

A realidade apresentada mostra, em diferentes cenários políticos, a organização coletiva, participação social e o engajamento na luta dos(as) militantes do Movimento EFA no estado da Bahia. As falas expõem um retrato de quase quatro décadas sem políticas públicas e um financiamento advindo especialmente da Europa. De Burghgrave (2011, p. 119) destaca:

> O Movimento das EFAs, no Brasil, tem uma grande dívida de reconhecimento para com ONGs e doadores particulares em geral, especialmente para com a *Misereor* e a *SIMFR*, que, após apoiar as escolas durante muitos anos, em muitas regiões do país, adotaram políticas que, ao reforçar suas estruturas administrativas, com tônica na formação de diversos atores do processo, em nível local, regional e nacional, deram-lhes condições de lutar por parcerias financeiras com o Município, o Estado e a União. Infelizmente, a ECR de Brotas cessou suas atividades antes dessa fase.

A dificuldade financeira é um dos maiores desafios das EFAs, foram anos de lutas marcados por enfrentamentos políticos, repasses irregulares e até fechamento de escolas. Diante disso, as ações das comunidades, os apoios e parcerias internacionais ligadas à Igreja Católica, como a agência de financiamento alemã *Misereor* (Obra episcopal da Igreja Católica da Alemanha), as contribuições da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR), ONG belga, reverberaram em financiamentos que garantiram a existência e manutenção de várias EFAs, principalmente pelos longos períodos de negligência por parte do Estado brasileiro.

As entrevistas ressaltam que a presença do Partido dos Trabalhadores na esfera do governo do estado da Bahia abriu oportunidades para as pautas das escolas, promoveu mudanças e alianças, mas com alguns entraves.

O histórico de avanços das EFAs no que se refere ao financiamento, principalmente as parcerias com os poderes públicos, sinaliza a importância da luta da classe trabalhadora do campo, o caráter sociopolítico das escolas para reivindicar suas necessidades, o reconhecimento de camponeses(as) enquanto sujeitos de direitos e a Pedagogia da Alternância como "[...] uma das boas alternativas enquanto Educação do Campo" (De Burghgrave, 2011, p. 119).

Ao mesmo tempo, esses avanços reafirmam o que Figueiredo, Carvalho e Siqueira (2010) defendem: as políticas públicas são conquistas da luta de classe e não uma simples concessão do Estado ou da classe dominante. Essas conquistas geraram significativas melhoras às EFAs da Bahia, principalmente referente à infraestrutura escolar e equipamentos, como três entrevistados(as) mostram:

Quadro 14 – Melhorias das EFAs baianas advindas da conquista do financiamento público

ENTREVISTADO(A)	MELHORIAS
Rio Boqueirão de Cima	*Tinha a EFA que os alunos sentavam no chão, a alimentação, você lembra muito bem. Era o que tinha. Hoje em dia a gente tem uma alimentação segura. A gente tem praticamente, não é escola modelo, mas, se for analisar há 20 anos atrás, ela se torna modelo. A gente tem, enfim, transporte, não transporte que eu quero falar para os alunos, mas eu vejo as escolas, quase todas tem carro. É, tem carro e de primeiro não tinha nada. Então, é uma das coisas que melhorou muito.*
Rio Santa Isabel	*E hoje, já tem computador, tem cadeira, tem mesa. Tem tudo de inovação para os estudantes. E antes não tinha.*

Rio Santana	*[...] os programas e projetos do governo também, que a gente tinha dificuldades de acessar, hoje nós estamos acessando direto para os nossos alunos.*

Fonte: Entrevistas, 2025.

As mobilizações resultaram nos marcos legais e nas políticas públicas apresentadas no Capítulo IV desta dissertação. Refletimos, também, que a negação por parte dos poderes públicos em atender as escolas, bem como as dificuldades financeiras, são consequências da imposição ideológica contrária aos interesses dos povos do campo, que subordina os direitos desses sujeitos aos ganhos do capital e impacta na organização coletiva dessas instituições e, por vezes, tem enfraquecido a gestão comunitária e participação social.

Para Mészáros (2004), a ideologia vai além de um conjunto de ideias, já que é elaborada pelos valores, princípios e as práticas de cada classe social, que prevalece entre os tempos e classes. Assim, as classes sociais se relacionam e entram em conflitos a partir das ideologias que sustentam e defendem a sua concepção de sociedade e seus interesses.

> Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas, é claro, de modo algum independentes), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social (Mészáros, 2004, p. 65).

A elucidação dada pelo autor nos ajuda a interpretar os conflitos que se desdobram entre as EFAs e as instâncias do Estado na disputa pelo financiamento público. Logo, explica os desafios apontados pelos(as) participantes da pesquisa e como as ideologias dominantes exercem fortes influências sobre a regulamentação das políticas públicas educacionais voltadas para as escolas do campo. Nas falas a seguir, perceberemos alguns desafios que as EFAs baianas enfrentam em relação ao financiamento público.

Quadro 15 – Desafios das EFAs baianas frente ao financiamento público

ENTREVISTADO(A)	DESAFIOS
Rio Jacurici	*Mas isso é uma faca de dois gumes, porque nós temos uma lei, nós temos um direito, mas se a gente não tiver pessoas que também queiram, esse negócio de lei e direito é muito contraditório. Eu mesmo penso dessa forma.*

	[...] a gente sonha toda a vida de que as mantenedoras devem ser geridas pelos agricultores. Agora, como o agricultor vai dar conta disso? Então, são questões. Nós pensamos muito e discutimos com o estado outra ferramenta menos burocrática. Agora, a burocracia, inclusive impede de muita coisa.
Rio Subaúma	*Se a gente não tiver pessoas que entendam desse processo das Escolas Famílias Agrícolas e tenha isso na mente, a Pedagogia da Alternância como uma autogestão, podemos perder isso para o governo do estado, para o município.*

Fonte: Entrevistas, 2025.

Diante dos relatos, percebe-se três questões: a mobilização e articulação para efetivação das políticas públicas; os trâmites burocráticos; e o risco de perder a autogestão. Apesar das conquistas políticas, nota-se que é preciso a contínua articulação com os poderes públicos, como os apoios de parlamentares, já apontado em fala anterior, e mobilizações populares para que haja avanço e implementação das políticas públicas, de modo que a Pedagogia da Alternância não perca seu reconhecimento, como se observa na fala de Rio Santana:

> *O movimento precisa se mover ou articulações precisam ser feitas para a gente não perder essa conquista e reafirmar ainda mais o trabalho e a própria Pedagogia da Alternância dentro do estado da Bahia. Eu penso que a palavra é reconhecimento* (Rio Santana, 2025).

Em que pese a existência das políticas públicas educacionais, há a necessidade de reafirmar que, mesmo que o Estado ou governos estejam subordinados aos interesses capitalistas, essas são resultantes de lutas e conflitos entre os grupos e as classes sociais que estruturam a sociedade capitalista (Azevedo, 2021). Consequentemente, apesar de o Estado e governos se encontrarem a serviço do capital, estes respondem às demandas sociais criando políticas públicas através das pressões e mobilizações populares, ou seja, interesses de classes diferentes se confrontam dentro de um mesmo Estado ou governo.

Por isso, nesta contradição, Rio Jacurici reforça que o financiamento público para as EFAs é um direito e que todos(as) precisam estar cientes disso e preservar pela autonomia das escolas:

> *Nós somos comunitárias, nós somos do povo [...]. Então, o financiamento do Estado tem que ser visto, de fato, como um direito nosso, uma obrigação deles, sem perder a nossa autonomia. [...] Portanto, é muito importante nossa base compreender isso* (Rio Jacurici, 2025).

Existe, por parte dos(as) entrevistados(as), uma preocupação a respeito da gestão das EFAs, para que essas não percam sua identidade e sejam reduzidas a escolas formais[47] ou a um Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), nem subordinadas pelos processos de estadualização ou municipalização. Na Carta (Anexo B) elaborada no Seminário Internacional: Pedagogia da Alternância: 90 anos contribuindo na Formação e Desenvolvimento das Comunidades[48], que ocorreu em novembro de 2025 no estado do Espírito Santo, foi registrado que: "*O financiamento dos CEFFAs pelo estado não significa a estadualização de sua pedagogia, mas significa o direito de acessar às políticas públicas sem perda da identidade de uma escola comunitária*" (Carta de Pedra Azul, 2025, n. p.). Dessa forma, o acesso ao financiamento e às demais políticas públicas precisa acontecer sem comprometer a autonomia e os princípios dos CEFFAs, na garantia de seus direitos e no respeito à sua identidade.

Os dados colhidos nas entrevistas ressaltam a importância de ter profissionais e parceiros(as) que entendem a Pedagogia da Alternância para manter viva a essência das EFAs enquanto movimento social e suas características de CEFFAs e, ao mesmo tempo, para que sejam reconhecidas como instituições públicas de direito e não como entidades privadas, forma como permanecem cadastradas no sistema público. Segundo Souza (2018, p. 31),

> [a] instituição escola tem sido tratada como coisa estatal e não como coisa pública. Coisa estatal em Estado que serve aos interesses do capital é sinônimo de prevalência de relações patrimonialistas no âmbito da coisa que deveria ser pública. Há muito que avançar na luta pela educação e escola pública, pela transformação social.

Em vista desses fatores, a AECOFABA e a REFAISA têm buscado fortalecer a formação política e o trabalho de base nas escolas e comunidades, atentas ao papel do Estado e a interferência de suas instâncias no processo formativo das EFAs. Compreendem a necessidade de "formar militantes da Pedagogia da Alternância", como enfatizado pelo entrevistado Rio Jacurici, ou seja, sujeitos capazes de construir um de projeto de sociedade popular e disputar as políticas públicas, ir além da formação de Técnicos(as) Agropecuários(as), pois as EFAs pensam na totalidade da formação. Afinal, uma classe trabalhadora consciente e organizada é capaz de provocar mudanças no cenário desigualdades sociais que atingem tanto o campo

[47] Estamos chamando de escolas formais as instituições escolares públicas, regulamentadas, organizadas e administradas pelo governo municipal, estadual ou federal, de uma maneira padronizada.

[48] Neste Seminário, foi emitida uma Carta nomeada "Carta de Pedra Azul", com as principais proposições, que anunciam desafios e possibilidades na luta pela Pedagogia da Alternância.

quanto a cidade, ainda que haja a predominância da ideologia capitalista nas políticas públicas educacionais.

> [...] Estamos convencidos de que os filhos da classe trabalhadora são capazes de compreenderem um texto, seja ele qual for. Por qual motivo acreditamos? Respondemos: porque também estamos convencidos de que é a classe trabalhadora organizada que pode entender e transformar de forma revolucionária esta realidade decadente (Menezes, 2022, p. 37).

A síntese é que as escolas são lugares de contradição. “As disputas entre os projetos societários chegam às escolas na forma de determinação para a prática pedagógica” (Souza, 2018, p. 31). As conquistas políticas que vêm sendo efetivadas no âmbito das EFAs na Bahia chocam com os projetos, programas ou as áreas de trabalho que cooptam os(as) jovens camponeses(as) em uma direção contrária aos objetivos e princípios defendidos pelas EFAs. Exemplos: cursos ofertados pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). A fala de Rio Boqueirão de Cima aponta o perigo da oferta de cursos dessas instituições nas escolas:

> *[...] eles trazem cursos e já ajudam, mas de uma certa maneira esse curso pode estar trazendo uma ideologia, pensamento totalmente ao contrário do que a gente defende. Olha, eu sempre falo, Escola Família, ela iniciou, aí vai fazer uns 90 anos. Foi a primeira vez na França. O objetivo da Escola Família era de preparar o jovem, praticamente pra o meio, ele ter uma visão de mudar alguma coisa na propriedade dele. Ver se esse jovem fica no município, na comunidade, e na família* (Rio Boqueirão de Cima, 2025).

Ao tocar nessas contradições, vale destacar sobre o perigo das EFAs se tornarem “exportadoras de jovens”, principalmente para os setores de trabalhos do agronegócio, como sinalizado pelo entrevistado Rio Boqueirão de Cima. No que tange a isso, o entrevistado Rio Corrente trouxe uma situação:

> *E aí está chegando um certo ponto que eles estavam vindo, oferecendo aqui na escola cursos, capacitações, preparações e a gente, às vezes, meio ingênuo no início, e também por ser educado, a Escola Família tem isso, abri as portas. Mas depois, nós percebemos que isso era perigoso. Você tem ideia que quando estava aproximando o final do ano da formatura, eles chegavam e faziam uma proposta para pegar todos os técnicos que formavam naquele ano* (Rio Corrente, 2025).

Em outras palavras, as EFAs formam, o agronegócio contrata jovens especializados(as) para o trabalho no setor agropecuário e, sem o devido investimento público em projetos que

garantam a permanência e atuação desses(as) jovens em suas comunidades e regiões, muitos(as) são empregados(as) em trabalhos de instituições que divergem dos princípios por meio dos(as) quais foram formados(as), movidos(as) pela necessidade de sobrevivência. Nesse contexto, "[o] trabalho se aproxima, então, cada vez mais de uma mercadoria como as outras, perdendo aos poucos sua dimensão coletiva e suas formas jurídicas" (Laval, 2004, p. 19).

Marx (2023) evidencia que o capital explora, empobrece, devasta e esgota o(a) trabalhador(a), degrada e rouba a natureza, gera a expulsão e expropriação da terra, fragmenta e enfraquece a organização e a luta coletiva. No contexto das EFAs, o capital interfere diretamente na formação e permanência dos sujeitos camponeses(as) em suas comunidades. As escolas são bombardeadas por pacotes de cursos advindos do agronegócio, pressionando-as a serem ajustadas às necessidades da expansão da produção do capital no campo. Porém, essas fazem frente as empresas vêm enraizadas por esses ideais. A saída de egressos(as) das EFAs para trabalhos em áreas do agronegócio encontra-se nitidamente interligada aos interesses econômicos da elite agrária que, por sua vez, são financiados pelo Estado, como Delgado (2012, p. 124) analisa,

> [é] fundamentalmente pelo controle do Estado que o capital financeiro opera na agricultura e em outros setores da economia, pois, sem o domínio dos sistemas de crédito público e finanças públicas, e sem cooptação e colaboração das agências reguladoras dos ativos patrimoniais fundiários, é impossível essa forma de capital realizar sua estratégia de apropriação do valor econômico (Delgado, 2012, p. 124).

Nessa dinâmica, o capital não apenas detém de recursos públicos, mas determina políticas públicas para atender ao mercado agrário e manter sob controle as dimensões sociais e educacionais que cercam a juventude camponesa. Em 2023, foi instituída, por meio da Lei nº 14.666/2023, a Política Nacional de Estímulo ao Empreendedorismo do Jovem do Campo (PNEEJC). Apesar de os objetivos da política apontarem para o fortalecimento da economia no meio rural e desenvolvimento e valorização do(a) jovem em seu contexto, essa política apresenta riscos para a juventude camponesa, como diz o ditado: "uma faca de dois gumes".

O texto da referida lei perpetua um discurso do empreendedorismo como um elemento primordial para o crescimento econômico da juventude do campo. A política encontra-se estruturada em quatro eixos: I – educação empreendedora; II – capacitação técnica; III – acesso ao crédito; e IV – difusão de tecnologias no meio rural. Todavia, analisamos como tal política pode acirrar e aprofundar as desigualdades sociais no campo, elevar o individualismo e facilitar a inserção do agronegócio nas escolas do/no campo, sendo que a lei prevê o ensino do

empreendedorismo em escolas de áreas rurais, escolas técnicas e universidades, como também determina apoio às EFAs, CFRs e organizações que utilizam da Pedagogia da Alternância. Além disso, ao fragmentar as ações comunitárias, tendo em vista que reforça a lógica da meritocracia e promoção da formação para empreender no agronegócio, encobre o perigo de endividamento por meio do crédito rural, além de submeter a escola a serviço do mercado e reduzir o conhecimento à profissionalização.

Para Freitas (2018, p. 23), essa lógica propaga de maneira violenta o individualismo mascarado de empreendedorismo, em que "[...] lança a juventude em um vácuo social, no qual conta apenas o presente, a 'luta pela sua própria sobrevivência' [...]". O autor reitera que,

> [...] o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo. Empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exercite a sua "liberdade" de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes – sem interferências do Estado (e dos sindicatos). Ao eliminar direitos sociais, transformando-os em "serviços a serem adquiridos", o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado (Freitas, 2018, p. 24).

Assim, a elite econômica intensifica a presença empresarial na educação e mantém seus campos de domínios nos setores agrários através das leis, influenciando as políticas públicas em prol dos seus interesses, mascarados como benefícios coletivos para a população. Isto se evidencia, por exemplo, no avanço da ideologia da profissionalização nas escolas, uma perspectiva de instrumentalização da formação.

Laval (2004) argumenta que profissionalização é uma lógica do neoliberalismo que não atinge apenas os cursos profissionalizantes e tecnológicos, alcança todos os tipos e níveis de cursos. Por meio dessa lógica se definem nos currículos conteúdos que visam atingir o objetivo de ter mão-de-obra instrumentalizada para o trabalho imposto pelo capital. É um fenômeno que "[...] transforma a política educativa em uma política adaptada ao mercado de trabalho, é uma das principais vias de perda de autonomia da escola e da universidade" (Laval, 2004, p. 66).

Visto que as políticas públicas e as EFAs são impactadas pelas pressões e interesses capitalistas, podendo até serem envolvidas pelos projetos do agronegócio, nas entrevistas ficou notável como as associações regionais têm debatido com as escolas a necessidade de se manterem alertas às parcerias e propostas que chegam de agentes externos, aos projetos e

programas governamentais. Sinalizaram a necessidade de realizarem debates coletivos para seguirem o interesse comunitário e popular, antes de aceitarem cursos, formações ou atividades de extensão de qualquer instituição e até para concorrer a editais, evitando propagar ou se aliar a ideologias contrárias aos princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo.

Como já mencionado nesta dissertação, as EFAs compreendem o trabalho como fonte vital para a formação e valorização da vida no campo. Portanto, o conhecimento é a centralidade no processo de ensino-aprendizagem e a formação profissional estimula a problematização e mobilização de ações concretas para gerar transformações sociais em seu meio e não a preparação mão-de-obra para as empresas.

Ao analisar as políticas de financiamento que chegam às EFAs no estado da Bahia e ter a percepção de como são geridas pelas associações mantenedoras, ficou constatado que, por mais que as políticas acessadas sejam essenciais para a manutenção e existência das instituições escolares, o uso dos recursos públicos é orientado por processos burocráticos que para os(as) participantes da pesquisa representam um grande gargalo.

Quadro 16 – Desafios institucionais das EFAs baianas frente ao financiamento público

ENTREVISTADO(A)	PROCESSOS BUROCRÁTICOS
Rio Boqueirão de Cima	*Isso é um desafio muito grande. Então, as coisas que a gente tem, claro que foi o que eu acabei de falar, tinha aquelas parcerias que veio do exterior, porque tem algumas delas que eu acho que ainda tem, é parceria. Nessa época era chamada de padrinhos. Então vinha uns recursos, as prestações de contas não era uma prestação de conta rigorosa. Hoje em dia você pega um pacote de mais de 600 folhas, se chegar lá ficou faltando um centavo, ou passou um centavo, tem que voltar de novo, entendeu? Trabalho. Então é uma das coisas que eu vejo como um desafio muito grande.*
Rio Corrente	*Esse repasse do recurso do Fundeb para as escolas não resolve totalmente a demanda das EFAs, mas está dando para ir. [...] Porque as rubricas elas direcionam. Você não pode usar para tudo*
	Porque nós temos nossa especificidade, e boa parte das coisas que vêm do governo envolvem sistemas. [...] E além disso, e da exigência da Pedagogia da Alternância, tem que tirar um bom tempo para atender o governo.
Rio Velho Chico	*Às vezes a demora é as escolas estarem realizando todos aqueles processos burocráticos, que é a prestação de contas.*

Fonte: Entrevistas, 2025.

Por meio das falas dos(as) entrevistados(as), nota-se que para eles(as) os processos burocráticos provocam entraves, principalmente pela diretoria das associações mantenedoras serem formadas por agricultores(as) que, por vezes, não estão adaptados(as) ou não têm conhecimento sobre as normas dos sistemas públicos para construir os planos de trabalho e relatórios e prestar contas, além de que os processos requerem muito tempo para atender às agendas políticas.

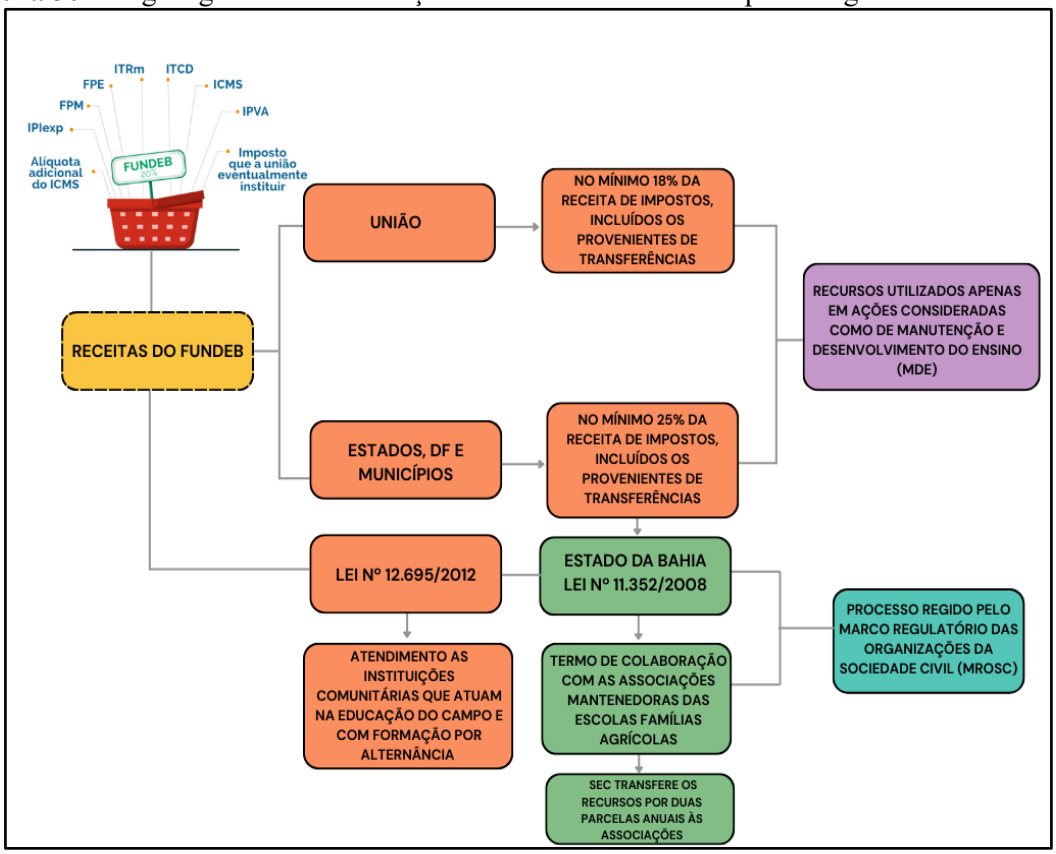
Os dados mostram que a burocracia estatal[49] está presente na organização das EFAs por meio das parcerias públicas. Quando os(as) entrevistados(as) manifestam sobre as rubricas[50], as documentações, as prestações de contas, o sistema público, a dinâmica de atendimento aos governos, assim aparecem os mecanismos burocráticos, as regras, as normas, as dificuldades para o cumprimento de serviços a fim de receber o financiamento.

A entrevistada Rio Velho Chico (2025) destaca que: "Políticas públicas se não souber gerenciar pode se tornar uma consequência negativa". Em vista do repasse oriundo do Fundeb ser feito às EFAs mediante duas parcelas anuais, a prestação de contas é requisito obrigatório para a liberação das verbas, ou seja, a segunda parcela só é liberada após a prestação de contas da primeira, o que exige das associações mantenedoras uma organização para não atrasar o recebimento que, consequentemente, atrasaria toda aquisição de materiais didáticos e equipamentos escolares, pagamento dos(as) profissionais e das despesas desde energia a alimentação.

[49] Sobre a burocracia estatal, Santos (2014, p. 152), explica que: está submissa a um conjunto de normas e regulamentos que foram elaborados a partir da correlação de forças entre classes antagônicas, nos quais predominam os interesses do capital e, mesmo acreditando realizar seus próprios interesses, o fato de estar em uma sociedade capitalista, em que predomina os interesses da burguesia enquanto classe, já configura que a burocracia estatal não tem autonomia para realizar apenas os seus próprios interesses.

[50] Também nomeada de dotação orçamentária. A rubrica "é uma verba prevista como despesa em orçamentos públicos e destinada a fins específicos. Sua existência é obrigatória para que haja pagamento de qualquer despesa pública." (Brasil, [s. d. - b]).

Figura 30 – Organograma de distribuição dos recursos do Fundeb para chegar às EFAs da Bahia



Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir das entrevistas, 2025; informações da Lei Ordinária nº 11.352/2008; Lei nº 13.019/2014 e do Manual de Orientação do Novo Fundeb (2021).

Em razão de assegurar o direito ao financiamento público, as EFAs buscam atender aos mecanismos burocráticos, a fim de não ter atrasos de recursos, manter a estabilidade financeira e contato com as instâncias governamentais, mas resguardando a autonomia administrativa das associações mantenedoras. Ademais, a gestão político-pedagógica é realizada pelas associações e a equipe pedagógica, o que protege os princípios e mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância e evita a inserção de profissionais e materiais didáticos que se desviem do que as EFAs trabalham e defendem.

A AECOFABA e a REFAISA conseguem oferecer assessorias à diretoria das associações mantenedoras, além disso, cada escola tem a possibilidade de contratar serviços de contabilidade e funcionários(as) administrativos(as) para auxiliar na organização e revisão de documentações e prestações de contas. Ademais, o corpo administrativo e membros(as) das associações participam de formações técnicas ofertadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia e a Coordenação da Educação do Campo/SEC-BA.

Durante a entrevista com o Rio Corrente, observamos que o sistema de lançamentos de notas ou dados dos(as) alternantes ainda não responde de forma específica à Pedagogia da

Alternância. Alguns Núcleos Territoriais de Educação (NTEs), por falta de profissionais que compreendam a Pedagogia da Alternância, não conseguem orientar projetos ou programas educacionais as escolas, há uma política de adaptação, chega “de cima para baixo” e interfere na organização do tempo escola, no trabalho dos(as) monitores(as) e na realização das mediações pedagógicas. Os projetos e programas são estruturados a partir da realidade das escolas estaduais, assim como as plataformas educacionais, cenário que condiz com a análise de Pacheco (2016), ao dizer que a falta de conhecimento dos setores públicos sobre a Pedagogia da Alternância impacta no encaminhamento de trâmites legais das escolas.

Da mesma forma que as pesquisas apresentadas no Capítulo III ressaltaram, os dados das entrevistas reafirmam que o financiamento do Fundeb não cobre em totalidade as despesas das escolas, os(as) entrevistados(as) ainda acrescentam o desafio de lidar com as rubricas orçamentárias, pois o orçamento é direcionado apenas para ações de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, como já tratamos no Capítulo IV, o que impede de cobrir algumas despesas do cotidiano e a construção de instalação própria. A situação se agrava quando a escola tem um número pequeno de alternantes ou uma instalação que não comporta o recebimento de mais alternantes, já que o montante vem de acordo com a quantidade de matrícula no Censo Escolar. As falas de dois entrevistados expressam algumas dessas questões:

> *Porque, por exemplo, aquela escola que tem mais de 100 alunos, já dá para cobrir praticamente tudo. Mas, quem tem menos, não* (Rio Corrente, 2025).

> *O custo mínimo de um estudante hoje seria, no mínimo, R$150,00 por dia. Entendeu? Nós temos um déficit. Mas já foi bem maior. Nós recebíamos R$15,00, R$20,00 por dia. Isso não significa dizer que a gente chegou em um patamar que tem que parar a luta* (Rio Jacurici, 2025).

Desta maneira, as EFAs ainda continuam limitadas, não conseguem em sua totalidade garantir e gerir todos os serviços que precisam, com o risco até de fechamento quando o valor aluno não cobre a maioria das despesas. Leher (2016) reflete que o modelo do financiamento educacional brasileiro com base nos números de estudantes e não nas especificidades ou realidades das escolas do/no campo, impacta negativamente na estruturação dessas instituições e na política de Educação do Campo, além de impulsionar o fechamento das escolas e a expansão do agronegócio nos territórios camponeses. O autor problematiza a necessidade de um financiamento que tenha como base o custo real da escola camponesa e não o número *per capita*, mesmo que esta seja de pequeno porte, e reitera:

> Uma escola do campo hoje é um espaço que está forjando uma concepção de sociedade e civilização. Estas escolas precisam existir como centros pulsantes do sistema educacional brasileiro, elas são estratégicas para o futuro deste sistema educacional. No entanto, para a existência destas escolas é preciso seguir uma lógica que não é racionalidade da eficiência do custo-aluno, porque são escolas de menor porte que atendem um número menor de estudantes, mas são escolas que estruturam uma vida social pulsante no território. Estas escolas que acabam sendo duramente penalizadas criando de um ciclo vicioso: poucos estudantes, poucos recursos, a escola fica precária, perde estudantes. E para isso nós precisamos mudar a racionalidade do financiamento pelo número de alunos que estão nas escolas (Leher, 2016, n. p.).

Por essa razão, a luta e a organização coletiva são vitais para pressionar o Estado por políticas públicas que de fato assegurem em sua totalidade o direito à Educação do Campo com todos os serviços e recursos financeiros específicos. Santos (2014, p. 166) já adverte:

> [...] ao observar o aparelho burocrático estatal como executor de políticas, é fato que os movimentos sociais vão necessitar de mobilização contínua para garantia dos seus direitos, pois, por si só, essa burocracia estatal não vai, de "boa fé", resolver os males da sociedade, porque, na sua essência, não representa os trabalhadores, mas a própria propriedade privada por meio do Estado.

Ao analisar os entraves decorrentes das políticas públicas de financiamento às EFAs, constatamos que as escolas enfrentam conflitos com a regulação aplicada às políticas educacionais, o que limita e compromete a autonomia da gestão comunitária e coloca em risco os pilares das EFAs e toda organização da Pedagogia da Alternância. Como o financiamento educacional é subordinado a normas e regulamentos das escolas formais, seja via avaliações externas ou em larga escala, dias letivos, carga horária e/ou número de estudantes matriculados(as), esta padronização impacta o funcionamento das EFAs, sendo que a lógica regulatória no financiamento público não considera a especificidade da Pedagogia da Alternância.

Como o projeto educacional das EFAs tem uma base contrária ao sistema capitalista, a regulação estatal transforma o financiamento público em um mecanismo de controle e provoca dependência aos convênios/parcerias públicas. As entrevistas atestam que o recurso advindo do Fundeb é o que sustenta em média 90% do pagamento das despesas. Consequentemente, sua existência, na conjuntura atual, sem tal repasse acarretaria no fechamento das instituições, pois as medidas comunitárias não são capazes de cobrir os altos custos de uma EFA e não há mais os investimentos dos países europeus, como no início do projeto no Brasil. Vejamos a fala de Rio Santa de Isabel e Rio Velho Chico nesse sentido:

> *Acredito que muitas fechariam as portas. Porque primeiro, um professor não vai conseguir se manter, segundo, o custo hoje nas EFAs é altíssimo, não só de alimentação, mas de água. Então, toda essa logística em si envolve recurso hoje* (Rio Velho Chico, 2025).

> *Se não existissem as políticas públicas hoje, não existiria EFA na Bahia. Porque as ajudas que vinham antigamente da Itália hoje não existem mais para as EFAs aqui. Então, se não tivesse políticas públicas, essa ajuda do governo do estado através da Secretaria de Educação, não existiria EFA. Não existiria AECOFABA também, porque AECOFABA, sem EFA e sem as políticas públicas, não existiria. Não tem como acontecer* (Rio Santa Isabel, 2025).

Desta forma, caso as EFAs não se adequem aos parâmetros estatais, a captação de recursos financeiros é comprometida, essas são condicionadas a realizarem adaptações na dinâmica da Pedagogia da Alternância para garantir o investimento público, porque as normas e regras do financiamento para a educação são elaboradas de acordo com outro modelo educacional.

Mészáros (2011) argumenta, nesse sentido, que o capital utiliza das políticas públicas para manipular a classe trabalhadora e manter a estrutura do sistema vigente, de maneira destrutiva consegue ter sob controle todas as esferas sociais. Logo, os projetos contra-hegemônicos são atingidos e mitigados por esse sistema, forçando-os a se adaptarem aos mecanismos de seus interesses, principalmente pelos governos e o Estado serem subordinados ao capital, o que impede a efetivação de mudanças radicais. Por isso, o autor alerta que para transpor o sistema capitalista, é necessário um movimento da massa popular e não de cunho institucional, que supere o sistema sociometabólico do capital em sua totalidade.

Outro desafio que surge da política de financiamento às EFAs da Bahia é o risco de descontinuidade, Bezerra (2017) pontua o perigo das políticas públicas serem interrompidas pela mudança de gestão governamental, já que as fontes de financiamento para as EFAs são advindas de políticas de governos. Azevedo (2021) explica que diferente do Estado, que é perene mesmo que haja mudanças em suas formas e funções, os governos são transitórios e conjunturais. Embora o Fundeb tenha sido consolidado como permanente, a verbas do Fundo são repassadas às EFAs baianas por meio de um termo de colaboração, renovado a cada quatro anos, estabelecido através do Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às EFAs e EFRs do estado da Bahia, que é uma política de governo, sancionada pela Lei nº 11.352/2008. Os entrevistados Rio Subaúma e Rio Boqueirão de Cima exprimem que:

> *A gente tem a questão do Fundeb, o fundo da Educação Básica, acessamos alguns programas, o Pé-de-Meia, o Educa Mais, a gente tem esses programaszinhos que estamos sendo beneficiados. Mas aquela coisa, se troca a gestão, esses programas podem ir por água abaixo. Se a gente tivesse políticas públicas de verdade e leis, a gente estaria mais amparado* (Rio Subaúma, 2025).

> *É, de lá pra cá começou melhorar. Começou melhorando e depois vê que hoje em dia com esse governo que a gente tem. Que você sabe muito bem que Jerônimo, ele desde quando foi Secretário da Educação, a gente já via aproximação dele com a EFA. Então hoje, graças a Deus, a gente tem medo, claro que tem que ter uma coisa mais segura, que eu não sei a forma, a lei está aí, essa lei precisa ser aprovada, e registrada. Que entre qualquer governo e a gente esteja seguro* (Rio Boqueirão de Cima, 2025).

Saviani (2008) destaca que a descontinuidade da política educativa é uma questão estrutural da política educacional brasileira, manifestada principalmente pelas reformas educacionais, deste modo, cada governo imprime nas políticas públicas sua ideologia. Neste cenário, as EFAs vivem a incerteza do acesso ao financiamento público, as alterações mediante cada governo podem impactar na continuidade dos trabalhos e na edificação de uma educação contextualizada, além de retardar a conquista de uma política pública de Estado específica à Pedagogia da Alternância ou até provocar a extinção das políticas públicas implementadas.

Sabendo disso e do cuidado de manter a identidade, a autonomia e o direito a políticas públicas, o entrevistado Rio Jacurici enfatiza sobre a relevância da formação política para as EFAs não se acomodarem diante do que já foi conquistado e estimular os sujeitos para a luta coletiva.

> *Por nossas escolas terem nascido desse seio da igreja, de terem tido financiamento estrangeiro e tal, tem muita escola ainda acomodada, que fica ali. Mas a gente tem insistido nesse diálogo e nesse debate de que nós precisamos fazer luta. Porque tem duas coisas nesse processo: uma é a formação política da nossa turma e a outra é a gente também forçar o Estado a garantir o direito* (Rio Jacurici, 2025).

As ideias de Freire (1987, p. 22) reafirmam o perigo de acomodação da classe trabalhadora diante de uma estrutura dominadora:

> Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, "imersos" na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus "proprietários" exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

Posto isso, reafirmamos que a formação política, a participação social, a mobilização popular, a organização e gestão coletiva são fundamentais para o avanço e superação dos entraves oriundos do financiamento público às EFAs e para consolidar de fato uma educação contextualizada, crítica, humanizadora e emancipatória, que gere sujeitos militantes, participativos e conscientes de seus direitos e de liberdade.

Veremos a seguir como as políticas de financiamento das EFAs da Bahia não se relacionam apenas com os entraves, mas, através das ações comunitárias, germinam possibilidades que promovem o crescimento e manutenção das escolas.

5.2 “A GENTE LUTA, CONQUISTA E TRANSFORMA!”: AS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS MÃOS DO POVO

Ao examinarmos as contradições das políticas públicas de financiamento das EFAs da Bahia, cabe-nos ressaltar que, por si só, as políticas públicas educacionais não se constituem como uma ferramenta de transformação social e nem de emancipação. Por isso, a REFAISA e a AECOFABA apresentam a urgência de elevar as estratégias autônomas e comunitárias das EFAs, utilizando-se das próprias políticas públicas e dos meios sociais aos quais seus(as) beneficiários(as) estão vinculados(as).

Mészáros (2008) salienta que é impossível realizar transformações concretas com foco apenas na estrutura formal de educação. Para o autor, é preciso uma mudança radical que quebre as vias de todo o sistema de internalização do capital e leve a classe trabalhadora a uma nova ordem social, rumo à universalização conjunta do trabalho e da educação. Ele provoca a classe trabalhadora a uma mobilização popular que ultrapasse os espaços escolares, um conjunto de ações que chegue às ruas, às comunidades, às organizações e movimentos sociais, que conduza coletivamente a uma transformação em todas as esferas da sociedade.

Entretanto, a fragmentação da classe trabalhadora tem sido um desafio para superar o capital em sua totalidade. Freire (1987) ressalta que o interesse do poder do opressor é o enfraquecimento dos oprimidos cada vez mais, isolando-os, gerando e aprofundando as cisões entre a classe trabalhadora, por meio de vários métodos e processos. A classe dominante maneja as massas populares através dos repressivos métodos da burocracia estatal, fazendo uso até das formas de ação cultural, dando a impressão de generosidade, um assistencialismo disfarçado de ajuda.

Apesar dos obstáculos, o povo se move e coletivos populares organizados elaboram estratégias e caminhos contra-hegemônicos. Em um "jogo de cintura", utilizam dos mecanismos institucionais em benefício de seus projetos e interesses. As EFAs, apoiadas pelas associações mantenedoras e todos os sujeitos que as constroem, otimizam os trabalhos realizados por meio da Pedagogia da Alternância mediante as políticas públicas e investem em ações comunitárias para futuramente gerarem financiamentos autônomos, além de moverem parcerias com organizações sociais que dialogam com princípios comuns. Vejamos nas falas dos(as) entrevistados(as) algumas ações comunitárias, parcerias e projetos e programas públicos acessados pelas EFAs da Bahia.

Quadro 17 – Ações comunitárias e parcerias das EFAs baianas com instituições públicas e organizações sociais e acesso a políticas públicas que viabilizem o financiamento público

ENTREVISTADO(A)	AÇÕES COMUNITÁRIAS/PARCERIAS/PROJETOS E PROGRAMAS PÚBLICOS
Rio Corrente	*Através da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, a gente conseguiu alguns projetos pontuais, com a SUAF, com a CAR, com a SDR.*
Rio Boqueirão de Cima	*[...] tem uma parceria grande com o IRPAA.*
	Até que teve agora parceria com a CONTRAF.
Rio Santa Isabel	*Na própria AECOFABA, tem um terreninho, não tão grande a área, então, a gente cria um gadinho.*
Rio Santana	*[...] os nossos alunos têm o direito a receber o Pé-de-Meia, a receber um Bolsa Presença, que auxilia muito nesse processo de estudo, e que garante que estudem de forma mais tranquila, porque também precisam trabalhar para ajudar a sua família na renda de casa.*
Rio Jacurici	*Têm prefeituras, têm movimentos, sindicatos, que às vezes não dão dinheiro, mas conseguem. Então, buscamos muitas outras formas, outros jeitos. Acesso com a cooperativa parceira, com o PAA. O PAA leva o alimento. Coisa desse tipo. Acessa um projeto de ATER, bota os meninos para trabalhar, fazer gestão. Então, tem que ter muito molejo. Muito jogo de cintura.*
Rio Subaúma	*Na verdade, a gente tem a nível federal algumas leis da Agricultura Familiar que acabam beneficiando as Escolas Agrícolas, como o PNAE, o PAA, que é uma política da Agricultura Familiar e de uma certa forma as escolas acabam recebendo esses produtos dessas famílias.*

Rio Velho Chico	*O próprio PPJ, instrumento da Pedagogia da Alternância, ele orienta que os nossos alternantes saiam com o Projeto de Vida. Dentro das EFAs não é diferente, os próprios pais, com os aviários, os caprinos, os setores pedagógicos, eles fazem com que as EFAs criem uma rentabilidade que não seja para conseguir pagar compras acima, mas algo que pode estar mantendo o dia a dia e acaba comprando e tirando da própria escola.*

Fonte: Entrevistas, 2025.

As entrevistas validam as análises feitas no Capítulo IV da dissertação. Percebe-se que a conquista das políticas públicas educacionais, especialmente de financiamento, bem como o reconhecimento legal da Pedagogia da Alternância dão possibilidades de acesso das EFAs a programas e projetos federais, tanto no âmbito educacional quanto no que diz respeito à Agricultura Familiar, o que fortalece os(as) alternantes, as famílias e as comunidades.

A articulação das associações regionais e da UNEFAB, nas esferas governamentais, permitiu a integração das EFAs a projetos da Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR), da Superintendência de Agricultura Familiar (SUAF), da Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural (Bahiater) que são vinculadas à Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR). De Burghgrave (2011, p. 90) descreve:

> Hoje, o projeto EFA/CEFFA integra-se nas políticas públicas de um desenvolvimento agrário que visa o fortalecimento da agricultura familiar baseada nos princípios da agroecologia. Apresenta-se como opção de formação e de educação na estratégia política territorial que vem sendo adotada pelo Governo Federal em todo Brasil.

Nas entrevistas com Rio Corrente e Rio Jacurici, compreendemos que os convênios ou parcerias com os órgãos vinculados à SDR contribuíram para investimentos nos Projetos Profissionais dos Jovens (PPJs), nas produções nos setores pedagógicos[51] das EFAs e na inserção dos(as) jovens em trabalhos de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) nas regiões ondem vivem.

As percepções da entrevista com Rio Velho Chico e Rio Santa Isabel contribuem para compreendermos que os PPJs, as produções nos setores pedagógicos das escolas e das áreas produtivas das famílias dos(as) alternantes e associações fortificam todo o coletivo. Circula renda entre escola-família-comunidade que custeia despesas mínimas das instituições educativas; estimula as trocas e vendas entre os(as) agricultores(as) familiares; e as EFAs

[51] Reservados para criações de animais, cultivos, experimentos e estudos, principalmente da área técnica.

mantêm vivas as ações comunitárias e a economia local, promovem o protagonismo e permanência juvenil no meio socioprofissional, valorizam e estimulam políticas públicas para a Agricultura Familiar, maximizam recursos financeiros e asseguram um fundo para além das verbas públicas.

Um diferencial das EFAs são as parcerias com as organizações e movimentos sociais, como os sindicatos, o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (CONTRAF), exemplos apresentados nas entrevistas. Desses espaços e parcerias nascem as formações, os cursos, os projetos contextualizados à realidade dos(as) beneficiários(as) que debatem a Convivência com o Semiárido, a Agroecologia, o Bem Viver, as Tecnologias Sociais, a Agricultura Familiar, assim como os direitos dos(as) trabalhadores(as) do campo. Ou seja, fortalecem os princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo.

Este retrato de ações mostra como as EFAs da Bahia encontram-se na luta pelo conhecimento e emancipação, considerando as políticas públicas como uma conquista, direito dos sujeitos do campo e dever do Estado, mas não a única fonte e forma de concretizar uma educação contextualizada através da Pedagogia da Alternância. Pela práxis, transformam a realidade educacional e social de trabalhadores(as) do campo, promovem uma nova visão de mundo, consolidam outras fontes de recursos financeiros junto ao coletivo e forjam novos caminhos para as políticas públicas.

Em entrevista com Rio Corrente, ele fez referência ao reconhecimento que as EFAs têm tido na SEC-BA pelo desenvolvimento de projetos e programas educacionais, sendo as instituições escolares que de fato estão “fazendo acontecer”, a citar o programa Educa Mais Bahia. Embora o programa seja moldado para as escolas estaduais, as EFAs também têm o efetivado, mediante a participação dos(as) egressos(as) e parceiros(as) que se tornam oficineiros(as). Esses/as egressos/as, pelo conhecimento ou aproximação com a Pedagogia da Alternância, conseguem otimizar os eixos trabalhados nas oficinas e conectá-los às mediações pedagógicas e à dinâmica do tempo escola e do tempo comunidade.

Quando a práxis é alcançada, os sujeitos se engajam na luta organizada, começam a acreditar na potencialidade das alternativas coletivas, minimizam a dependência dos termos públicos, extinguem parcerias com órgãos conflitantes, convertem as políticas públicas em ações concretas, mesmo essas não sendo específicas para a Pedagogia da Alternância. Desse modo, demarcam seu espaço na luta social. As entrevistas mostraram que compreendem que tais feitos ainda requerem avanços mais profundos e uma luta contínua para que de fato

mudanças completas aconteçam. Como Freire (1987) alerta, a emancipação é um processo complexo e dialético, o qual exige a transformação das estruturas que regem as opressões e não apenas transposições.

SÍNTESE FINAL

> *"Neste caminhar, acredito que o texto dissertado gerou análises críticas sobre o real estudado e respondeu os objetivos desenhados.*
> *Fecharemos com uma síntese do que até aqui foi apresentado, caminhe só mais um pouco, prometemos não nos alongar.*
> *Desejamos que daqui possamos novas pesquisas na educação germinar, fortalecendo as EFAs e a Pedagogia da Alternância por onde pisar!"*
> (Rebeca Oliveira)

Ao analisarmos as EFAs da Bahia e as políticas públicas de financiamento, não realizamos apenas o debate sobre verbas públicas, uma vez que tais escolas são frutos das mobilizações coletivas dos(as) trabalhadores(as) do campo. Logo, não refletimos somente as determinações econômicas, captamos como as EFAs enfrentam as contradições e os conflitos inerentes às políticas educacionais e qual projeto educativo e político o Estado financia e apoia para os sujeitos do campo.

A luta social das EFAs não se constrói apenas na disputa pelo financiamento público, encontra-se enraizada na defesa da autonomia da gestão das escolas, contra a entrada de empresas privadas e de projetos e programas sustentados nos ideais da classe dominante no sistema da Pedagogia da Alternância. As EFAs se constroem ainda no combate à legislação que ampara os interesses e serviços do agronegócio e na defesa da Educação do Campo. Nesse sentido, para resistir e enfrentar as investidas do sistema capitalista e o avanço do agronegócio, é necessário ter consciência de que não se debate educação fora do âmbito político, sem tratar das determinações históricas, sociais e econômicas.

Em uma sociedade classista, com um sistema econômico que explora a força de trabalho do ser humano e a natureza, cujo Estado compõe o tripé do sistema sociometabólico do capital e defende os privilégios da classe dominante, estamos cientes que as políticas públicas são parte de um campo de disputa e, por vezes, de domínio da elite econômica. Elite esta que, quando favorecida pelo Estado, capta recursos públicos e ataca e rebaixa a educação pública.

Nesse contexto, as EFAs não podem renunciar à organização e mobilização coletiva, à luta por uma política de Estado que contemple a Pedagogia da Alternância e seus sujeitos, à defesa e consolidação de um projeto político-pedagógico que problematize as relações sociais

de produção, potencialize a atuação e permanência juvenil nos espaços sociais, o fortalecimento comunitário da economia local e a valorização dos modos de vida camponês.

Na análise das legislações, percebemos que o Movimento EFA na Bahia e no Brasil alcançou políticas educacionais e marcos legais que asseguram o reconhecimento da Pedagogia da Alternância e o acesso ao financiamento público. Entretanto, temos um histórico brasileiro marcado por falta de políticas permanentes, em que, a depender da gestão nos governos, as leis que asseguram os direitos das EFAs podem tornar-se inoperantes e impactar diretamente a promoção de uma educação contextualizada aos povos camponeses.

Nas entrevistas da pesquisa de campo, ficou evidente a falta de políticas articuladas à realidade das escolas e o "jogo de cintura" para não perder o acesso aos projetos e programas educacionais. Há uma preocupação em não perder a autonomia da gestão e princípios das escolas para nenhum governo, em garantir um conhecimento vinculado à realidade do campo que dialogue com as dimensões que cercam a sociedade. Contudo, a investida do agronegócio e de iniciativas do mercado na Educação do Campo têm provocado fragmentos na permanência e trabalho da juventude camponesa em suas comunidades.

Não é estranha a regulação do Estado nas políticas públicas na tentativa de manter controle sobre a gestão das escolas e inibir os projetos educativos contra-hegemônicos. A partir das entrevistas e da revisão bibliográfica, percebemos que prevalece uma lógica de que o financiamento público educacional tem que estar subordinado ao acúmulo de matrículas, caso contrário as escolas não "têm capacidade de funcionamento e não valem o investimento", consequentemente provocando seu fechamento.

Similarmente, nota-se que a conquista das políticas de financiamento conduz melhorias para as EFAs, contudo, as escolas precisam a todo tempo responder à burocracia estatal e às demandas governamentais, o que regula a educação nas instituições. Além disso, as políticas públicas de cunho assistencialista tornam-se uma ferramenta de manobra, caso os sujeitos não se alertem ao processo de luta que alicerça a existência e direitos das EFAs.

Disto isto, as múltiplas determinações e contradições que cercam as políticas públicas de financiamento na educação mostram que mesmo diante da regulação, as ações comunitárias movidas pelos sujeitos das EFAs apontam a relevância das conquistas políticas, o poder da participação social e do mover nas políticas educacionais a favor dos interesses coletivo e popular. Evidenciam como o financiamento público pode ser transformado em possibilidades para geração de recursos autônomos que custeiam despesas cotidianas que o Fundeb não cobre e questões futuras.

Nesse contexto, analisamos que as parcerias populares e as ações comunitárias são alternativas para não criar-se uma dependência ou comodismo das parcerias governamentais, extinguir ou não fazer alianças com setores/entidades que fogem aos princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo. Da mesma forma, difundir uma perspectiva emancipatória para manter o projeto educativo por meio dos grupos comunitários e coletivos populares, bem como assegurar a permanência e o trabalho da juventude camponesa em seu território e região, na geração de transformações sociais.

A trajetória e as experiências cultivadas pelas EFAs, vistas no Capítulo I, mostram sua inserção na defesa e na materialização da Educação do Campo na Bahia e no Brasil e como utilizam da educação como uma ferramenta de libertação e conscientização dos(as) trabalhadores(as) do campo. De forma poderosa, fazem da Pedagogia da Alternância mais que um pilar, mas um caminho que transforma a realidade social dos sujeitos do campo e promovem reflexões e análises críticas tendo como base a realidade concreta dos sujeitos.

Ademais, acreditamos no avanço das pesquisas sobre as EFAs e o financiamento público e na importância dos sujeitos que fazem parte deste Movimento se tornarem pesquisadores(as) para elevação e disseminação de pesquisas críticas a partir das próprias práticas e realidades. Esperamos que as produções científicas encontradas na revisão bibliográfica e a presente dissertação fundamentem outros estudos e os espaços de debates e formações sobre o financiamento público para as EFAs, não apenas no estado da Bahia. Desejamos que as investigações feitas através da pesquisa de mestrado reverberem em outras pesquisas na pós-graduação, visando aprofundar as análises e dialogar com outros sujeitos que vivem e constroem as EFAs.

REFERÊNCIAS

ALAGOINHAS. Prefeitura de Alagoinhas. Prefeitura de Alagoinhas apresenta Projeto de Recuperação da Bacia do Rio Subaúma. **Notícias**, 15 abr. 2025. Disponível em: https://www.alagoinhas.ba.gov.br/index.php/prefeitura-de-alagoinhas-apresenta-projeto-de-recuperacao-da-bacia-do-rio-subauma/. Acesso em: 29 jan. 2026.

ALVES, Alda Judith. Revisões bibliográficas em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 81, p. 53-61, mai. 1992. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990. Acesso em: 17 nov. 2024.

ANDRADE, Alex Pires. **A política pública de apoio financeiro a Escola Família Agrícola de Natalândia:** um enfoque sobre a implementação. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília, 2019.

ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES E FAMÍLIAS DA BAHIA. Associação das Escolas das Comunidades e Famílias da Bahia: 40 anos a serviço da educação do e no campo. 1979 – 2019. **Revista AECOFABA**. Riacho de Santana, 2019.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL. **Começar**. AIMFR, c2023. Disponível em: http://aimfr.org/. Acesso em: 24 fev. 2025.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Estado, política educacional e regulação da educação no Brasil**. Youtube, 13 de julho de 2021. 1h57min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kgvUaCcVGg4. Acesso em: 19 out. 2025.

BAHIA. Legislação Estadual da Bahia. Lei Ordinária nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008. Institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola – EFAs e Escolas Familiares Rurais – EFRs do estado da Bahia, através de entidades sem fins lucrativos, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia [2008]. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-11352-2008-bahia-institui-o-programa-estadual-de-apoio-tecnico-financeiro-as-escolas-familia-agricola-efas-e-escolas-familiares-rurais-efrs-do-estado-da-bahia-atraves-de-entidades-sem-fins-lucrativos-e-da-outras-providencias. Acesso em: 11 jun. 2024.

BAHIA. Decreto nº 14.110, de 28 de agosto de 2012. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, que institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola – EFAs e Escolas Familiares Rurais – EFRs do Estado da Bahia, através de entidades sem fins lucrativos, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia [2012]. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=244665. Acesso em: 11 jun. 2024.

BAHIA. Secretaria do Meio Ambiente. **Álbum seriado de educação ambiental:** a sociobiodiversidade na Bahia. Salvador: SEMA, 2017. Disponível em: https://www.ba.gov.br/meioambiente/sites/site-sema/files/migracao_2024/arquivos/File/ZPublicacaoAlbumSocioDiversidade.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

BAHIA. Legislação Estadual da Bahia. Lei Ordinária nº 13.907, de 29 de janeiro de 2018. Assegura aos alunos e egressos das Escolas Família Agrícola - EFAs e Escolas Familiares Rurais - EFRs, tratamento equivalente aos alunos e egressos da Educação Estadual, altera a Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia [2018]. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13907-2018-bahia-assegura-aos-alunos-e-egressos-das-escolas-familia-agricola-efas-e-escolas-familiares-rurais-efrs-tratamento-equivalente-aos-alunos-e-egressos-da-educacao-estadual-altera-a-lei-n-11352-de- 23-de-dezembro-de-2008-e-da-outras-providencias. Acesso em: 21 mai. 2025.

BAHIA. Secretaria da Promoção de Igualdade Racial. Bahia registra um dos maiores crescimentos de oportunidades educacionais para crianças e jovens, segundo o IOEB. **Notícias,** 21 de outubro de 2021. Disponível em: https://www.ba.gov.br/sepromi/noticia/2024-03/2560/bahia-registra-um-dos-maiores-crescimentos-de-oportunidades-educacionais-para. Acesso em: 11 abr. 2025.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/BA nº 63, de 09 de novembro de 2021. Institui as Diretrizes da Pedagogia da Alternância, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação da Bahia, em Sessão de 09 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/sites/site-cee/files/migracao_2024/arquivos/arquivos/File/Resolucao_CEE_n_63_2021_e_Resolucao_CEE_n_130_2021_Pedagogia_da_Alternancia_Corrigida.pdf. Aceso em: 15 nov. 2025.

BAHIA. Legislação Estadual da Bahia. Lei Ordinária nº 14.310, de 24 de março de 2021. Institui o Programa Bolsa Presença na Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras procidências. **Diário Oficial do Estado**. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia [2021]. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14310-2021-bahia-institui-o-programa-bolsa-presenca-na-rede-publica-estadual-de-ensino-e-da-outras-providencias. Acesso em: 21 mai. 2025.

BAHIA. Legislação Estadual da Bahia. Lei nº 14.306, de 12 de fevereiro de 2021. Institui o Programa Mais Estudo na Rede Pública Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado**. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia [2021]. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14306-2021-bahia-institui-o-programa-mais-estudo-na-rede-publica-estadual-de-ensino. Acesso em: 21 mai. 2025.

BAHIA. Portaria nº 1475, de 22 julho de 2022. Estabelece orientações gerais e dispõe sobre os procedimentos para a implantação das oficinas educativas do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, criado pela Lei Estadual nº 14.359, de 26 de agosto de 2021, e regulamentado mediante o Art. 4º, do Decreto nº 21.469, de 22 de junho de 2022. **Diário Oficial do Estado**. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia [2022]. Disponível em: https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/html/14422#/p:1/e:14422. Acesso em: 15 nov. 2025.

BAHIA. MEC amplia financiamento de tempo integral e modalidades de ensino: Resolução publicada na terça-feira (30/7) aumenta fatores de ponderação do Fundeb para educação integral, indígena, quilombola e profissional e tecnológica de nível médio. **Notícias,** 31 de julho de 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-

br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-amplia-financiamento-de-tempo-integral-e-modalidades-de-ensino. Acesso em: 15 nov. 2025.

BAHIA. Decreto nº 23.729, de 29 de maio de 2025. Regulamenta o Programa de Incentivo à Habilitação, denominado CNH na Escola, instituído pela Lei nº 14.879, de 21 de março de 2025, a forma que indica. **Diário Oficial do Estado**. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia, [2025]. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/decreto-n-23729-2025-bahia-regulamenta-o-programa-de-incentivo-a-habilitacao-denominado-cnh-na-escola-instituido-pela-lei-n-14879-de-21-de-marco-de-2025-a-forma-que-indica. Acesso em: 15 nov. 2025.

BAHIA. Lei nº 14.879, de 21 de março de 2025. Institui os Programas de Incentivo à Habilitação, denominados CNH da Gente e CNH na Escola, na forma que indica, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado [2025]. Disponível em: https://mbusca.sefaz.ba.gov.br/DITRI/leis/leis_estaduais/legest_2024_14879.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

BAHIA. Portaria nº 166, de 10 de fevereiro de 2025. Estabelece orientações e dispõe sobre os procedimentos para a implantação das oficinas educativas do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira. **Diário Oficial do Estado**. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia [2025]. Disponível em: https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/html/19508#/p:1/e:19508. Acesso em: 15 nov. 2025.

BAHIA. Secretaria de Educação. Dia da Escola é celebrado com diferentes investimentos em Educação na rede estadual. **Notícias,** 15 de março de 2025. Disponível em: https://www.ba.gov.br/educacao/noticias/2025-03/1658/dia-da-escola-e-celebrado-com-diferentes-investimentos-em-educacao-na-rede. Acesso em: 20 abr. 2025.

BAHIA. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. **Divisão Territorial da Bahia.** Salvador: SECULTBA, 2025. Disponível em: https://www.ba.gov.br/cultura/314/divisao-territorial-da-bahia. Acesso em: 11 abr. 2025.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v.1, n. 2, jul. 2006. ISSN1808-7043.

BEGNAMI, João Batista. **Linha do tempo do Movimento CEFFA na França, Brasil e Minas Gerais.** AMEFA: Belo Horizonte, 2018. (Documento de circulação interna). Disponível em: https://amefa.wordpress.com/efas-na-linha-do-tempo/. Acesso em: 24 fev. 2025.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo:** possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em:https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32692/1/Tese_Jo%C3%A3o_B_Begnami_FINAL.pdf. Acesso em: 05 abr. 2025.

BEGNAMI, João Batista; DE BURGHGRAVE, Thierry. Construção da Pedagogia da Alternância no Brasil: desafios e perspectivas. Posfácio. *In:* NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012.

BEGNAMI, João Batista; DE BURGHGRAVE, Thierry. **Mediações didáticas da pedagogia da alternância:** Mediações de pesquisa e compartilhamento de saberes. Nova Friburgo: Pragma Livros, 2023. (Volume I)

BEGNAMI, João Batista; JUSTINO, Érica Fernanda. **Formação por Alternância na Educação do Campo**. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

BEGNAMI, João Batista; JUSTINO, Érica Fernanda. **Formação por Alternância na Educação do Campo**. 2. Ed. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

BENÍSIO, Joel Duarte. Mediações da Pedagogia da Alternância - Concepções. *In:* BENÍSIO, Joel Duarte (Org.). **Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância**. Piúma, Espírito Santo, Brasil: MEPES, 2018.

BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da (Orgs.). Eixo V – Financiamento e Políticas Públicas. *In:* BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da (Orgs.) I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil. **Anais [...]** Salvador, Bahia, Brasil: UNEFAB, 2019.

BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da (Orgs.). Quadro dos CEFFA's. *In:* BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da (Orgs.). I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil. **Anais [...]** Salvador, Bahia, Brasil: UNEFAB, 2019.

BEZERRA, Sebastiana Ferreira. **Políticas públicas para a educação do campo:** desafios e perspectivas para a Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (De 16 de Julho de 1934). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1968]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2004]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=244670. Acesso em: 21 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: CNE/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 21 mai. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2012]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12695-25-julho-2012-773907-publicacaooriginal-137196-pl.html. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2012]. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_12.htm. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 21 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Portaria nº – 100, de 7 de outubro de 2015. Institui Grupo de Trabalho – GT para estudo e elaboração de proposta de Políticas Públicas que visem ao fortalecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2015]. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/comissoes-e-grupos-de-trabalhos. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.071, de 20 de novembro de 2015. Regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias, que ofertam a educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2015]. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=10&data=11/01/2016&captchafield=firstAccess. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_16.htm. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.344, de 30 de novembro de 2016. Altera a Portaria MEC n.º 1.071, de 20 de novembro de 2015, que regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias que ofertam educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1997/portaria-mec-n-

1.344#:~:text=Portaria%20MEC%20n%C2%BA%201.344%2C%20DE%2030%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202016&text=Altera%20a%20Portaria%20MEC%20n,altern%C3%A2ncia%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei do Novo Ensino Médio. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2017]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020**. Recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (lockdown), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos. Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/recomendacoes/2020/recomendacao-no-036.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2020b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 21 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação do Novo Fundeb**. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional. Açude Jacurici foi a primeira grande obra do DNOCS no sertão baiano. **Nossas Histórias**, 22 dez. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/dnocs/pt-br/assuntos/nossas-historias/acude-jacurici-foi-a-primeira-grande-obra-do-dnocs-no-sertao-baiano#:~:text=Bacia%20hidrogr%C3%A1fica%20do%20Rio%20Jacurici&text=O%20rio%20Jacurici%2C%20que%20possui,Lagoa%20das%20Mo%C3%A7as%20e%20Pocinhos). Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 709/2023. Dispõe sobre impedimentos aplicados aos ocupantes e invasores de propriedades em todo território nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2023]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2349493. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.628, de 20 de julho de 2023. Institui o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Cozinha Solidária; altera as Leis nºs 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 14.133, de 1º de abril de 2021 (Lei de Licitações e Contratos Administrativos); e revoga dispositivos das Leis nºs 11.718, de 20 de junho de 2008, 11.775, de 17 de setembro de 2008, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 14.284, de 29 de dezembro de 2021. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14628.htm. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2023]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cne-cp-2023. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 14.666, de 4 de setembro de 2023. Institui a Política Nacional de Estímulo ao Empreendedorismo do Jovem do Campo (PNEEJC) e define seus princípios, objetivos e ações. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2023]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14666-4-setembro-2023-794655-publicacaooriginal-169123-pl.html. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2023]. Disponível em: https://www.planato.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/lei/L14767.htm#:~:text=Lei%20N%C2%BA%2014.767%2C%20DE%2022,altern%C3A2ncia%20nas%20escolas%20do%20campo. Acesso em: 07 nov. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2024]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14818-16-janeiro-2024-795255-publicacaooriginal-170861-pl.html. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 26 de julho de 2024. Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o exercício de 2025. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2024]. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-5-de-26-de-julho-de-2024-575053829. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência:** Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Conferência Nacional da Educação 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**. Brasília, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. PDDE Equidade: saiba previsão de investimento por estado. **Notícias**, 15 de maio de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pdde-equidade-saiba-previsao-de-investimento-por-estado. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decisão do governo de recorrer contra derrubada de aumento do IOF repercute nos discursos de deputados. **Agência Câmara de Notícias**, 01 de julho de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1174607-decisao-do-governo-de-recorrer-contra-derrubada-de-aumento-do-iof-repercute-nos-discursos-de-deputados. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Pronacampo**. Brasília, 2025d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2025]. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Fundeb**. Brasília, [s. d. -a]. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Senado Federal. **Dotação orçamentária**. Brasília, [s. d. -b]. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/guia-de-economia/dotacao-orcamentaria#:~:text=Tamb%C3%A9m%20chamada%20de%20rubrica.,pagamento%20de%20qualquer%20despesa%20p%C3%BAblica. Acesso em: 21 out. 2025.

BRZEZINSKI, Iria; BRITO (Coord.), Ana Rosa Peixoto de; FREITAS, Helena de; SILVA, Katia Curado P. C. da; LINO, Lucília Augusta; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; VIEIRA, Susane; BAZZO, Vera Lúcia. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação:** conjuntura nacional, avanços e retrocessos. Goiânia, 2016.

CAETANO, Maria Raquel. Políticas educacionais em tempos de neoconservadorismo: reconfigurações na educação pública. *In:* SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Claudio Pinto (Orgs.). **Reflexões sobre as políticas educacionais em tempos de neoconservadorismo**. Salvador: EDUFBA, 2020.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. *In:* THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In:* FERNANDES, Bernardo Mançano; OLIVEIRA, Cesar José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); DUARTE, Clarice Seixas; MICHELOTTI, Fernando; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** campo- políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março de 2020. Disponível em:https://olhoscriticos.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no campo Brasil 2023**. Goiânia, GO: CPT Nacional, 2024.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no campo Brasil 2024**. Goiânia, GO: CPT Nacional, 2025.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista:** Categorias e leis da dialética. Tradução: Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. A morte das águas no Oeste da Bahia. **CPT Bahia**, Salvador, 3 dez. 2024. Disponível em: https://cptba.org.br/a-morte-das-aguas-no-oeste-da-bahia/. Acesso em: 29 jan. 2026.

COMITÊ DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO SÃO FRANCISCO. Parabéns, Velho Chico. **Notícias**, 4 out. 2010. Disponível em: https://cbhsaofrancisco.org.br/noticias/novidades/parabens-velho-chico-3/. Acesso em: 29 jan. 2026.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES. **Anuário Estatístico da Agricultura Familiar 2023**. Brasília: CONTAG, 2023. Disponível em: https://ww2.contag.org.br/contag-lanca-anuario-estatistico-da-agricultura-familiar-2023-20230725. Acesso em: 22 abr. 2025.

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 em Extensão Rural) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, BA, 2018.

DAVID, Cesar de; CORRÊA, Walquíria Krüger. A política agrária e as transformações na agricultura brasileira - de 1960 aos dias atuais. **Geosul**, Florianópolis, v.17, n.33, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13785. Acesso em: 24 fev. 2025.

DE BURGHGRAVE, Thierry. **Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros e planetários!**: uma experiência educativa pioneira do Campo. Orizona, GO: UNEFAB, 2011.

DE BURGHGRAVE, Thierry. Formação de agricultores/as familiares que possam orientar suas comunidades no setor agropecuário, tornando-se líderes nelas. **Revista 50 anos da Escola Comunidade Rural – ECR de Brotas de Macaúbas:** pioneira da Pedagogia da Alternância na Bahia, 1975-2025. Brotas de Macaúbas, BA, 2025.

DELGADO, Guilherme. Capital. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA REGIONAL. **Sobre a EFAR**. EFAR, 2021. Disponível em: https://www.efaregional.org/. Acesso em: 28 set. 2025.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e216229, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/HpB7MxF4yq7tY3zXtdxrzRt/abstract/?lang=pt. Acesso em: 19 abr. 2025.

FÉLIX, Cláudio Eduardo; MOREIRA, Romilson do Carmo; SANTOS, Cláudio Rodrigues. Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho. **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, p. 211–230, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/539. Acesso em: 22 set. 2025.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de; CARVALHO, Marize de Souza; SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. Financiamento da Educação do Campo. *In:* TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.); D'AGOSTINI, Adriana; FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de; TITTON, Mauro (Coords.). **Cadernos didáticos sobre Educação no Campo**. Salvador: Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local:** o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Tradução de Luiz da Silva Peixoto, João Batista Begnami, Thierry De Burghgrave, Francisco Trevisan e Laine Fátima Ulegon Trevisan. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação de Professores na Pedagogia da Alternância**: saberes e fazeres do campo. Vitória, ES: GM editora, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e de orientação. *In:* UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO BRASIL (UNEFAB). **Pedagogia da Alternância:** Alternância e Desenvolvimento. 2. ed. Salvador: UNEFAB, 1999.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rural, 2007.

GNOATTO, Almir Antonio. Pedagogia da Alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v.1, n. 2, jul. 2006. ISSN1808-7043.

GRANEREAU; Abbé. **O Livro de Lauzun onde começou a Pedagogia da Alternância**. Tradução de Antonio João Mânfio, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GRITTI, Silvana Maria. Educação profissional rural: formação técnica. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 127-140, jan./abr. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/23/pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA. **Fechamento de escolas no Brasil**. Pará: UFPA, 2024.

HERMINE, Ivan Barbosa. **Iniciação ao estudo do Materialismo Dialético:** o pensamento dialético. São Paulo, 2013.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Pp. 30-41. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?lang=pt. Acesso em: 21 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html. Acesso em: 12 abr. 2025.

INSTITUTO DO MEIO AMBIENTE E RECURSOS HÍDRICOS. **Plano de Recursos Hídricos e Enquadramento dos Corpos de Água da Região de Planejamento e Gestão das Águas (RPGA) do Rio Corrente e Riachos de Ramalho, Serra Dourada e Brejo Velho**. Bahia: Inema, 2022. Disponível em: https://www.google.com/search?q=como+referenciar+cartilha+abnt&rlz=1C1VDKB_pt-PTBR1077BR1077&oq=como+referenciar+cartilha+abnt+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyCggAEEUYFhgeGDkyCAgBEAAYFhgeMggIAhAAGBYYHjIICAMQABgWGB4yCAgEEAAYFhgeMgcIBRAAGO8FMgcIBhAAGO8FMgcIBxAAGO8F0gEIOTAyOWowajSoAgCwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 29 jan. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Bahia.** Panorama. 2023. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/panorama. Acesso 12 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2024**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. “Há uma política óbvia de apagamento da memória de que existe educação no campo”. [Entrevista cedida a] Lizely Borges. **MST**, [*S. l.*], 21 de setembro de 2016. Disponível em: https://mst.org.br/2016/09/21/ha-uma-politica-obvia-de-apagamento-da-memoria-de-que-existe-educacao-no-campo/. Acesso em: 19 nov. 2025.

LEITE, Sérgio Celani. **Urbanização do processo escolar rural**. 1996. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. I**ntrodução a uma estética Marxista:** Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MAGALHÃES, Sandra Maria Fontenele. **A Educação do Campo no fortalecimento do campesinato:** da ação dos sujeitos coletivos à construção de uma escola de formação. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2017.

MARCHA DAS MARGARIDAS. **Marcha das Margaridas 2023**. Brasília: CONTAG, 2023. Disponível em: https://www.marchadasmargaridas.org.br/. Acesso em: 25 set. 2025.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital.Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para pesquisa sobre políticas educacionais. *In:* IX Seminário de pesquisa em educação da região Sul**,** Anped Sul. **Anais [...]** 2012. Disponível em: https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209anpedsul/paper/viewFile/966/126. Acesso em: 08 abr. 2025.

MENDONÇA, Cristilene de Moura. Escola Família **Agroextrativista e Pedagogia da Alternância**: uma política pública educacional para a formação de trabalhadores do campo no assentamento do Cedro/ Tartarugalzinho / Amapá. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2019.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **O método em Marx:** um estudo sobre o presente como síntese de múltiplas determinações. São José do Rio Preto, SP: Práxis Editorial, 2022.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. Ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MORAES, Reginaldo. **Estado e políticas públicas de educação**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2021.

MOURA, Denise A. Soares de. Café e educação no século XIX. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 51, nov. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SfGLyWmMtWcyhr7smXP6QHc/. Acesso em: 23 fev. 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo (MEPES): Proposta para avaliação de cinquenta anos de prática. *In:* FOERSTE, Erineu; PUIG-CALVÓ, Pedro; GERKE, Janinha; CALIARI, Rogério Omar (Orgs.). **Pedagogia da Alternância:** 50 anos em terras brasileiras- memórias, trajetórias e desafios. Curitiba: Appris, 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da emergência internacional de COVID-19**. [*S.l.*], [202-]. Disponível em: https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19. Acesso em: 02 jul. 2025.

PACHECO, Júlio César de Almeida. **Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das Escolas Famílias Agrícolas**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PINTO, Manuela Pereira de Almeida. **A questão agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana – Ba**. 2014. 254 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2014.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n 1, p. 83 a 94, ago. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/. Acesso em: 03 jul. 2024.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (Org.). **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura,** v. 3, n. 1, p. 5-27, nov. 2013. Disponível em: https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/55. Acesso em: 02 jul. 2025.

PUIG-CALVÓ, Pedro. **Los centros de formación por alternancia:** desarrollo de las personas y de su medio. 2006. 389f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Internacional de Catalunya, Barcelona, 2006.

QEDU. Bahia. **Censo Escolar.** Brasil, 2025. Disponível em: https://qedu.org.br/uf/29-bahia/censo-escolar. Acesso em: 19 abr. 2025.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: Ensino Médio e Educação Profissional. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

QUEIROZ, Selidalva Gonçalves de. **O Plano de Ensino no trabalho pedagógico da Educação Básica do Campo:** contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. 2023. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2023.

RAMOS, Marise. Escola Unitária. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

REDE DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS INTEGRADAS DO SEMIÁRIDO. **REFAISA**. Feira de Santana-BA, 2020. Disponível em: https://refaisa.org/. Acesso em: 04 jul. 2024.

REDE DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS INTEGRADAS DO SEMIÁRIDO. **Estatuto Social da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido**. Feira de Santana-BA, 2015. Disponível em: https://www.refaisa.org/arquivos/estatuto/estatuto_refaisa.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

REDE DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS INTEGRADAS DO SEMIÁRIDO. **Parceiros**. Feira de Santana-BA, 2020. Disponível em: https://refaisa.org/parceiros/#:~:text=A%20Uni%C3%A3o%20Nacional%20das%20Escolas%20Fam%C3%ADlias%20Agr%C3%ADcolas,filos%C3%B3ficos%20e%20metodol%C3%B3gicos%20das%20Escolas%20Fam%C3%ADlias%20Agr%C3%ADcolas. Acesso em: 04 mar. 2026.

RIACHO DE SANTANA. **Blogger**, Riacho de Santana, mar. 2010. Disponível em: http://riachodesantana.blogspot.com/p/blog-page.html. Acesso em: 29 jan. 2026.

RIACHO DE SANTANA. Prefeitura Municipal de Riacho de Santana. **A Cidade.** Riacho de Santana, [s. d.]. Disponível em: https://www.riachodesantana.ba.gov.br/texto/a_cidade#:~:text=Riacho%20de%20Santana%20%2D%20Bahia&text=Est%C3%A1%20a%20720Km%20de%20Salvador,e%2042%C2%BA5620%20de%20Longitude%20Oeste.&text=A%20primeira%20penetra%C3%A7%C3%A3o%20no%20territ%C3%B3rio,19%20de%20abril%20de%201879. Acesso em: 29 jan. 2026.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; NUNES, Cláudio Pinto. A Educação do Campo em tempos de

privatização e golpe. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 1, n. 1, p. 111-128,jan./jun. 2018. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5141/3217. Acesso em: 22 mai. 2025.

RODA EDUCATIVA. **Índice de Oportunidades de Educação Brasil - Bahia.** Brasil, 2023. Disponível em: https://ioeb.org.br/estado/bahia/. Acesso em: 12 abr. 2025.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir também na Educação!** O MST e a Burocracia Estatal: Negação e Consenso. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

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

SANTOS, José Adriano da Conceição; GOMES, Andréa da Silva; BRAGA, Suely Conceição; PIRES, Mônica de Moura. Estrutura Fundiária nos Territórios de Identidade da Bahia. *In:* IV Semana do economista & Encontro de Egressos. **Anais [...]** Ilhéus: UESC, 2014.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CUNHA JÚNIOR, Adenilson de Souza; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva. **Relatório técnico do projeto de pesquisa Política Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia:** desafios e perspectivas. Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: https://gepemdecc-formacampo.com.br/Site-gepemdecc/gepemdecc-relatorios.html. Acesso em: 10 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=html&lang=pt.Acesso em: 23 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais brasileiras: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108. Acesso em: 11 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In:* BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SOUZA, Maísa Dias Brandão. **A Educação do Campo e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios da Bahia:** análise a partir da dimensão IV – infraestrutura física e

recursos pedagógicos nos territórios de identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano. 2023. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, BA, 2023.

SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Escola Pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Info Nordeste.** Salvador: SEI, 2024. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/images/resumo/info_nordeste.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Info Bahia:** o estado em números. Salvador: SEI, 2025. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2289:iformacoes-territorios-de-identidade&catid=1547&Itemid=265&lang=pt. Acesso em: 22 abr. 2025.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA- SEI BAHIA**. PIB Estadual - Trimestral.** Salvador: SEI, 2025. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=146&Itemid=1136&lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2025

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA**. PIB baiano fecha o ano de 2024 com alta de 2,8%.** Salvador: SEI, 2025. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/images/pib/pdf/estadual/trimestral/bol_PIB_trim_2024_4.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

TORRIGLIA, Patricia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. O campo das mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. *In:* CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

UNIÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO MARANHÃO. **UNEFAB.** Maranhão, 2010. Disponível em: https://uaefama.webnode.page/products/unefab/. Acesso em: 04 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Massarandupió, Subaúma, Baixio**. Salvador, UFBA, 1998. Disponível em: https://facom.ufba.br/com024/litoral/massarandupio.html. Acesso em: 29 jan. 2026.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317. Acesso em: 17 nov. 2024.

WIKILOC. **Rio Santa Isabel**. Riacho de Santana, [s. d.]. Disponível em: https://pt.wikiloc.com/trilhas-trekking/riacho-santa-isabel-68608194#:~:text=Trilha%20Riacho%20Santa%20Isabel%20de%20Trekking%20em,da%20trilha%20e%20compartilhe%2Da%20com%20a%20comunidade. Acesso em: 29 jan. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA CONVITE PARA OS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARTA CONVITE

A pesquisadora Rebeca Bispo Oliveira, discente do Curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), juntamente com a orientadora Prof.ª Dra.ª Tatyanne Gomes Marques, vem através desta, convidar o(a) Sr.(a) na função de _____, para participar da nossa pesquisa referente às Políticas Públicas de Financiamento para Escolas Famílias Agrícolas na Bahia.

Neste semestre, um dos nossos objetivos é se aproximar de colaboradores(as) que têm relação com a temática, e estejam envolvidos(as) com a Direção Executiva das Redes que dirigem as EFAs na Bahia. Desejamos sistematizar dados empíricos que serão recolhidos por meio de diálogos presenciais, de acordo com a disponibilidade dos(as) participantes da pesquisa. Assim, queremos convidá-lo(a) a cooperar conosco, e de acordo a sua resposta, será solicitado(a) a ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa.

Desde já agradecemos e aguardamos o retorno!

Vitória da Conquista-BA, ____de _____de _____.

_____
Rebeca Bispo Oliveira
Discente do PPGEd

_____
Prof.ª Dra.ª Tatyanne Gomes Marques
Orientadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Rebeca Bispo Oliveira.*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Prof.ª Dra.ª Tatyanne Gomes Marques.*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO PARA AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS NO ESTADO DA BAHIA: ENTRE ENTRAVES E POSSIBILIDADES
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): *Desejamos realizar a presente pesquisa pela necessidade de compreender e analisar como se dá às políticas públicas de financiamento voltadas para as Escolas Famílias Agrícolas na Bahia e identificar a partir da relação EFAs e o Estado os impactos gerados nas escolas por elas.*
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): *Buscaremos analisar como ocorrem as políticas públicas de financiamento para as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no estado da Bahia, a fim de identificar seus principais entraves e possibilidades, através de um levantamento na legislação federal e estadual sobre os mecanismos que permitem o financiamento público das EFAs, bem como, verificar junto às Redes das EFAs na Bahia os entraves e possibilidades encontrados referentes ao financiamento educacional e por fim, problematizar os processos de regulação e emancipação nas políticas públicas de financiamento às EFAs.*

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO: *Você responderá 15 perguntas sobre os entraves e possibilidades encontrados nas políticas públicas de financiamento voltadas às EFAs que serão orientadas por um roteiro dividido em três blocos. Para que esse procedimento aconteça será encaminhado via WhatsApp e/ou e-mail uma Carta Convite para que conheça a pesquisa e sinalize o desejo de participar ou não. Com aceite, será enviado o Termo de Consertimento Livre para ser assinado, declarando sua participação voluntária perante todos os cuidados éticos de uma pesquisa acadêmica, esse Termo é indispensável para participar da pesquisa. Em seguida, será marcada a data do encontro presencial para entrevista no local da pesquisa (REFAISA ou AECOFABA), a qual será gravada por um gravador de voz Sony e o material será utilizado apenas para transcrição dos dados. A entrevista será individual, em um espaço do campo de pesquisa que garanta o conforto e silêncio desta etapa para evitar ruídos e interferências que comprementam o momento e o animato do(a) participante, garantindo todos os cuidados éticos e seus direitos.*

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:
Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa pretendermos realizar as entrevistas semiestruturadas via encontros presenciais na sede das Redes que dirigem as EFAs na Bahia (REFAISA e AECOFABA), os quais serão iniciados no primeiro semestre de 2025.
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:
60 min.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

(•) MÍNIMO ( ) MODERADO ( ) ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1. Desconforto ao responder alguma pergunta pelo fato de tocar em questões de cunho político e financeiro;
2. Quebra inconsciente da identidade ou do sigilo de informações.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

1.*Será garantido o direito do (a) participante em não responder perguntas que possa lhe causar algum constrangimento ou desconforto;*
2.Os dados emitidos em campo serão protegidos e acessados somente pela pesquisadora e orientadora, nenhum dado será divulgado sem o consentimento do(a) participante e nem será ofertado a quem não faz parte da equipe de pesquisa, e nos comprometermos com privacidade da identidade de cada pessoa assegurando a confiança na relação participante e pesquisadora e com a utilização dos dados para transcrição.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):
A pesquisa pode contribuir para ampliar o debate sobre a temática em foco e principalmente aumentar o entendimento a respeito de como as políticas de financiamento amparam as EFAs das duas Redes na Bahia.
5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):
Estender o foco de pesquisa sobre as EFAs para políticas de financiamento é um recorte importante para ir além das discussões sobre a formação através da Pedagogia da Alternância para camponese(as), assunto que mais observamos ser debatido. É uma oportunidade de disponibilizar a comunidade uma pesquisa que abarca outras dimensões que atravessam essas escolas, além de incidir esse debate na pós-graduação e consequentemente poder ofertar uma pesquisa que poderá ser utilizada para formações e estudos na área da Educação do Campo e EFAs.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: *Nenhum dos dois*. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Rebeca Bispo Oliveira.*
Endereço: *Rua Via Local I, nº 02, Zabelê, CEP: 45078-216, Vitória da Conquista-BA.*
Fone: (*71)99678-1298* / E-mail: *bispo2616@gmail.com.*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **em participar do presente estudo;**

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Rubricas:

, .

_____

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

, .

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de campo nas Redes das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia

Roteiro de entrevista com a Diretoria Executiva da AECOFABA e REFAISA

BLOCO I – Informações sobre o(a) entrevistado(a)

1 – Qual seu nome, idade, cor, estado civil, gênero, formação acadêmica, atuação profissional e local de moradia?

2 – Qual função você exerce na Rede e a quanto tempo ocupa ela? Comente sobre este vínculo.

3 –Você atua em algum cargo em uma EFA? Se sim, qual e a quanto tempo?

4 – Como a EFA e a Educação do Campo se apresentaram para você?

BLOCO II – Contexto de atuação da Rede (AECOFABA e REFAISA)

5 – Como ocorre a gestão administrativa da Rede e qual a composição da diretoria?

6 – Como a Rede atende as EFAs e quais seus objetivos e ações?

7 – Como as escolas se associam à Rede e é feita a divisão de atividades entre elas?

8 – Quantas escolas atualmente se encontram associadas?

9 – Qual(is) a(s) implicação(ões) teria(m) para as EFAs a inexistência da Rede?

BLOCO III – Parecer sobre os impactos da política educacional de financiamento no cenário das EFAs

10 – Qual é seu entendimento sobre políticas públicas de financiamento para a Educação do Campo?

11 – Como o financiamento educacional se manifesta para as EFAs? Quais políticas públicas chegam e como são materializadas nas escolas?

12 – Como ocorre a ligação entre a Rede e as instâncias do Estado? Quais os desafios e potencialidades entre essa relação? De que forma isso impacta no desenvolvimento das atividades das escolas?

13 – Quais mecanismos a Rede desenvolve para as escolas realizarem as atividades através da Pedagogia da Alternância que ultrapassam as políticas públicas de financiamento posta pelo Estado?

14 – No que resulta a ausência do financiamento público para a Rede? Como isso impacta as responsabilidades e ações da Rede para com as escolas?

15 – Caso deseje completar algo, você poderá tecer comentários e/ou considerações sobre a pesquisa.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas públicas de financiamento para as Escolas Famílias Agrícolas no estado da Bahia: entre entraves e possibilidades

Pesquisador: REBECA BISPO OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83761024.2.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.231.617

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão da pesquisa que visa "[...] analisar as políticas públicas de financiamento no âmbito das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no estado da Bahia, tendo como campo de pesquisa as Redes das Escolas Famílias Agrícolas 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). [...] Para tanto, a pesquisa guia-se pelo método do Materialismo Histórico Dialético (MHD), seguido de procedimentos de pesquisa de campo, bibliográfica e documental. Para coleta dos dados é adotada a técnica de entrevista semiestruturada com a diretoria executiva das Redes. [...]. Para acesso aos(as) participantes e dados da pesquisa, será efetuada uma pesquisa de campo nas Redes das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia (Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do SemiáridoREFAISA e a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia-AECOFABA), apoiada em entrevistas semiestruturadas com os(as) membros(as) titulares da diretoria executiva das Redes, orientada por um roteiro dividido em três blocos com um total de quinze perguntas [...]. Para mais, será atrelado a isso, a pesquisa bibliográfica e documental. Tratando-se da análise dos dados, as entrevistas gravadas com o consentimento dos(as) participantes serão transcritas e analisadas à luz do MHD instruídas por suas categorias e as encontradas na análise do material transcrito".

A pesquisadora aponta que a amostra será constituída por 06 (seis) participantes.

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA



Os critérios de inclusão são: "Membros(as) da Diretoria Executiva da REFAISA e AECOFABA; Membros(as) na posição de titular na diretoria".
O critério de exclusão informado é: "Recusa em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido".

No projeto completo, a pesquisadora explicita os locais onde o estudo será realizado, assim como os participantes e procedimentos de coleta: "[...] o levantamento de dados se dará em dois locais de estudo, sendo eles a sede da Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), a primeira sediada em Riacho de Santana e a segunda em Feira de Santana. [...] Para efeito da pesquisa deseja-se convidar como participantes os(as) membros(as) da Diretoria Executiva da REFAISA e AECOFABA, sendo esses(as) os(as) titulares: Diretor(a) Presidente(a); Diretor(a) Secretário(a); e Diretor(a) Tesoureiro(a). [...] Utilizaremos de gravador de voz e registro escrito para a etapa, tendo o cuidado de realizar a entrevista individual em um local confortável e silencioso para alcançar o êxito e não haver ruídos e nem interferências que comprometam a etapa e o anonimato do(a) participante, além de garantir todos os cuidados e direitos dos(as) participantes da pesquisa".

Quanto aos aspectos éticos, informa que "[...] iremos encaminhar diante dos primeiros contatos aos(as) participantes e após aprovação do projeto pelo Comitê, uma Carta Convite (Apêndice A), no sentido de apresentar a temática da pesquisa e a pesquisadora e convidá-los(as) para participar. Em ato de confirmação de aceite será feito contato para envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) a ser assinado, documento que irá informar e afiançar os direitos dos(as) participantes e salientar questões de orientação da pesquisa, respaldando a participação voluntária de cada participante após conhecer como se dará o processo da entrevista e da pesquisa. Junto a isso também temos a pretensão de fornecer a cada participante a Cartilha dos Direitos dos Participantes da Pesquisa elaborada pela Conep, para ampliar o acesso a tais informações nos campos empíricos e os(as) participantes sempre revisarem as vias que podem garantir sua proteção em uma pesquisa".

Objetivo da Pesquisa:
"Objetivo Primário: Analisar como ocorrem as políticas públicas de financiamento para as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no estado da Bahia, identificando seus principais entraves e

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

possibilidades.

Objetivo Secundário:
1.Realizar um levantamento na legislação federal e estadual sobre os mecanismos que permitem o financiamento público das EFAs;
2. Verificar junto às Redes das EFAs na Bahia os entraves e possibilidades encontrados referentes ao financiamento educacional;
3. Problematizar os processos de regulação e emancipação nas políticas públicas de financiamento às EFAs".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
"Riscos: A pesquisa apresenta riscos mínimos, como: Desconforto ao responder alguma pergunta pelo fato de tocar em questões de cunho político e financeiro; e Quebra inconsciente da identidade ou sigilo de informações.
Benefícios:
A pesquisa pode contribuir para ampliar o debate sobre a temática em foco e principalmente aumentar o entendimento a respeito de como as políticas de financiamento amparam as EFAs das duas Redes na Bahia. Além de estender o foco de pesquisa sobre as EFAs para políticas de financiamento, considerando um recorte importante para ir além das discussões sobre a formação através da Pedagogia da Alternância para camponeses(as), assunto que mais observamos ser debatido. É uma oportunidade de disponibilizar a comunidade uma pesquisa que abarca outras dimensões que atravessam essas escolas, além de incidir esse debate na pós-graduação e consequentemente poder ofertar uma pesquisa que poderá ser utilizada para formações e estudos na área da Educação do Campo e das EFAs".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Trata-se de projeto de pesquisa do curso de Mestrado em Educação, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Os documentos anexados na PB, após o parecer número 7.173.385, emitido em 21/10/2024, foram:

1) TCLE.pdf (postado em 02/11/2024 18:45:45) (OK)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 7.231.617

2) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2420570.pdf (postado em 02/11/2024 18:49:36) (OK)

Recomendações:
Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
A pendência sinalizada no parecer número 7.173.385 (de 21/10/2024) foi solucionada. A pesquisadora responsável descreveu detalhadamente os procedimentos de coleta de dados, explicitando a finalidade da gravação. Sendo assim, opina-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

O (A) pesquisador(a) precisa também estar atenta à seguinte solicitação:

Não há pendências. No entanto, este Comitê orienta que durante a execução do projeto e ao seu final o/a pesquisador/a deve estar atento/a às seguintes orientações:
1) Relatórios:
- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas
- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma ¿EMENDA¿ para avaliação do CEP.
As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.
Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:
Em reunião por videoconferência, aprovada pela CONEP, a plenária deste Colegiado autorizou a

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

liberação deste parecer por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2420570.pdf	02/11/2024 18:49:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/11/2024 18:45:45	REBECA BISPO OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_.pdf	24/09/2024 12:18:15	REBECA BISPO OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromissos.pdf	23/09/2024 16:54:33	REBECA BISPO OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	22/09/2024 11:59:05	REBECA BISPO OLIVEIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_de_coleta_de_dados_REFAISA.pdf	19/09/2024 20:21:21	REBECA BISPO OLIVEIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_de_coleta_de_dados_AECOFABA.pdf	19/09/2024 20:20:46	REBECA BISPO OLIVEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	17/09/2024 12:24:19	REBECA BISPO OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/09/2024 12:20:05	REBECA BISPO OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	17/09/2024 12:19:30	REBECA BISPO OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_Convite.pdf	17/09/2024 12:17:29	REBECA BISPO OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 7.231.617

JEQUIE, 18 de Novembro de 2024

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO B – CARTA DE PEDRA AZUL

Pedra Azul/Domingos Martins, 06 de novembro de 2025

Carta de Pedra Azul

Reunir sujeitos camponeses num Seminário Internacional para celebrar os 90 anos da Pedagogia da Alternância e os 50 anos da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, nos dias 03 a 06 de novembro de 2025, em Pedra Azul, Domingos Martins, é mais um marco histórico no fortalecimento do trabalho com a Pedagogia da Alternância. O momento celebrativo, reuniu sujeitos professores-educadores, camponeses, lideranças políticas, movimento sociais e pesquisadores da França, Espanha, Moçambique, Angola, Guatemala, Argentina, Itália e Brasil, constituindo um coletivo que retrata a diversidade étnica, cultural e territorial dos sujeitos da práxis da Pedagogia da Alternância. A diversidade expressa na partilha das experiências trazidas durante o seminário reflete a riqueza de sua práxis, com impactos qualitativos na formação, no trabalho e na vida dos jovens camponeses e suas famílias. Nesse sentido, é imperioso afirmar e reafirmar as principais proposições que emergem das discussões empreendidas nesses dias, traduzidas em desafios e em horizontes possíveis na luta pela manutenção, expansão e o fortalecimento de sua práxis.

Assim, registramos:

- *A Pedagogia da Alternância no Brasil é assumida por seus sujeitos como uma Pedagogia alinhada aos pressupostos políticos e pedagógicos da Educação Popular e da Educação do Campo, é práxis das experiências da Educação Infantil à Pós-graduação, contemplada nas políticas públicas da Educação do Campo, das águas e das florestas e; para os sujeitos dos demais países participantes, como um sistema Pedagógico de Ensino para a formação integral do jovem e o desenvolvimento territorial sustentável, com incursões formativas profissionais rurais e não rurais, no âmbito da educação básica, secundária e superior;*
- *A Pedagogia da Alternância alcançou ao longo dos seus 90 anos o reconhecimento de sua práxis como formativa e organizadora da formação que organicamente se produz nos espaços e tempos e com as pessoas dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), Universidades, escolas públicas e meio socioprofissional e/ou comunitário;*
- *A Pedagogia da Alternância é produzida nas contradições que marcam a sociedade, com fortes enfrentamentos ao modelo exploratório de homens e mulheres e da natureza, constituindo-se como uma pedagogia progressista, ao encontro dos pressupostos da Educação Popular e da Educação do Campo;*
- *A pluralidade de experiências com a Pedagogia da Alternância no mundo encontra unidade em seus princípios, nos pilares especialmente dos CEFFAS e se fortalece no intercâmbio das conquistas e desafios, daí a necessidade da promoção contínua dos espaços de encontros, seminários e congressos para este fim;*
- *Os ordenamentos legais da Pedagogia da Alternância, conquistados ao longo dos últimos anos, em especial no Brasil, Argentina, França e Espanha, constituem marcos referenciais para a implantação de escolas, cursos de graduação e pós-*

graduação e no seu fortalecimento em nível local, regional, nacional e internacional;

- *A construção de um projeto de educação do campo articulado a um outro projeto de sociedade que visa a superação do capitalismo deve ser assumido como um compromisso ético, político e pedagógico dos processos formativos da Pedagogia da Alternância;*
- *O financiamento dos CEFFAs pelo estado não significa a estadualização de sua pedagogia, mas significa o direito de acessar às políticas públicas sem perda da identidade de uma escola comunitária;*
- *Os sujeitos da Pedagogia da Alternância reconhecem o contexto de crise climática na qual a sociedade mundial está imersa e, nesse sentido, afirmam a urgência de um outro paradigma de produção, tomando como referência a agroecologia;*
- *Como Pedagogia que tem em sua gênese a participação das famílias, é imprescindível articular a práxis dos CEFFAs/escolas e das Universidades à práxis dos camponeses e dos movimentos sociais, na luta pela construção do campesinato do século XXI na diversidade de sujeitos e territórios, com uma agenda política de enfrentamento ao avanço dos ideais da extrema direita sobre as famílias do campo;*
- *A organização em nível local, regional, nacional e internacional é estratégia de fortalecimento dos CEFFAs e reconhecimento dos seus coletivos como lócus de proposição das políticas públicas necessárias ao trabalho com a Pedagogia da Alternância;*
- *A força política da Pedagogia da Alternância está em formar a juventude para que possam viver no campo, com direitos de acesso à terra e aos meios de produção necessários à sua existência, com qualidade de vida e ampla mobilidade;*
- *A sucessão rural deve constituir pauta de estudos e pesquisas dos processos formativos da Pedagogia da Alternância, com a sinalização à juventude das múltiplas possibilidades profissionais de produção da vida no campo;*
- *A formação inicial e continuada dos sujeitos professores-monitores-educadores e famílias na especificidade da Pedagogia da Alternância é estratégia para o fortalecimento político, pedagógico e institucional dos CEFFAs-escolas, salvaguardando as especificidades em meio à diversidade;*
- *A diversificação profissional, com uso de tecnologias da informação e comunicação nos processos formativos da Pedagogia da Alternância ao encontro das transformações e inovações no mundo do trabalho é urgente, considerando as mudanças desse momento histórico e as demandas da realidade;*
- *Os sujeitos da Pedagogia da Alternância assumem o compromisso de compreender a relação dialética entre campo e cidade como partes de uma mesma totalidade social, rompendo com os paradigmas que hierarquizam territórios, saberes e fazeres;*
- *Os sujeitos da Pedagogia da Alternância afirmam a necessidade de trabalhar com um Plano de Formação que acolha as diversidades étnicas, culturais, raciais, de gênero e das pessoas com deficiência, promovendo uma práxis inclusiva; e*

- *Afirmamos ser imprescindível o reconhecimento da especificidade formativa em tempos e espaços diferenciados da Pedagogia da Alternância, alertando que a ausência de mediações didático-pedagógicas e dos princípios passa a caracterizar escolas de Tempo Integral e não escolas da Pedagogia da Alternância.*

Portanto, afirmamos e reafirmamos que a Pedagogia da Alternância é uma pedagogia no bojo das pedagogias progressistas, e, no Brasil, compreendida como uma Pedagogia da Educação do Campo, por isso assume a luta de classes e as pautas reivindicatórias da classe trabalhadora como posição e temas da educação, respectivamente. Ademais, afirmamos e reafirmamos que é uma pedagogia que não está pronta e acabada, mas que se produz dialeticamente no movimento histórico e social. Uma Pedagogia que reúne sujeitos do mundo e que se fortalece nas relações dialógicas por eles promovida. Viva os 90 anos da Pedagogia da Alternância, viva os 50 anos da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.