UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL – PPGEXR

LÍVIA LAYSE DE OLIVEIRA JERICÓ

A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA REGIONAL (BROTAS DE MACAÚBAS-BA): saberes e práticas agroecológicas e a relação escola-família-comunidade

JUAZEIRO-BA

2025

LÍVIA LAYSE DE OLIVEIRA JERICÓ

A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA REGIONAL (BROTAS DE MACAÚBAS-BA): saberes e práticas agroecológicas e a relação escola-família-comunidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Extensão Rural da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, como requisito para obtenção do título de Mestre em Extensão Rural.
Linha de pesquisa: Instituições Sociais e Desenvolvimento Territorial.
Local de execução: Escola Família Agrícola Regional – EFAR, Brotas de Macaúbas/Bahia.
Orientadora: Alineaurea Florentino Silva
Co-orientador: Vanderlei Souza Carvalho

JUAZEIRO-BA
2025

Jericó, Lívia Layse de Oliveira
J55e A escola família agrícola regional (Brotas de Macaúbas-BA: saberes e práticas agroecológicas e a relação escola-família-comunidade / Lívia Layse de Oliveira Jericó. – Juazeiro-BA, 2025.

74 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) Universidade Federal do Vale do São Francisco, Espaço Plural, Juazeiro, 2025.

Orientadora: Profª. Drª. Alineaurea Florentino Silva.

1. Educação rural. 2. Pedagogia da Alternância. 3. Mediações didáticas. 4. Memória biocultural. I. Título. II. Silva, Alineaurea Florentino. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 370.19346

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF
Bibliotecário: Márcio Pataro. CRB - 5 / 1369.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL – PPGEXR

FOLHA DE APROVAÇÃO

LÍVIA LAYSE DE OLIVEIRA JERICÓ

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA REGIONAL (BROTAS DE MACAÚBAS-BA): saberes e práticas agroecológicas e a relação escola-família-comunidade

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Extensão Rural, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Aprovada em: 29 de agosto de 2025.

Banca Examinadora

gov.br Documento assinado digitalmente
ALINEAUREA FLORENTINO SILVA
Data: 01/10/2025 09:53:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Alineaurea Florentino Silva – PPGExR/UNIVASF; Embrapa Semiárido

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIANA SOUZA DE OLIVEIRA
Data: 30/09/2025 14:14:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Luciana Souza de Oliveira – PPGExR/UNIVASF; IFSertaoPE

gov.br Documento assinado digitalmente
ISABEL DE JESUS SANTOS DOS SANTOS
Data: 01/10/2025 08:41:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Me. Isabel de Jesus Santos dos Santos – CETENS/UFRB

À Escola Família Agrícola Regional.
Local de acolhimento que me trouxe
experiências profissionais e pessoais
que jamais serão esquecidas, dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as duas mulheres mais importantes de minha vida que formam meu alicerce, minha mãe Cleonice e minha irmã Josi. Agradeço por tudo que sou hoje, tudo o que construí e que construirei. São elas os maiores exemplos que eu poderia ter de vida, de mulher, de base, estrutura e amor. São elas que caminham comigo, me impulsionam e são o maior motivo de estar aqui hoje.

Aos meus avós, Dona Naildes e Seu Clóves, por todo o amor, cuidado dedicado, orações, rezas, bençãos, macumbas, bolinhos e água de coco.

Agradeço à Escola Família Agrícola Regional (EFAR), em Brotas de Macaúbas, por ter sido a minha primeira experiência em educação, lá atrás quando me formei. Na EFAR aprendi a ser uma pessoa e profissional melhor, mais dedicada e com a certeza do caminho que escolhi. À Maria Isabel, Tercina e Thierry por todos os ensinamentos, paciência e carinho em todos estes anos. Na minha última visita a EFAR, em janeiro deste ano, reascendeu em mim toda a chama e admiração pelas Escolas Famílias Agrícolas e Pedagogia da Alternância.

Aos meus amigos antigos que sempre estiveram comigo e aos que construí ao longo dessa caminhada; ao meu amigo João Trabuco que plantou uma sementinha há quase 10 anos; Ao professor Moisés Félix que me fez despertar e olhar a minha formação enquanto engenheira agrônoma, de uma forma mais sensível, generosa e cuidadosa (talvez ele nem faça ideia disso); aos meus ex-alunos da EFAR que se tornaram meus amigos; aos meus companheiros de militância que fortalecem a minha luta e caminhada; às minhas amigas de infância; aos amigos que fiz durante o mestrado e tornaram a caminha mais leve e alegre, todos os cafés, angústias e risos partilhados.

À minha orientadora, professora Alineaurea, a qual tenho muita admiração, antes mesmo de adentrar ao programa de mestrado.

À Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) por me proporcionar, além do mestrado, a possibilidade de ampliar os meus horizontes e enxergar além.

À Fapesb pela concessão da bolsa.

A trajetória até aqui não foi nada fácil. Repleta de altos e baixos e um misto de sentimentos que ainda não consigo e não sei expressar. Encerro com a certeza de que é apenas um capítulo dessa história. Da minha história!

Amar o campo, ao fazer plantação,
não envenenar o campo é purificar o pão.
Amar a terra e nela plantar semente,
a gente cultiva ela e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela e ela cultiva a gente.
(Caminhos Alternativos – Zé Pinto)

RESUMO

Esta pesquisa é fruto do caminhar das indagações da pesquisadora. Engenheira Agrônoma, nascida em Juazeiro/Bahia, de uma família de agricultores e agricultoras familiares e de tradição vaqueira. A partir desta vivência, as questões ligadas ao campo sempre estiveram presentes em seu convívio. Em sua experiência e aproximação com a Pedagogia da alternância, a qual se estabelece como um modelo de ensino a fim de pensar a educação a partir de um contexto, esta pesquisa busca responder a seguinte questão: Como a Escola Família Agrícola Regional (EFAR) mantém viva a relação escola-família-comunidade. Além disso, quais os fundamentos teórico-metodológicos das mediações pedagógicas da EFAR e de que forma o currículo da EFAR contribui para adoção de princípios agroecológicos no contexto da escola. O objetivo geral foi analisar a utilização teórico-metodológica das mediações pedagógicas na Escola Família Agrícola Regional (EFAR) e elo com a comunidade, utilizando uma abordagem qualitativa através da pesquisa documental. Os resultados e discussões estão divididos em três momentos: Matriz Curricular e Plano de Disciplinas da Parte Diversificada: Princípios Agroecológicos; Histórico e Estruturação da EFAR: Pedagogia da Alternância; e A Memória Biocultural e a valorização dos saberes locais, os quais buscam as intersecções entre a Agroecologia, Educação do Campo e a construção da Memória Biocultural para o fortalecimento da relação escola-família-comunidade dentro e fora dos muros da escola. Para não concluir, percebemos o entrelaçamento dos temas incorporados nos documentos analisados e na formação de todo o processo educativo dos estudantes, porém, ainda incipiente, indicando a necessidade de aprofundamento em pesquisas futuras.

Palavras-chave: educação do campo; pedagogia da alternância; mediações didáticas; memória biocultural.

ABSTRACT

This research is the result of the researcher's ongoing inquiries. She is a young agricultural engineer, born in Juazeiro, Bahia, into a family of family farmers with a traditional cattle ranching background. From this experience, issues related to the countryside have always been present in her life. Based on her experience and familiarity with the Pedagogy of Alternation, which is established as a teaching model for considering education from a context-based perspective, this research seeks to answer the following question: How does the Regional Agricultural Family School (EFAR) maintain the school-family-community relationship? Furthermore, what are the theoretical and methodological foundations of EFAR's pedagogical mediations and how does the EFAR curriculum contribute to the adoption of agroecological principles within the school context? The overall objective was to analyze the theoretical and methodological use of pedagogical mediations at the Regional Agricultural Family School (EFAR) and its connection with the community, using a qualitative approach through documentary research. The results and discussions are divided into three sections: Curricular Matrix and Subject Plan for the Diversified Section: Agroecological Principles; History and Structuring of the EFAR: Pedagogy of Alternation; and Biocultural Memory and the Valorization of Local Knowledge, which seeks to connect agroecology, rural education, and the construction of biocultural memory to strengthen the school-family-community relationship within and beyond the school walls. To be more specific, we noted the intertwining of the themes incorporated into the documents analyzed and the formation of the students' entire educational process, although this is still incipient, indicating the need for further research.

Keywords: rural education; pedagogy of alternation; pedagogical mediations; biocultural memory.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Nomenclaturas e siglas Centros em Alternância no Brasil 27
QUADRO 02 – Mediações pedagógicas da Pedagogia em Alternância 29
QUADRO 03 – EFAs vinculadas a REFAISA e a oferta de ensino 32
QUADRO 04 – Listagem dos documentos utilizados na análise 40
QUADRO 05 – Atividades obrigatórias e complementares e interdisciplinares em EFAs da REFAISA 43
QUADRO 06 – Apresentação da organização do Plano de Estudo sobre Práticas de Convivência com o Semiárido 49
QUADRO 07 – Fins e finalidades da ADECORBRE sobre a sistematização das experiências 51
QUADRO 08 – Planos de Estudo relacionados à produção agropecuária 51
QUADRO 09 – Valores, missão e visão de futuro da EFAR 55
QUADRO 10 – Princípios da ADECORBRE/EFAR 55
QUADRO 11 – Organização das sessões/tempos na EFAR 57
QUADRO 12 – Formas de avaliação na EFAR 59
QUADRO 13 – Sistema de avaliações da EFAR 59
QUADRO 14 – Planos de Estudo relacionados à valorização dos saberes e práticas locais 62

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12
1.1. Motivação da pesquisa 12
1.2. Problemática e objetivos da pesquisa 13
2. REFERENCIAL TEÓRICO 19
2.1. Agroecologia: ciência, prática e luta 19
2.1.1. Breve apanhado sobre a origem e evolução histórica da Agroecologia **19**
2.1.2. Dimensões da Agroecologia **21**
2.1.3. Princípios e fundamentos da Agroecologia **22**
2.2. Educação do Campo e formação humana 23
2.2.1. Concepções de Educação do Campo **23**
2.3. Pedagogia da Alternância 26
2.3.1. Origens e adaptação ao Brasil **26**
2.3.2. Princípios da Pedagogia da Alternância **28**
2.3.3. Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância **28**
2.3.4. Relação escola-família-comunidade **30**
2.4. Escolas Famílias agrícolas 30
2.4.1. Expansão na Bahia **30**
2.5. A educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido 32
2.5.1. Contexto e Origem **33**
2.6. Memória Biocultural 36
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS 38
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO 43
4.1. Matriz curricular e plano de disciplinas da parte diversificada: Princípios Agroecológicos 43
4.1.1. Descrição geral da matriz curricular **43**
4.1.2. Agroecologia e o currículo **44**
4.1.3. Articulação teoria-prática **47**
4.2. Histórico e Estruturação da EFAR: Pedagogia da Alternância 53
4.2.1. Histórico da EFAR e seus princípios **53**
4.2.2. Estrutura organizacional e funcionamento da Alternância **56**
4.3. A Memória Biocultural e a valorização dos saberes tradicionais 60
4.3.1. Valorização dos saberes, práticas locais e conservação dos recursos naturais **61**
5. PRODUTO FINAL 64
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 67

1. INTRODUÇÃO

O desenho…

1.1. Motivação da pesquisa

Esta pesquisa é fruto do caminhar das indagações da pesquisadora. Engenheira Agrônoma, Professora e Artesã, nascida em Juazeiro/Bahia, de uma família de agricultores e agricultoras familiares e de tradição vaqueira. A partir desta vivência, as questões ligadas ao campo sempre estiveram presentes em seu convívio.

Em 2013, ao ingressar na universidade, foi apresentada ao Grupo de Agroecologia Umbuzeiro (GAU), ambiente imprescindível em sua formação, por proporcionar estar em contato com diversos espaços de construção e diálogos acerca da Agroecologia. Foi no GAU que passou a conhecer e aprofundar-se na Educação do Campo, Educação Contextualizada para a Convivência no Semiárido e Pedagogia da Alternância.

Desde então suas inquietações aumentavam, ao pensar de que maneira a sua formação poderia contribuir com a construção da Educação do Campo. Foi assim que desenvolveu seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) junto à Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS), buscando investigar como as atividades teóricas complementam as práticas desenvolvidas na EFAS e despertam em seus estudantes a consciência para outras questões além da prática.

Através dessas experiências, pôde desenvolver ações junto às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) ligadas à Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) como oficinas para a produção de materiais didáticos; acompanhamento e monitoramento de projetos; diagnósticos participativos com as escolas da REFAISA para subsidiar o plano de intervenções sociotécnicas e pedagógicas das EFAs.

O convite para contribuir com a Escola Família Agrícola Regional – EFAR, em Brotas de Macaúbas/BA, durante o ano letivo de 2019, surge a partir das ações anteriores. Onde colaborou e conheceu mais a fundo as mediações pedagógicas e contribuiu com a formação técnica em Agropecuária de jovens do campo. Orientando e debatendo a Agroecologia com a juventude beneficiada pela escola

tanto de forma direta, quanto indireta através de trabalhos de base junto às comunidades da região.

Surgiu, então, a necessidade de continuar a formação acadêmica para melhor contribuir com o projeto das EFAs. A pesquisadora concluiu uma Pós-graduação em Agroecologia e Tecnologias Sociais na Educação do campo e o seu TCC teve como título "*A importância das Sementes Crioulas para a Agroecologia no Semiárido Brasileiro*", o qual ocupou-se em mapear e identificar os trabalhos em torno do tema desenvolvidos em tal região a partir de iniciativas de educação, em espaços escolares ou não.

1.2. Problemática e objetivos da pesquisa

A Pedagogia da Alternância (PA) nasce no interior da França, em 1935, através da criação da primeira Maison Familiale a partir de um padre vindo de uma família camponesa. Nosella (2014) conta que o padre Granereau viu-se diante da problemática da educação, a qual achava totalmente descontextualizada à vida no meio rural. Ainda segundo o autor, Granereau "chegou à conclusão de que o problema agrícola nada mais era que um problema de educação, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais" (Nosella, 2014, p. 47).

Dessa forma, o padre Granereau uniu-se a um grupo de agricultores partilhando de angustias semelhantes e viram na criação de uma nova escola a oportunidade de pautar as suas demandas e proporcionar, especialmente aos jovens, a formação necessária para contribuírem com o desenvolvimento de suas comunidades.

Cabe aqui ressaltar que, naquele momento, a França vivia o período entre-guerra, onde o "êxodo já era realidade e os jovens não encontravam nenhuma perspectiva de permanência digna no campo, não dispondo inclusive de nenhuma escola ou formação adaptada a sua situação familiar e profissional" (De Burghgrave, 2003, p. 16).

A iniciativa teve o apoio da igreja católica e, numa tentativa de reunir os jovens que estavam espalhados em suas localidades, pensaram em um formato em que poderiam permanecer por alguns dias juntos, por tempo integral e nos outros

dias retornariam às suas comunidades (Nosella, 2014). Este formato também permitia atender um número maior de jovens em uma espécie de rodízio, recebendo, assim, o nome de Pedagogia da Alternância.

Neste contexto, autores como De Burghgrave (2003) e Nosella (2014) ressaltam princípios da PA desde a sua concepção. O primeiro deles é, de fato, a alternância. O segundo, é a sua estreita relação com o "desenvolvimento socioeconômico do seu meio" (Nosella, 2014, p. 49).

O terceiro princípio, é a ação-reflexão-ação. Este, é considerado um princípio-chave na formação por alternância, por permitir uma aprendizagem contínua e integrada ao contexto social, cultural, econômico e ambiental em que os jovens estão inseridos (De Burghgrave, 2003).

Com isso, a PA passa a ser aplicada em outros países da Europa e da África, chegando ao Brasil em 1969, no estado do Espírito Santo (ES). O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), também com o apoio institucional e financeiro da igreja católica, cria a Escola Família Agrícola de Olivânia, a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves e a Escola de Rio Novo do Sul (Nosella, 2014). Desde então, os chamados Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) passaram a expandir-se no território nacional recebendo os nomes de Escola Família Agrícola (EFA), Casa Familiar Rural (CFR), Escola Comunitária Rural (ECR).

A primeira experiência ligada ao movimento dos CEFFAs, fora do estado do Espírito Santo, aconteceu na Bahia (BA). No ano de 1974, o município de Brotas de Macaúbas implanta a ECR, iniciando o seu "funcionamento em 21 de abril de 1975" (Araújo, 2013, p. 109).

A implantação da ECR teve como ator fundamental o Thierry De Burghgrave, educador popular, nascido na Bélgica e que vive no sertão baiano há mais de 50 anos. A partir da sua visita ao ES (Araújo, 2013) pôde perceber a necessidade e possibilidade da sua implantação na cidade, contando com a participação de pessoas ligadas à paróquia local (Moura; Carvalho, 2022), com o mesmo intuito de contribuir com a formação de jovens para o desenvolvimento rural local.

Segundo Moura e Carvalho (2022), a ECR de Brotas de Macaúbas tinha caráter informal, pois não era reconhecida pelo estado como centro formal de

educação. Atendia aos jovens filhos de agricultores e tinha participação ativa de suas famílias e comunidades, com atividades relacionadas aos interesses paroquiais, bem como voltadas às atividades agropecuárias.

Até o ano de 1994, a ECR recebeu jovens das cidades de Brotas de Macaúbas, Oliveira dos Brejinhos e Ipupiara, decretando o encerramento das suas atividades naquele ano. Diferentemente de outros CEFFAs, a ECR de Brotas não tinha uma associação mantenedora, a qual seria destinada somente às atividades da escola, sendo, então, "mantida por instituições que estavam sob o controle da igreja católica […] e não tinham como função principal a gestão da Escola Comunidade Rural, mas eram responsáveis por toda a ação social da paróquia, e nesse âmbito incluía também a escola" (Moura; Carvalho, 2022, p. 74). Segundo Araújo (2013, p. 110), o "fechamento se deu quando a Igreja Católica não pôde mais assumir a responsabilidade financeira da organização".

A partir da expansão no território baiano, com o objetivo de integrar os CEFFAs, foi criada a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), em 1979 (Araújo, 2013), a primeira associação regional da Bahia. Anos mais tarde, em 1994, foi criada a Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) (Costa et al., 2018), ambas filiadas à União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB).

Com sede localizada no município de Riacho de Santana, a AECOFABA foi vista como um marco que, a partir da criação da associação, possibilitaria o engajamento de famílias agricultoras nos assuntos relacionados às EFAs mesmo que ainda tivesse relação com a igreja católica (Araújo, 2013). Atualmente, a associação engloba 16 EFAs em diferentes municípios da Bahia, além de uma Radiodifusora e uma Escola Técnica da Família da Bahia (ETFAB) em Riacho de Santana (AECOFABA, 2019).

O movimento das EFAs foi ganhando o território "em outra parte geográfica, numa outra parte da Bahia, principalmente na região Norte ou na parte mais ao norte de Feira de Santana" (Costa et al., 2018, p. 26). Nascendo, assim, a Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA), que não tinha ligação com a AECOFABA (Araújo,2013), em seguida a as EFAs de Sobradinho e Ribeira do Pombal contribuíram para a criação da REFAISA. De acordo com o site da

REFAISA, atualmente existem 13 EFAs ligadas à rede, as quais estão distribuídas em oito territórios baianos e uma no território Baixo São Francisco Sergipano (REFAISA, 2020).

Dessa forma, foi possível compreender como as EFAs da Bahia estão organizadas e, a partir de qual lugar geográfico a pesquisa está inserida. Para este estudo, o olhar está debruçado à Escola Família Agrícola Regional (EFAR) enquanto uma escola inserida no Semiárido baiano e vinculada à REFAISA.

Diante do exposto, Puig-Calvó e Gimonet (2013) descrevem quatro pilares fundamentais para os CEFFAs, os quais são imprescindíveis no caminhar da PA. A formação integral das pessoas e o desenvolvimento local são os primeiros pilares, onde devem considerar todos os aspectos da pessoa "como ser único com seus projetos, desejos ou sonhos" (Puig-Calvó e Gimonet, 2013, p. 36) e, por consequência, o meio em que está inserido.

Pois, como descreve Caldart (2023):

> A formação humana é o processo pelo qual, cada pessoa vai se desenvolvendo, se transformando e pelo qual se realiza como ser humano. Ser natural é ser social. Ela acontece como vivência individual e coletiva de processos básicos da constituição da própria essência humana, ou seja, o ser humano que se realiza e se transforma nas suas relações históricas e contraditórias, com o todo da natureza e da vida social de que é parte, em cada lugar, cada tempo (Caldart, 2023, p. 23-24).

O terceiro pilar, assim como um dos princípios descritos anteriormente, é o sistema pedagógico da formação em alternância. Desde que seja "integradora entre escola e o meio socioprofissional" (Puig-Calvó e Gimonet, 2013, p. 36), além de adequada à realidade em que os jovens e as suas famílias compõem, durante todo o processo de formação.

A associação local apresenta-se como o último, pois deve carregar o envolvimento das famílias e das comunidades como sujeitos do seu próprio desenvolvimento. Por essa razão, a relação escola-família-comunidade mostra-se tão cara à Pedagogia da Alternância.

A formação em alternância possibilita, para Puig-Calvó e Gimonet (2013) uma diversidade de formas possíveis para a aprendizagem, entre elas estão: as informais ou experienciais, as não formais e as formais ou acadêmicas. Todas elas devem

caminhar em conjunto, de forma a garantir a formação integral dos sujeitos. Eles continuam:

> A questão chave da Pedagogia da Alternância seria unificar sem uniformizar, relacionar sem invadir, articular sem anular as diferentes formas de aprender, as distintas áreas e matérias, os diversos níveis e formações que, sendo diferentes, se complementam. A aprendizagem é um processo complexo que envolve o ser todo, em um momento e um contexto determinado. […] Não se trata então de consumir conhecimentos, senão de produzi-los. […] Essa é a ambição da Pedagogia da Alternância: permitir uma aprendizagem contínua de caráter científico, uma cultura contínua, sem ser presa na escola. Em outras palavras: a educação da aprendizagem permanente ao longo da vida (Puig-Calvó e Gimonet 2013, p. 53).

Com isso, as mediações pedagógicas da PA se estabelecem como parte importante para do processo de aprendizagem. Eles são responsáveis por garantir o elo entre os tempos formativos que, no caso da Alternância são o tempo escola e o tempo comunidade ou família. Podemos citar os planos de estudo, caderno da realidade, colocação em comum, serões, setores produtivos, entre outros, que integrarão a vida do estudante às atividades escolares.

Com isto, esta pesquisa parte da seguinte questão: Como a Escola Família Agrícola Regional (EFAR) mantém viva a relação escola-família-comunidade?

Também questiona: Quais os fundamentos teórico-metodológicos das mediações pedagógicas da EFAR? Além disso, de que forma o currículo da EFAR contribui para adoção de princípios agroecológicos no contexto da escola?

Esta pesquisa teve como objetivo geral: Analisar a utilização teórico-metodológica das mediações pedagógicas na Escola Família Agrícola Regional (EFAR) e elo com a comunidade.

E como objetivos específicos:

- Analisar a matriz curricular e o plano de disciplinas da parte diversificada da Escola Família Agrícola Regional, avaliando a adoção de conhecimentos ancorados em princípios agroecológicos.
- Descrever o histórico de implantação e a estruturação da Escola Família Agrícola Regional, com ênfase na Pedagogia da Alternância.
- Investigar a incorporação de conteúdos que possam contribuir para a valorização da memória biocultural no contexto da escola.

- Elaborar uma cartilha de apresentação da EFAR, visando a sua utilização em apresentações, feiras, trabalho de base e outros eventos, a partir de uma linguagem clara e objetiva.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O corte do tecido…

2.1. Agroecologia: ciência, prática e luta

2.1.1. Breve apanhado sobre a origem e evolução histórica da Agroecologia

A partir das discussões e da necessidade de emergir uma nova forma de se relacionar com sistemas agrícolas mais sustentáveis e que compreendesse, também, a complexidade de interações e relações entre os seres sociais e o ecossistema, nasce “um entendimento mais profundo da natureza dos agroecossistemas e dos princípios por meio dos quais eles funcionam” (Altieri, 2012, p. 105).

Em meados do século XX, são identificados os antecedentes históricos da Agroecologia contemporânea. Andrade et al., (2022) remontam que, ainda na década de 1930, o termo Agroecologia surge como uma “resposta contra-hegemônica ao uso intensivo e indiscriminado de insumos pelos agricultores via incentivos e financiamento dos organismos internacionais que promoviam a expansão do capitalismo no campo” (Andrade et al., 2022, p. 7), que ficou conhecida como Revolução Verde. Esta, tinha como principal pano de fundo ao uso intensivo da terra, a partir da introdução de pacotes tecnológicos na agricultura e pecuária onde, no Brasil, também esteve vinculada aos interesses da produção capitalista, com o objetivo de manter a política agroexportadora.

Cabe aqui ressaltar que, a Revolução Verde aparece e se estabelece por diferentes frentes e em momentos históricos distintos em cada parte do mundo. No Brasil, Andrade et al. (2022) mencionam duas formas de enfrentamento à Revolução Verde, as quais surgiram por parte dos setores progressistas da Igreja Católica e através da publicação do livro “Extensão ou Comunicação?” de Paulo Freire (1969), anteriores à utilização do termo Agroecologia no país. No livro, Freire relaciona Extensão, Comunicação e Educação, tecendo uma crítica a atuação de agrônomos e técnicos na disseminação dos pacotes tecnológicos, os quais desconsideram a

presença do homem (ser) na transformação da realidade e do mundo a partir da mera transferência de conhecimentos, chamando este processo de invasão cultural.

Apesar de já existir um movimento em torno da Agroecologia desde a década de 1920, pois Guhur e Silva (2021) mencionam em um trecho do "Dicionário de Agroecologia e Educação (2021)", na seção sobre Agroecologia:

> Ao que tudo indica, o termo "agroecologia" surgiria pela primeira vez em 1928, em um livro escrito por Basil Bensin (agrônomo russo que posteriormente emigrou para os EUA), para descrever o uso de métodos ecológicos na produção comercial de cultivos. No mesmo ano, o agrônomo americano Klaus Klages, embora sem citar o nome "agroecologia", escreveu um artigo considerado pioneiro na aplicação da ecologia à ciência agrícola (Guhur e Silva, 2021, p. 62).

No Brasil, foi apenas a partir das décadas de 1970 e 1980 que a Agroecologia engendrou e autores como Miguel Altieri e Stephen Gliessmann foram grandes responsáveis por este feito, com o apoio de organizações não governamentais (ONGs), as quais promoveram "projetos baseados na Agroecologia que incorporam conhecimentos tanto do conhecimento tradicional como da ciência agrícola moderna" (Altieri, 2012, p. 18) sobre os sistemas agroecológicos. Andrade et al. (2021) também indicam contribuições das ONGs e destacam a AS-PTA[1] que reuniam um conjunto de técnicas de agricultura alternativa (ao modelo da Revolução Verde). Podemos citar, também, autores como Caporal, Costabeber e a saudosa Ana Maria Primavesi como fundamentais para as concepções de Agroecologia tal qual conhecemos hoje.

O que antes era conhecida como Agricultura Natural, Agricultura Alternativa ou mesmo Agricultura Ecológica são unidas ao conceito de Agroecologia que, para Altirei (2012), é uma ciência que reúne conhecimentos e técnicas apoiadas nos agricultores. O autor ainda vai dizer que a

> A Agroecologia emerge como uma disciplina que disponibiliza os princípios ecológicos básicos sobre como estudar, projetar e manejar agroecossistemas que sejam produtivos e ao mesmo tempo conservem os recursos naturais, assim como sejam culturalmente adaptados e social e economicamente viáveis. […] é o estudo holístico dos agroecossistemas, abrangendo todos os elementos ambientais e humanos (Altieri, 2012, p. 105).

Ana Primavesi, chamando de "Agricultura Natural" diz que a Agroecologia

[1]A Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa – AS-PTA Agricultura Familiar e Agroecologia é uma organização sem fins lucrativos que atua na construção da Agroecologia, desde 1983, fortalecendo a agricultura familiar e o desenvolvimento rural sustentável a partir de diversas redes (AS-PTA, 2010).

> Não é uma alternativa, mas uma exigência urgente […], é capaz de colocar o mundo destruído novamente em ordem, […] criando paz, bem-estar e saúde, sem nenhuma classe sacrificada, para que todos possam sobreviver com dignidade. […] é a única que é ecológica, trabalhando com solos vivos dentro de sistemas e ciclos (Primavesi, 2016, p. 199 e 200).

A partir de então, a Agroecologia passa se consolidar enquanto ciência e prática e, com a contribuição de organizações da sociedade civil e movimentos sociais, como estratégia para produção e reprodução dos modos de vida das populações do campo incluindo uma terceira dimensão, a luta, ou ainda, o movimento.

2.1.2. Dimensões da Agroecologia

A dimensão técnico-científica da Agroecologia tem sua base multidisciplinar ancorada na ecologia, agronomia, sociologia, economia e outras ciências. Ocupa-se de analisar processos agrícolas e tem Altieri como um de seus maiores representantes, o autor elabora que a ciência

> Vai mais além do uso de práticas alternativas e do desenvolvimento de agroecossistemas com baixa dependência de agroquímicos e aportes externos de energia. A proposta agroecológica enfatiza agroecossistemas complexos nos quais as interações ecológicas e os sinergismos entre seus componentes biológicos promovem mecanismos para que os próprios sistemas subsidiem a fertilidade do solo, sua produtividade e a sanidade dos cultivos (Altieri, 2012, p. 105).

Aqui, entendemos os agroecossistemas como o lugar onde a Agroecologia, os processos e as relações sociais acontecem na prática. Este ambiente, as suas interações e modificações acontecem desde os primórdios da agricultura, ainda a partir dos povos originários e já contavam com práticas de manejo sustentável da natureza. Guhur e Silva (2021) apontam que estes sujeitos criaram e carregaram consigo uma relação muito próxima e particular com a terra no que diz respeito à identificação, domesticação, conservação e multiplicação de espécies de animais e plantas e com a natureza como um todo. E a

> Produção não é orientada por um viés econômico e sim ecológico. Não se produz para comercializar, mas para alimentar a família, a comunidade, por isso, os produtos são os mais diversos possíveis, obtidos de variadas formas e práticas produtivas, realizado com diferentes manejos (Andrade; Silva, 2020 p. 237).

Essa relação homem-natureza foi perpassada ao longo de gerações, perpetuando os conhecimentos tradicionais, moldando as relações sociais e estabelecendo

formas adaptadas de viver em harmonia com o meio ambiente que foram e são importantes para a consolidação da ciência.

A partir das contribuições, especialmente, da Via Campesina as bandeiras de lutas foram sendo incorporadas à sua dimensão científica (Andrade et al., 2022). E os conhecimentos e saberes acerca da Agroecologia passam a ser construídos coletivamente, a partir do compromisso com a transformação da realidade. Sendo apropriada pela agricultura camponesa, movimentos e organizações sociais, carregando consigo princípios em defesa da vida, da natureza, da diversidade (Lima, 2017) e da soberania dos povos. Pois, a produção da vida se dá a partir da e na natureza, de forma integrada e complexa (Lima, 2017). Desta forma, a Agroecologia é pautada pelos movimentos sociais, nos processos de produção e reprodução da vida.

Altieri (2012) reconhece que a partir da década de 1990 a Agroecologia se torna bandeira de luta dos movimentos sociais elencando quatro motivos:

> 1) A agroecologia é socialmente mobilizadora, já que sua difusão requer a intensa participação dos agricultores; 2) Trata-se de uma abordagem culturalmente assimilável, já que se baseia nos conhecimentos tradicionais e promove um diálogo de saberes com os métodos científicos modernos; 3) Promove técnicas economicamente viáveis, com ênfase no uso do conhecimento indígena, da biodiversidade agrícola e dos recursos locais, evitando assim a dependência de insumos externos; e 4) A Agroecologia é ecológica per se, uma vez que evita modificar os sistemas de produção existentes, promovendo a diversidade, as sinergias, otimizando o desempenho e a eficiência do sistema produtivo (Altieri, 2012, p. 18 e 19).

Diante disso, esse tripé se torna indissociável perpassando por diversas áreas de conhecimento de forma transdisciplinar, considerando não somente o viés produtivo, mas incluindo os aspectos políticos, sociais, econômicos. E Isso só é possível quando pensada a construída a partir do chão em que se pisa, não se estabelecendo a partir de modelos prontos.

2.1.3. Princípios e fundamentos da Agroecologia

Os princípios da Agroecologia podem ser aplicados para aumentar a eficiência dos agroecossistemas, incidindo em sua produtividade, estabilidade e resiliência. Altieri (2012) lista cinco princípios, a saber:

- Aperfeiçoar a reciclagem dos nutrientes e a sua disponibilidade;
- Manejar a matéria orgânica e a atividade biológica de modo a melhorar a qualidade do solo;
- Reduzir as perdas de energia solar, do ar e da água por meio da criação de microclima, captação de água e cobertura do solo;
- Promover agrobiodiversidade nos agroecossistemas; e
- Ampliar a sinergia ecológica de modo a promover processos e serviços ecológicos.

Andrade et al. (2022) reforçam que a aplicação destes princípios necessita de um processo gradual, denominado transição agroecológica. Esses, corroboram para os fundamentos que são: agrobiodiversidade e cuidado com o solo.

Ter espécies vegetais e animais que possuem características diferenciadas e adaptadas às particularidades hídrica, do solo, do clima, a partir do potencial do bioma são primordiais para garantir a produção de alimentos e manutenção da vida, portanto, a biodiversidade agrícola, ou agrobiodiversidade, é um fundamento primordial.

Ao mesmo tempo em que a agroecologia oferece princípios para a produção sustentável e o manejo responsável dos recursos naturais, é a sua inclusão nos processos educativos, aqui considerados do e no campo que garante que esses princípios sejam incorporados de forma orgânico. Agroecologia e Educação do Campo se articulam na valorização das comunidades rurais, reconhecendo o campo não apenas como um espaço produtivo, mas como território de vida, cultura e identidade.

2.2. Educação do Campo e a formação humana

2.2.1. Concepções de Educação do Campo

Neste tópico nos debruçaremos sobre as concepções de educação a partir das opções teóricas e políticas da autora, as quais incluem as contribuições de Paulo Freire e Roseli Caldart como elementares na construção da Educação do Campo. Para iniciar, traremos os conceitos de *formação humana*, *educação* e *escola* abordados por Caldart (2023).

Roseli Caldart distingue estes três conceitos pensando a "educação feita na escola como uma totalidade que se interconecta a uma totalidade formadora maior, tomando parte dela a partir de suas determinações históricas" (Caldart, 2023, p. 23). A autora defende que a formação humana é a totalidade da formação (Caldart, 2023), considerando suas relações, processos e contextos históricos. É o seu desenvolvimento enquanto ser natural e ser social, indo além da própria escola.

A educação é "menor que a totalidade da formação humana e maior que a escola" (Caldart, 2023, p. 24). É marcada pela intencionalidade dos processos formativos e orienta a formação humana para as suas finalidades entre os sujeitos e processos concretos. Já a escola é o lugar acontece parte dos processos de formação humana, é onde se faz a educação de forma institucional e intencionalizada. Caldart (2023) diz que, a partir da última afirmação, o papel do educador e da educadora transforma-se em contribuir com o processo, para além de outras coisas, de humanização dos educandos e educandas (Caldart, 2023).

Na publicação "Caminhos para transformação da escola", também de Caldart et al. (2015), a autora descreve melhor as afirmações anteriores partindo de quatro pressupostos. O primeiro deles é que existe uma íntima relação entre o projeto de escola e os processos históricos, tendo a necessidade de olhar e discutir sobre qual (ou quais) o caminho para transformar de fato a escola, criando condições de construir "novas relações sociais ou da formação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade" (Caldart, 2015, p. 117). A escola que queremos e tratamos aqui deve se preocupar em construir e formar sujeitos críticos e seja comprometida com os contextos e lutas sociais.

O segundo pressuposto nos conecta com o primeiro, onde Caldart (2015) discorre sobre como a escola deve estar vinculada à realidade concreta de seus educandos partindo do chão em que se pisa, vinculada aos processos sociais e produtivos, com suas especificidades e particularidades. No terceiro pressuposto, a autora diz que o conjunto de conceitos e categorias de análise construídos nesse movimento devem servir de ferramentas para analisar a realidade (Caldart, 2015) e a as visões de mundo, as quais relacionam-se às práticas.

O quarto e último pressuposto enuncia que

> não haverá mudanças significativas na escola enquanto cada educador trabalhar sozinho e por sua própria conta. E sem que os educandos sejam envolvidos como partícipes ativos noa processos de transformação que, afinal, são feitos pela causa de sua educação, de seu desenvolvimento como ser humano, e do que se espera que façam desde sua formação pela causa de sua classe e da humanidade inteira (Caldart, 2015, p. 120).

Quando Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (1970) e em “Extensão ou Comunicação?” (1983) aborda o tema da educação como prática de liberdade, ele vai dizer que a educação precisa dialogar com os sujeitos e a relação educador-educando e educando-educador são fundamentais na busca e construção do conhecimento. Deixa de ser apenas a metra transferência e transmissão de saber, a qual limita o desenvolvimento de postura crítica, ativa e participante nos processos educativos.

Este conceito fundamenta a escrita de Caldart e nos traz a pensar a educação como um direito às populações do campo. A Educação do Campo é, portanto, “nome que, na atualidade, identifica e reúne diferentes lutas feitas pelo povo que vive e trabalha no campo para garantir seu acesso à educação pública” (Caldart, 2021, p. 355).

Nesta publicação, Caldart (2021) diz que a Educação do Campo pode ser concebida de três formas: prática social, conceito e concepção. Como prática social, apresenta-se como um movimento nacional, que existe desde 1998, de mobilização para a garantia da educação como um direito humano e, além disso, inclui a luta pela participação na construção de políticas públicas e condução dos processos educativos.

A Educação do Campo enquanto conceito aglutina lutas coletivas pela educação, formada pelos próprios sujeitos trabalhadores e trabalhadoras do campo,

que devem considerar a terra, o trabalho, a cultura e os modos de vida social e política (Caldart, 2021). Já a sua concepção

> é a compreensão e análise das práticas e das lutas que a produziram e de outras, feitas em diferentes realidades por outros sujeitos, com este nome ou não, mas com finalidades sociais comuns. A visão em perspectiva, insere a Educação do Campo na história da educação brasileira, assim, como é expressão e parte da história das lutas e da resistência camponesa que se faz em qualquer lugar do mundo (Caldart, 2021, p. 356).

Já a educação rural, historicamente, esteve vinculada às políticas de modernização agrícola já tratados anteriormente. Para isso, a educação que chegou ao campo atuou como uma extensão do modelo urbano, desconsiderando as especificidades culturais, econômicas e sociais das populações camponesas, com um currículo desarticulado da realidade local. Tratando o campo como um lugar de atraso que deveria se adequar aos valores e práticas urbanas, tendo em vista as contradições existentes decorrentes de todo o processo histórico. Isso pode contribuir para a perda da identidade, do reconhecimento e pertencimento da população ao seu ambiente e para o esvaziamento do campo. A Educação do Campo supera, então, a educação rural quando se propõe a abordar a compreensão de ser social e ser natural, tendo seus princípios ancorados na gestão democrática, currículo contextualizado e o protagonismo das populações do campo.

Dentro da proposta da Educação do Campo, surgem experiências pedagógicas que concretizam seus princípios no cotidiano escolar. Entre elas, a Pedagogia da Alternância se destaca como metodologia capaz de integrar teoria e prática, aproximando o conhecimento escolar da realidade vivida pelas famílias e comunidades.

2.3. Pedagogia da Alternância

2.3.1. Origens e adaptação ao Brasil

A Pedagogia da Alternância (PA) nasce no interior da França, em 1935, através da criação da primeira Maison Familiale a partir de um padre vindo de uma família camponesa. À época, a França vivia o período entre-guerra, e o padre Granereau viu-se diante de uma problemática, onde o “êxodo já era realidade e os

jovens não encontravam nenhuma perspectiva de permanência digna no campo, não dispondo inclusive de nenhuma escola ou formação adaptada a sua situação familiar e profissional" (De Burghgrave, 2003, p. 16).

Perante o modelo de educação considerado descontextualizado ao meio, Granereau percebe que a problemática do campo estava intimamente relacionada ao problema da educação (Nosella, 2014). Foi, então, que ele se uniu a um grupo de agricultores partilhando de angústias semelhantes e viram na criação de uma nova escola a oportunidade de pautar as suas demandas e proporcionar, especialmente aos/as jovens, a formação necessária para contribuírem com o desenvolvimento de suas comunidades.

Inicialmente, contou com o apoio da igreja católica e, numa tentativa de reunir os jovens que estavam espalhados em suas localidades, mas, para isto, precisavam de um formato em que poderiam permanecer por alguns dias juntos, por tempo integral e nos outros dias retornariam às suas comunidades (Nosella, 2014). Este formato também permitia atender um número maior de jovens em uma espécie de rodízio, recebendo, assim, o nome de Pedagogia da Alternância.

A PA passa a se expandir por várias partes do mundo e "as primeiras experiências com alternância no Brasil surgiram no meio rural em 1969, no Estado do Espírito Santo" (Queiroz, 2013, p. 138) e também contou com o apoio institucional e financeiro da igreja católica. Cabe aqui ressaltar que nessa época, o país vivia o período de ditadura militar e sob a coordenação de padres jesuítas e uma estreita relação com entidades italianas, foi possível a criação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), contribuindo para a chegada da Alternância no país.

Os centros educativos que trabalham com alternância no Brasil podem ser conhecidos a partir de diversos nomes, a saber:

QUADRO 01 – Nomenclaturas e siglas Centros em Alternância no Brasil.

SIGLA	NOME COMPLETO
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEAs	Centros de Educação em Alternância
CFR	Casas Familiares Rurais
ECRs	Escolas Comunitárias Rurais
Eas	Escolas de Assentamentos
PROJOVEM	Programa de Formação de Jovens Empresários Ruais
ETEs	Escolas Técnicas Estaduais

CEDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas

Fonte: Queiroz, 2013. Adaptado pela autora.

As referências institucionais dos CEFFAs no Brasil são as organizações regionais e uma nacional, a União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), aglutinando e representando estes centros político e pedagogicamente. A Pedagogia da Alternância foi, então, alcançando novos voos no Brasil e aqui, no estado da Bahia, temos a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e a Rede de escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), as quais discorreremos no tópico seguinte.

2.3.2. Princípios da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância atua a partir de quatro pilares, os quais se apresentam como “características irrevogáveis” (Puig-Calvó; Gimonet, 2013, p. 37), sendo dois objetivos e dois meios para alcançá-los. O primeiro deles é a formação integral da pessoa, onde deve incluir todos os aspectos da vida do educando. O desenvolvimento local é o segundo pilar, é a sua estreita relação com o “desenvolvimento socioeconômico do seu meio” (Nosella, 2014, p. 49). Os educandos devem se tornar sujeitos do seu próprio desenvolvimento e do seu território (Nosella, 2013).

Os meios para alcançá-los são: a alternância, a qual é entendida como a sua fórmula básica. Um tempo tempo-escola e um tempo-comunidade ou tempo-família, formando um currículo integrado, envolvendo “no processo educativo os principais sujeitos educadores, isto é, a família, a escola e o território” (Nosella, 2013, p. 101). Por fim, a associação local,

> à qual a EFA pertence, é das famílias de agricultores e eventualmente outros segmentos do espaço rural podem ser sócios. Ela tem a responsabilidade da condução de todo o processo educativo e de gestão da Escola, mas forma também uma rede de responsáveis e de parceiros locais, tornando-se um lugar de interação, de interface, de sinergia, uma força proponente que agiliza o meio e valoriza uma região, buscando respostas para suas preocupações (De Burghgrave, 2003, p. 24).

Puig-Calvó e Gimonet, então, sintetizam estes pontos em:

> A questão chave da Pedagogia da Alternância seria unificar sem uniformizar, relacionar sem invadir, articular sem anular as diferentes formas de aprender, as distintas áreas e matérias, os diversos níveis e formações que, sendo diferentes, se complementam (Puig-Calvó; Gimonet, 2013, p. 53).

2.3.3. Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância

Mediações Didáticas é o termo que substitui “Instrumentos Pedagógicos” outrora utilizado desde a concepção da Pedagogia da Alternância. Em publicação recente, João Batista Begnami e Thierry de Burghgrave (2023) organizaram o primeiro volume do livro intitulado “Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância”, onde estão divididas em mediações de pesquisa e mediações de inserção social e profissional, as quais trataremos neste ponto.

Begnami e De Burghgrave afirmam que

> Sem elas, não poderíamos falar de uma Pedagogia da Alternância. Por outro lado, elas permitem aos alternantes a observação e a análise direta da sua realidade, em todas as suas dimensões: econômicas, laborais, dos modos de vida das famílias camponesas, da cultura, da vida social, política, da situação ambiental do território. Por outro lado, contribui para os familiares se implicarem e colaborarem na formação de seus filhos, trazendo sua experiência e seu saber-fazer. […] Elas contribuem para a implementação de um dos métodos fundamentais da Pedagogia da Alternância: “Ver-Julgar-Agir” (Begnami; De Burghgrave, 2023, p. 25 e 26).

QUADRO 02 – Mediações pedagógicas da Pedagogia em Alternância

Mediação	**Apresentação**
Plano de Estudo	Considerada uma das mediações mais importantes. É uma pesquisa sobre uma determinada realidade.
Folha de Observação	Complemento ao Plano de Estudo, a profundando os dados da pesquisa.
Viagens e Visitas de Estudo	Conecta os educandos a outras experiências a partir da pesquisa da realidade.
Intervenções Externas	Comunicação a partir dos saberes e vivências, na forma de palestras, cursos, entre outros.
Caderno da Realidade	Registra as mediações de forma escrita. É o livro da vida do educando.
Colocação em Comum	É a socialização e problematização da pesquisa da realidade.
Caderno de Acompanhamento	Caderno de comunicação e avaliação, onde são registrados o que é feito no tempo-escola e no tempo-comunidade.
Atividade de Retorno	Atividades e experiências realizadas junto com a família e comunidade.
Visita às famílias	Com fins pedagógicos, as visitas oportunizam o conhecimento sobre a realidade dos educandos e aproximam a escola das famílias e comunidades.
Projeto Profissional do	Sistematização de um projeto feito pelo educando com orientação do

Jovem	educador na área em que deseja desenvolver.
Tutorias	São acompanhamentos feitos pelos educadores de forma personalizada
Avaliações	São sempre contínuas e realizadas de forma coletiva

Fonte: Begnami, 2019; Pinto, 2014; Begnami; De Burghgrave, 2023. Adaptado pela autora.

É Importante ressaltar que aqui constam apenas algumas mediações utilizadas pelos CEFFAs e não dão conta da sua totalidade e complexidade. Outro ponto é que essas não são fechadas em si mesmas e podem ter alterações e adaptações com base em cada realidade concreta.

2.3.4. Relação escola-família-comunidade

A relação escola-família-comunidade aparece e deve ser fortalecida em todo o processo da Pedagogia da Alternância. O envolvimento das famílias e comunidades no processo educativo, fundamental para a plena formação, é fortalecido pelas mediações pedagógicas, contribuindo para a participação do educando e para a conquista de sua autonomia. Outro aspecto dessa relação é a circulação e construção de conhecimento, mas que ainda pouco discutida pelas pesquisas.

Puig-Calvó e Gimonet (2013) dizem que

> A Pedagogia da Alternância, implicando os pais, fazendo-os participar na formação por meio de instrumentos como plano de estudo, o caderno da realidade, etc., promove e favorece o diálogo, o intercâmbio. […] A Formação por Alternância facilita a integração e a participação do aluno em sua comunidade, sem bloquear o desenvolvimento normal e a conquista de autonomia que o jovem vai construindo (Puig-Calvó; Gimonet, 2013, p. 59).

Nosella (2013) corrobora afirmando que os principais sujeitos educadores, além da escola, são os pais e o território sócioprodutivo, para além da mera divisão de tempos. As Escolas Famílias Agrícolas são a principal denominação de espaço institucional no Brasil a aplicar de forma sistemática a Pedagogia da Alternância. Nelas, a Alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade é o eixo central do processo educativo, permitindo que a formação técnica e cidadã ocorra em diálogo constante com o contexto familiar e comunitário.

2.4. Escolas Famílias Agrícolas

2.4.1. Expansão na Bahia

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) estão alicerçadas na Pedagogia da Alternância a partir do seu referencial teórico-metodológico. No Brasil, como já tratamos anteriormente, a chegada da PA se deu no estado do Espírito Santo com grande influência da igreja católica e o movimento de criação do MEPES deu origem a três EFAs: Olivâniva, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul.

O movimento passou a expandir e alcançar novos lugares. A primeira experiência em Alternância fora do Estado do Espírito Santo nasceu na Bahia, na cidade de Brotas de Macaúbas, com a criação da ECR de Brotas, em 1974, e contou com o apoio de Thierry de Burghgrave, já citado aqui como referência, e do padre Holandês, João Cristiano (AECOFABA, 2019). Thierry nasceu na Bélgica e vive no Brasil há mais de 50 anos, na cidade de Brotas de Macaúbas, Bahia (De Burghgrave, 2023). Visitando a as EFAs do Espírito Santo, no início da década de 1970, De Burghgrave retorna à Bahia para a criação da ECR (Cavalcante, 2007), a partir de então, contribuiu para a criação de outras experiências no estado.

Para fins deste trabalho, nos atentaremos às experiências no estado da Bahia, por se tratar do território em que a pesquisa foi desenvolvida. Em 1979 se deu a criação da EFA de Riacho de Santana e da Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), expandindo para os municípios de Boquira, Tanque Novo, Botuporã, Macaúbas, Paramirim, Licínio de Almeida, Caculé, Santana, Ruy Barbosa, Quixabeira, Anagé, Tabocas, Seabra e Angical (AECOFABA, 2019).

Com a expansão das EFAs em outros lugares geográficos do estado da Bahia, que funcionavam de forma independente, houve a necessidade da criação da Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), em 1994, com sede em Feira de Santana (REFAISA, 2019).

A Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) foi fundada em 1994, com a integração das EFAs de Ribeira do Pombal, Alagoinhas e Sobradinho já em funcionamento. A criação da rede se deu a partir da necessidade

de unir as EFAs que estavam surgindo em um outro lugar geográfico do estado da Bahia, as quais tinham características distintas e especificidades.

Segundo Costa et al. (2018), a iniciativa partiu da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA), pensando em unir essas escolas e fortalecer a formação dos monitores e famílias em uma rede. A REFAISA incorpora as Escolas Famílias Agrícolas dos municípios de Sobradinho, Alagoinhas, Correntina, Rio Real, Brotas de Macaúbas, Cícero Dantas, Antônio Gonçalves, Itiúba, Monte Santo, Valente, Irará e Paratinga, todas no estado da Bahia, e Japoatã, estado de Sergipe (Quadro 3), podendo ofertar o ensino fundamental (E. F.) e/ou ensino médio (E. M.) na modalidade técnico profissional de nível médio, integrado ao ensino médio. Elas constituem um currículo em comum, que pode ser adaptado às especificidades de cada contexto social.

QUADRO 03 – EFAs vinculadas a REFAISA e a oferta de ensino

EFA	Localização	E. F.	E. M.
Escola Comunitária Família Agrícola de Ribeira do Pombal	Ribeira do Pombal/BA	X	X
Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha	Valente/Ba	X	
Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas	Inhambupe/BA		X
Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves	Antônio Gonçalves/BA	X	X
Escola Família Agrícola de Irará	Irará/BA		X
Escola Família Agrícola de Itiúba	Itiúba/BA	X	X
Escola Família Agrícola de Ladeirinhas	Japoatã/SE		X
Escola Família Agrícola de Sobradinho	Sobradinho/BA	X	X
Escola Família Agrícola do Litoral Norte	Rio Real/BA		X
Escola Família Agrícola do Sertão	Monte Santo/BA	X	X
Escola Família Agrícola do Sertão do São Francisco	Paratinga/BA		X
Escola Família Agrícola Padre André	Correntina/BA	X	X
Escola Família Agrícola Regional	Brotas de Macaúbas/BA		X

Fonte: REFAISA (2020); Araújo (2013); Costa et al. (2018). Adaptado pela autora.

As redes regionais surgiram a partir da necessidade de assessorar as EFAs que foram nascendo nos municípios baianos, na organização política e pedagogicamente. Isto porque, antes mesmo do funcionamento de um CEFFA, existe um trabalho de formação e mobilização comunitária que pauta a necessidade de uma educação que os fortaleça.

As EFAs situadas no Semiárido brasileiro, a prática educativa se fortalece quando alinhada à Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Essa abordagem reconhece as potencialidades e limites ambientais da região,

propondo estratégias formativas e produtivas adaptadas às condições climáticas e culturais locais.

2.5. A educação contextualizada para a convivência com o Semiárido

2.5.1. Contexto e origem

O Semiárido brasileiro (SAB) é caracterizado, oficialmente, por suas chuvas irregulares no tempo e no espaço, tendo a Caatinga como o seu principal bioma (Schistek, 2013) com uma diversidade de fauna e flora que não são encontradas em nenhum outro lugar do mundo, as quais se adaptaram aos períodos de estiagem, em uma área que representa cerca de 12% de todo o território nacional (SUDENE, 2021).

Para ser considerada semiárida, a resolução nº 107 do ano 2017 da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), diz que uma área precisa obedecer critérios específicos como a presença de déficit hídrico na maior parte do ano e índices médios de chuva iguais ou inferiores a 800 mm por ano (Brasil, 2017). Em estudo divulgado pela SUDENE, no ano de 2021, foram apresentados 1427 municípios, 215 a mais que o estudo anterior de 2017 (SUDENE, 2021), indicando uma área em constante expansão.

O SAB encontra-se como um espaço permanente de disputa. A apropriação das terras e utilização incontida dos recursos naturais sempre estiveram presentes em sua história. Ainda na década de 1960, assim como na Revolução Verde já citada anteriormente, houve a introdução do projeto de modernização da agricultura em terras dominadas pelo latifúndio. Este projeto contou com o apoio do Estado em financiamentos e suporte técnico (Moreira, 2018), através da criação de diversas instituições de ensino, pesquisa e extensão, além de políticas de desenvolvimento para o Semiárido que ampararam esses latifundiários, fortalecendo a centralização de renda e aumentando o êxodo rural.

O caráter colonialista criou o paradigma de que a escassez hídrica era o principal problema da região, definindo estruturas de poder para enfrentar problemas como instituições como o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas

(DNOCS) com “investimentos de infraestrutura, como estradas, telecomunicações e hidrelétricas, e medidas de ‘pacificação’ do campo” (Moreira, 2018, p. 85), o que resultou em uma lógica de “Combate à Seca” onde, a partir de argumentos técnicos (Moreira, 2018), culpabilizavam o clima pelas contradições existentes no Semiárido, tanto relacionados à estiagem, quanto às questões sociais. Mesmo sendo o mais chuvoso, diverso e populoso do planeta (SUDENE, 2021) o Semiárido foi visto por muito tempo como um lugar de seca, pobreza e atraso, estando este cenário no imaginário das pessoas até os dias atuais. Além disso, superexploração da natureza na terra concentrada também colaborou em processos intensos de desertificação, na perda da biodiversidade, negação de direitos dos trabalhadores, e inúmeros cenários de desigualdade.

Nas últimas décadas, o olhar para o Semiárido foi mudado, com a chegada e consolidação de movimentos sociais e organizações da sociedade civil, novas pesquisas e criação de novas instituições, em especial, dialogando com o fortalecimento da agricultura familiar, que, em geral, estão ancorados em princípios agroecológicos. Nesse sentido, a Convivência com o Semiárido traz uma forma de se relacionar em harmonia com o clima e pautar o fortalecimento dos agroecossistemas locais e complexos em sua diversidade produtiva e cultural.

Conhecer o Semiárido torna-se fundamental na compreensão das suas contradições. Pois, as organizações sociais têm um papel na busca de reconfigurar a imagem deste território e desenvolver a ideia-força da Convivência com o Semiárido.

Para Conti e Pontel (2013)

> A convivência manifesta uma mudança na percepção da complexidade territorial e possibilita resgatar e construir relações de convivência entre os seres humanos e a natureza, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida das famílias sertanejas. Esta nova percepção elimina “as culpas” atribuídas às condições naturais e possibilita enxergar o Semiárido com suas características próprias, seus limites e potencialidades. Nesse sentido, o desenvolvimento do Semiárido está estreitamente ligado à introdução de uma nova mentalidade em relação às suas características ambientais e a mudanças nas práticas e no uso indiscriminado dos recursos naturais (Conti e Pontel, 2013, p. 27).

Dessa forma, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECSAB) apresenta-se como uma proposta que leva em consideração os saberes e fazeres a partir do meio social e cultural. Pode

> ser concebida como uma *práxis*, um processo elaborativo de conhecimentos teóricos e práticos que tem como princípio a convivência com o território dos sujeitos, o respeito à condição de vida do indivíduo, à realidade local como ponto de partida e de chegada dos conhecimentos diversos, que não a torne fechada em si mesma, pois se opõe ao modelo universalista de educação, não buscando ferramentas para aprisionar o sujeito àquele determinado conhecimento, mas de maneira que o extrapole, que vá além do saber, tornando-se ferramenta fundamental para a emancipação e libertação, ampliando o que já sabe, experimentando o que não conhece (Sena, 2014, p. 18).

A ECSAB emerge a partir de um uma agenda de lutas pra o enfrentamento ao paradigma de combate à seca, com a participação de movimentos sociais e de organizações da sociedade civil. Neste contexto, entidades como a Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA) pautam a educação para que filhos e filhas de agricultores e agricultoras familiares tenham direito não só a uma educação de qualidade, mas que fosse contextualizada ao meio em que vivem e que contribuísse com o acesso a outros direitos e políticas tais como a água, alimentação, moradia e lazer.

Em 1999,

> Paralelamente à 3º Conferência das Partes da Convenção de Combate à Desertificação e à Seca (COP3) da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada no Recife-PE, as organizações lançaram a Declaração do Semiárido Brasileiro.
> Considerado um documento de ruptura com a filosofia e as ações do combate à seca, a Declaração aponta medidas estruturantes para o desenvolvimento sustentável da região, pauta um conjunto de medidas políticas e práticas de convivência com o Semiárido e, nesse contexto, propõe a formulação de um programa para construir um milhão de cisternas no Semiárido Brasileiro (ASA Brasil, 2025).

A Declaração do Semiárido Brasileiro pautou, além de outras coisas, a mudança no modelo de educação vigente, especialmente, no meio rural, entre os pontos estão:

> A erradicação do analfabetismo no prazo de 10 anos; A garantia do ensino básico para jovens e adultos, com currículos elaborados a partir da realidade local; A articulação entre ensino básico, formação profissional e assistência técnica; A valorização dos conhecimentos tradicionais; A criação de um programa de geração e difusão de informações e conhecimentos, que facilite a compreensão sobre o semiárido e atravesse toda a sociedade brasileira (ASA Brasil, 1999).

Percebemos, então, que a proposta de uma educação voltada à Convivência com o Semiárido é construída em muitas mãos e atravessa os muros das escolas. O Professor Martins (Pinzoh) afirma que a

> Noção de “educação para a convivência com o semiárido”. Na verdade não chega a ser um conceito, no duro do termo, mas uma ideia, um discurso, uma perspectiva de qualificação de ações educativas que, em que pese a falta de uma definição mais precisa, não é uma coisa totalmente nova e já vem orientando práticas variadas no campo da educação, se desdobram no Semiárido Brasileiro (SAB), especialmente no setor não-governamental (Martins, 2006, p. 1).

Foi nesse contexto que surgiu a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, a RESAB, uma organização política que busca articular as inúmeras experiências de ECSAB, criando referências e pautando políticas de educação que possam reverberar “em iniciativas as mais diversas, como a inserção desta problemática no âmbito das discussões do poder público e políticas educacionais, mesmo que incipiente, mas presente e acolhida” (Reis; Pereira, 2019, p. 7).

2.6. Memória Biocultural

Para este conceito, trataremos da obra de Toledo e Barrera-Bassols, “A memória biocultural: a importância ecológica dos saberes tradicionais”, publicada em 2015 pela editora Expressão Popular. Nesta obra, os autores abordam os aspectos da construção da memória a partir do entendimento de que nós, humanos, somos seres biológicos e culturais e que para além das construções sociais, existe um processo de diversificação que nos alcança.

O livro trata da diversidade biológica e diversidade cultural como os dois principais tipos no planeta.

> A diversidade cultural inclui, por sua vez, três modalidades de heterogeneidade: a genética, a linguística e a cognitiva; enquanto que a biológica é frequentemente expressa em quatro níveis: das paisagens, dos habitats, das espécies e dos genomas (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 29).

A diversidade cultural, que inclui a genética e linguística, expressa as diferenças e convergências de crenças, conhecimentos e expressões artísticas que nos circundam. Já a cognitiva, está relacionada à forma de existir, coexistir e domesticar a natureza (Toledo; Barrera-Bassols, 2015). É na diversidade cultural que estão os conhecimentos dos povos tradicionais, originados a partir da relação cultura e natureza.

> Esse processo biocultural de diversificação é a expressão da articulação e amálgama da diversidade de vida humana e não

> humana e representa, em estrito sentido, a memória da espécie (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 40).

Então, a partir da diversidade biológica, linguística e agrícola, podemos encontrar as informações e conhecimentos em torno da memória biocultural. Contudo, as formas de diversidade foram e estão sendo ameaçadas por processos de erosão cultural. A erosão genética e da linguagem também tem causas sociais, enquanto a linguagem foi construída como um fator de dominação, uniformizando, para além da fala, as formas de ser, agir, sentir, pensar e produzir. Refletindo na dominação da natureza, ocasionando perdas irreversíveis à diversidade de espécies de animais e plantas.

Os conhecimentos e povos tradicionais são grandes responsáveis pela preservação em torno da memória, tendo a produção agrícola tradicional e os usos múltiplos da terra e dos recursos naturais como princípios dos modos de produção e reprodução da vida.

> Todo agricultor requer meios intelectuais para realizar a apropriação da natureza. Esse conhecimento tem um valor substancial para compreender as formas como os agricultores tradicionais percebem, concebem e conceitualizam os recursos, as paisagens, ou os ecossistemas dos quais dependem para subsistir (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p.91).

Os autores continuam e afirmam que em raras exceções os estudos com agricultores, não abordavam a totalidade e complexidade dos sistemas agrícolas e as formas de vida existentes, onde “as atividades práticas apareciam como aspectos secundários e independentes dos sistemas cognitivos, perpetuando uma tendência a considerar a dimensão cultural como alheia e autônoma à produção” (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 91).

Quando reconhecemos que este conhecimento existe e está intrínseco à vida das populações tradicionais, também reconhecemos esse sistema cognitivo que constrói e compartilha os conhecimentos a partir de um repertório ecológico que é local, é coletivo, é diacrônico e, também, holístico (Toledo; Barrera-Bassols, 2015).

Assumimos, desta forma, as convergências para as discussões anteriores. Temos a Agroecologia e Educação do Campo como norteadoras da pesquisa, as quais incidem diretamente nos outros pontos de discussão, não se tratando de conceitos isolados, mas dimensões interdependentes de um mesmo projeto que, além de social, é educativo.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A montagem da peça…

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Família Agrícola Regional (EFAR), localizada no município de Brotas de Macaúbas – Bahia. Situado no Território de Identidade Velho Chico, o município conta com uma população de 11.765 habitantes, de acordo com o último censo (IBGE, 2022).

Brotas de Macaúbas é uma cidade do interior da Bahia, há cerca de 600 km da capital Salvador, altitude média de 900 m, possui clima semiárido (SUDENE, 2021) e a biodiversidade do bioma Caatinga.

A EFAR é uma instituição comunitária, mantida pela Associação de Desenvolvimento das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região (ADECORBRE), com o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio. A sua primeira turma iniciou em 2015, mas a sua história começa bem antes.

Entre os anos de 1975 a 1994, a Escola Comunidade Rural (ECR) de Brotas de Macaúbas atuou na cidade com forte apoio da igreja católica através da paróquia da cidade (REFAISA, 2020). Sendo a primeira experiência de um CEFFA fora do estado do Espírito Santo,

> "visava o desenvolvimento integrado de comunidades, através de ações direcionadas não somente na área da pastoral não sacramental, mas também em áreas como da saúde e da educação, visando, prioritariamente, a organização e a formação comunitária" (REFAISA, 2020).

No ano de 2009, novas mobilizações iniciaram para a criação de uma nova EFA na região com a participação ativa da sociedade civil organizada (REFAISA, 2020) nas cidades de Brotas de Macaúbas, Oliveira dos Brejinhos e Ipupiara. Era primordial que na construção desta nova experiência houvesse a participação das comunidades, dos agricultores e agricultoras, de forma organizada e planejada, resultando, em 2010, na criação da ADECORBRE (REFAISA, 2020).

A primeira turma da EFAR só teve início em 2015, utilizando o espaço da Fundação João Cristiano, a Casa Santo Afonso, com o curso Técnico em Agropecuária, com quatro anos de duração, seguindo os princípios da Pedagogia da

Alternância. Atualmente a EFAR recebe estudantes dos municípios de Brotas de Macaúbas, Oliveira dos Brejinhos, Ipupiara e Morpará e está vinculada à REFAISA, buscando atender jovens rurais desses municípios, que sejam ativos e atuantes na busca pelo desenvolvimento de suas comunidades.

A EFAR foi escolhida para o desenvolvimento deste estudo pela sua trajetória forjada a partir da organização popular. O contraste em ser uma experiência pioneira na Pedagogia da Alternância na Bahia, bem como em sua recente reconstrução com participação e engajamento das comunidades e egressos da antiga ECR. Atualmente, a EFAR tem importante papel no desenvolvimento dos territórios atendidos, formando inúmeros jovens e as suas famílias a serem críticos e atuantes em suas comunidades, criando e fortalecendo a relação escola-família-comunidade tão cara à Pedagogia da Alternância. Com isso, esta pesquisa se dedicou a analisar os processos documentados junto a EFAR/ADECORBRE e REFAISA.

Para desenvolvê-la, utilizou-se a abordagem qualitativa de caráter exploratório. Entendendo que neste caso é a abordagem mais adequada, por nos proporcionar maior relação e contado entre a pesquisadora e o ambiente a ser desenvolvido a pesquisa. Com a finalidade experimental, a pesquisa se debruçou ao estudo a partir de um novo olhar, o qual não foi encontrado na literatura. Para Gil (2017), este tipo de delineamento tem o objetivo de produzir novos conhecimentos. Já o seu propósito exploratório se deu porque, ainda segundo Gil (2017), as pesquisas exploratórias oportunizam a descoberta a respeito do tema.

O procedimento técnico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Esta combinação pode lançar mão de explorar e compreender de maneira profunda o objeto de estudo, em um primeiro momento. E, posteriormente, propor a solução de problemas que poderão surgir no decorrer do estudo com os seus sujeitos.

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados:

1) Pesquisa bibliográfica;

2) Pesquisa documental;

A pesquisa bibliográfica permite investigar, a partir de fontes já publicadas, de forma “mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2017, p.

34). Na pesquisa bibliográfica a partir de livros, artigos em revistas e produções acadêmicas, foram buscadas as fontes para o embasamento necessário para desenvolver a pesquisa.

Além disso, um levantamento bibliográfico preliminar foi realizado a fim de buscar, em fontes já publicadas, as produções acadêmicas que se relacionassem ao objeto de pesquisa, bem como identificar possíveis lacunas.

A pesquisa documental compreendeu a análise de documentos e materiais internos à instituição. Com isso, diferencia-se da pesquisa bibliográfica quanto à natureza da obtenção das fontes de pesquisa. Para Gil (2017), além de fontes escritas, as documentais podem incluir gravações em áudio e vídeo, fotografias, catálogos, entre outras. Estes são imprescindíveis para nos debruçarmos sobre o lócus, os sujeitos e o objeto da pesquisa.

Os documentos considerados para esta pesquisa (Quadro 1) incluíram os arquivos produzidos pela EFAR e ADECORBRE. Estes contemplaram informações sobre a trajetória, desde a sua construção, currículo, mediações didáticas, planos de disciplina e curso, diretrizes políticas e pedagógicas, a fim de lançar luz à compreensão teórico-metodológica do tema da pesquisa.

QUADRO 04 – Listagem dos documentos utilizados na análise

Nº	Nome do documento	Ano	Descrição	Informações a serem extraídas
01	Estatuto Social da Associação de Desenvolvimento das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região – ADECORBRE	2017	O Estatuto Social contem informações sobre as finalidades, organização e funcionamento da associação	Implantação e estruturação da EFAR e ADECORBRE; Investigar a incorporação de conteúdos que podem contribuir para a valorização da memória biocultural.
02	Projeto Político Pedagógico e Proposta curricular	2020	Este documento descreve os princípios e objetivos da EFAR ancorados na PA	Descrever o histórico da implantação e a estruturação da EFAR ancorada na Pedagogia da Alternância; Investigar a incorporação de conteúdos que podem contribuir para a valorização da memória biocultural.
03	Regimento escolar	2015	Este documento contém informações sobre a organização administrativa, didática e disciplinar da EFAR.	Descrever o histórico da implantação e a estruturação da EFAR ancorada na Pedagogia da Alternância;
0	Plano de formação	202	Este documento trata das	Investigar a organização e

4		5	componentes curriculares e dos temas geradores dos planos de estudo de todas as turmas.	matriz curricular das EFAs, a qual também é aplicada na EFAR; investigar a incorporação de conteúdos que podem contribuir para a valorização da memória biocultural.
05	Diretrizes Políticas e Pedagógicas da Educação Profissional Contextualizada em Alternância da Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido	2018	Este documento trata das diretrizes para a educação profissional realizada nas EFAs integrada ao curso técnico em Agropecuária.	Investigar a organização e matriz curricular das EFAs, a qual também é aplicada na EFAR.
06	Estatuto Social da Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA	2015	O Estatuto Social contem informações sobre as finalidades, organização e funcionamento da Rede.	Implantação e estruturação da REFAISA.
07	Ficha Catalográfica da EFAR	2024	Ficha contendo informações sobre o corpo gestor e docente.	Estrutura do corpo gestor e docente da EFAR.

Fonte: Jericó, 2025.

Nesta pesquisa, para a sistematização e análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo a partir do método de Bardin (2010). A análise de conteúdo descrita pela autora remonta para a característica de empiricidade dada ao procedimento, tendo em vista que este deverá ser pensado e construído a cada nova pesquisa. Contudo, existem técnicas e modelos nos quais pesquisadores podem lançar mão.

Apesar de técnicas de análises documentais, segundo Bardin (2010), mostrarem-se tímidas, têm o mesmo objetivo de “esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo”, desde que haja a função de “inferência análise categorial ou temática” (Bardin, 2010, p. 47). Com isso, a partir deste ponto de vista, a autora ainda descreve a análise documental como uma nova forma de representação das informações de modo a facilitar a observação (Bardin, 2010).

Com base neste método a análise é dividida em três fases, a saber: a pré-análise; a exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Durante a primeira fase, a pré-análise, foi realizado o levantamento e organização de todo o material disponível, onde a leitura flutuante descrita por Bardin (2010) orientou este processo. Nesse momento, foi possível “estabelecer contato com os documentos a analisar” (Bardin, 2010, p. 122), sendo permitido também escolher quais os documentos submetidos à análise.

Nesta fase, também foi realizada a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, bem como a preparação do material. Os índices foram definidos com base nos temas que, na percepção da autora, são categorias estruturantes em todo o *corpus* da pesquisa e apareceram durante a primeira leitura.

> O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que exige uma definição de unidades linguísticas.
>
> O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, valores, de crenças, de tendências, etc. (Bardin, 2010, p. 131)

Com isso, os temas da análise temática foram divididos em três eixos, a saber: Matriz Curricular e Plano de Disciplinas da Parte Diversificada: Princípios Agroecológicos; Histórico e Estruturação da EFAR: Pedagogia da Alternância; e A Memória Biocultural e a valorização dos saberes locais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Arremate e o Acabamento …

4.1. Matriz Curricular e Plano de Disciplinas da Parte Diversificada: Princípios Agroecológicos

4.1.1. Descrição geral da estrutura da matriz curricular

A Agroecologia enquanto campo científico prevê a incorporação de conhecimentos técnicos e ancestrais para o desenho e estruturação dos agroecossistemas (Altirei, 2012). Para além disso, a ciência agroecológica também aglutina outras áreas de conhecimento, discussões e bandeiras de luta, que ao serem incorporadas dos currículos das escolas, especialmente do campo, pode aliar-se à formação integral e desenvolvimento local fortalecendo as práticas educativas.

O primeiro objetivo específico é analisar a matriz curricular e o plano de disciplinas da parte diversificada da Escola Família Agrícola Regional, avaliando a adoção de conhecimentos ancorados em princípios agroecológicos. Neste eixo, traremos algumas evidências da incorporação da Agroecologia no currículo da EFAR e a articulação entre a teoria e a prática.

A matriz curricular das EFAS que compõem a REFAISA e que têm em seu currículo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, possuem uma organização própria, com disciplinas divididas em dois eixos: Base Nacional Comum Curricular e Diversificado com quatro anos de duração, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação do estado da Bahia (Costa, et al., 2018). Além disso, possuem atividades relacionadas às mediações pedagógicas, as quais possuem carga horária nos dois tempos de formação, como demonstra o quatro a seguir:

QUADRO 05 – Atividades obrigatórias e complementares e interdisciplinares em EFAs da REFAISA

Atividades	Descrição	Carga horária (horas)	Tempo-escola	Tempo-comunidade
Obrigatórias	Plano de Estudo e Caderno da Realidade	320		X
	Estágio – Prática sócio-profissional	400		X
Complementares e Interdisciplinares	Serões e Palestras	400	X	
	Visitas e Viagens de Estudo	80	X	
	Tarefas e Práticas Agropecuárias	960	X	
	Prática de Esporte e Lazer	480	X	
	Práticas na Propriedade Familiar	400		X

Fonte: Costa et al. (2018). Adaptado pela autora.

O eixo Diversificado contempla as disciplinas da parte técnica do curso Técnico em Agropecuária. Estão incluídas as disciplinas de:

- Administração e Economia Rural
- Agricultura e Manejo do Solo e da Água
- Beneficiamento da Produção Agropecuária – BPF
- Construções e Instalações Rurais
- Culturas Regionais
- Desenho Técnico e Topografia
- Extensão Rural/PPJ – Projeto Profissional do Jovem/Planejamento/Elaboração de Projetos Agropecuários
- Fruticultura de Sequeiro e Irrigada
- Gestão Ambiental/Agroecologia/Convivência com o Semiárido
- Informática Básica
- Irrigação, Drenagem e Mecanização Agrícola
- Zootecnia e Manejo Sanitário e Alimentar

Utilizamos, então, especialmente, o Plano de Formação, o Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular da EFAR e o Estatuto Social da ADECORBRE na construção destes resultados. Vale ressaltar que o Plano de Formação é um documento ainda em fase de construção, fato que limitou em alguma parte o andamento deste objetivo.

4.1.2. Agroecologia e o currículo

A construção deste plano de disciplinas se deu a partir da necessidade de contextualização do currículo, além da formação técnica de nível médio. O Estatuto Social da ADECORBRE (2017) destaca, como uma de suas finalidades, "educar para uma consciência ecológica, buscando práticas agrícolas alternativas, ***apropriadas***, viáveis e sustentáveis, dentro dos ***princípios da agroecologia***" (ADECORBRE, 2017, p. 1, grifos da autora). Além disso, também prevê

> intercâmbios e outras atividades para troca e construção de conhecimentos, tendo como temas: ***Agroecologia, tecnologias apropriadas, agricultura familiar, desenvolvimento sustentável, relações de gênero, abordagens participativas***, etc (ADECORBRE, 2017, p. 1, grifos da autora).

Além disso, a REFAISA aponta que é papel da Rede e das EFAs "contribuir para o fortalecimento da ***agricultura familiar***, ***agroecologia*** e ***economia solidária***, seja ela rural ou urbana" (REFAISA, 2015, p. 2).

A Agroecologia, como já vimos anteriormente, é uma ciência composta por um conjunto de práticas que se formam a partir das populações do campo e as suas experiências, serve para atender às necessidades alimentares em suas comunidades estando fortemente relacionadas no entendimento ecológico do que é conhecido como agricultura tradicional (Altieri, 2012).

Altieri fundamenta que a Agroecologia é baseada nos processos de experimentação e conhecimentos de agricultores e

> enfatiza a capacidade das comunidades locais para experimentar, avaliar e expandir seu poder de inovação por meio da pesquisa de agricultor a agricultor e utilizando ferramentas de extensão baseadas em relações mais horizontais entre os atores. […] Para a Agroecologia, o desenvolvimento dos recursos humanos é a pedra angular de qualquer estratégia voltada para ampliar o leque de opções da população rural e, especialmente, dos camponeses que dispõem de parcos recursos (Altieri, 2012, p. 16).

A Agroecologia enquanto prática emerge a partir dos povos originários e camponeses há milhares de anos. Para Guhur e Silva (2021), estes sujeitos criaram e carregaram consigo uma relação muito próxima e particular com a terra no que diz respeito à identificação, domesticação, conservação e multiplicação de espécies de animais e plantas e com a natureza como um todo. Essa relação homem-natureza foi perpassada ao longo de gerações, perpetuando os conhecimentos tradicionais, moldando as relações sociais e estabelecendo formas adaptadas de viver em harmonia com o meio ambiente. A construção de saberes agroecológicos a partir de suas práticas ultrapassa a mera produção de alimentos, nela, está imbricado também o

> estudo holístico dos agroecossistemas, abrangendo todos os elementos ambientais e humanos, [...] que sejam produtivos e ao mesmo tempo conservem os recursos naturais, assim como sejam culturalmente adaptados e social e economicamente viáveis. [...] Extrapola a visão unidimensional dos agroecossistemas para abarcar um entendimento dos níveis ecológicos e sociais de coevolução, estrutura e funcionamento (Altieri, 2012, p. 105).

Alicerçado nesses conceitos, a Agroecologia apresenta-se como um princípio fundamental das atividades da EFAR. A partir das análises, o tema mostra-se relevante e aparece nas estruturas relacionando-se à agricultura familiar, harmonia com o meio ambiente, soberania e segurança alimentar, convivência com o semiárido e desenvolvimento rural sustentável, pois perpassa por diversas áreas de conhecimento de forma transdisciplinar, considerando não só o viés produtivo, mas inclui os aspectos políticos, sociais, econômicos.

A agricultura familiar aparece de forma recorrente nos documentos analisados. Além de ser citado como princípio associado à Agroecologia, o tema é abordado como uma forma de enfrentamento defendendo e preservando a "qualidade do solo e do meio ambiente e o grande latifúndio, ao contrário, tem uma história de exploração e destruição dos recursos naturais" (EFAR, 2020, p. 3). Garantindo geração de emprego e renda para as famílias e condições de vida digna para a permanência no campo, mostrando ser uma preocupação da EFAR, quando afirma que:

> A agricultura familiar evita que as pessoas partam para a cidade sem as mínimas condições de vida com dignidade e de realização pessoal. A agricultura familiar evita o crescimento desordenado das cidades, o que já está acontecendo em nossa região (EFAR, 2020, p. 2).

Estas evidências corroboram com o que já apresentamos no referencial teórico sobre o modelo de exploração capitalista no uso intensivo da terra, a partir da introdução de pacotes tecnológicos na agricultura e pecuária, onde, no Brasil, esteve vinculada aos interesses da produção capitalista, com o objetivo de manter a política agroexportadora.

Para Altieri (2012), a perda da biodiversidade e homogeneização na produção de alimentos deixam os agroecossistemas expostos à aparição de pragas e doenças, sendo esta a maior tragédia ocasionada pela Revolução Verde. Aumentando, assim, o uso e a devastação causada pelo uso agrotóxicos.

Andrade et al. (2022) afirmam que esse processo acentuou inúmeras desigualdades e desestruturou diretamente as formas de produção camponesas e tradicionais, assim como contribuiu para o esvaziamento do campo, perda de territórios, identidades e as suas relações com a terra e a natureza. Serviu, também, para “conservar as estruturas de poder ao mesmo tempo em que aprofundou a segregação socioeconômica entre proprietários de terra e trabalhadores da agricultura” (Andrade et al., 2022, p. 8).

É possível perceber que as finalidades da ADECORBRE, associação mantenedora da EFAR, estão ancoradas em princípios Agroecológicos buscando, desde a sua formação, o estímulo à construção e troca desses saberes tradicionais. Outro ponto importante a ser destacado é a valorização dos conhecimentos tradicionais como uma forma de garantir a perpetuação desses conhecimentos para as gerações mais novas. Além disso, incluir as abordagens sobre as relações de gênero, reconhece e reafirma o trabalho que as mulheres desenvolvem na construção da Agroecologia.

A publicação “Mulheres de Fibra na Formação em Agroecologia na Bahia” de Andrade et al. (2022) traz elementos que ajudam a refletir sobre as questões de gênero e divisão sexual do trabalho, especialmente no campo, quando afirmam que a Agroecologia é exercida

> por mulheres nas propriedades da agricultura familiar que necessitam de estruturação e fortalecimento, assim como a formação de sujeitos que praticam a construção de conhecimentos pautados na agroecologia e num movimento de transformação social a partir da produção agroecológica de alimentos e reprodução da vida e do trabalho de forma mais justa, sustentável e solidária (Andrade et. al., 2022, p. 27).

É sabido que a invisibilização do trabalho que as mulheres exercem no campo serve para perpetuar as relações injustas de poder. Transformar as estruturas patriarcais e lutar por direitos básicos, tais como educação, saúde, segurança alimentar e acesso à terra, além da produção da própria alimentação, também cabem e devem ser incluídas na pauta agroecológica.

4.1.3. Articulação teoria-prática

A Agroecologia precisa ser construída a partir do chão em que se pisa, considerando que a natureza e as relações sociais são formadas a partir de contextos determinados. Altieri (2012) defende que os sistemas agroecológicos

> sejam aplicados de forma criativa, segundo as características de cada agroecossistema particular. [...] A alta variabilidade dos processos ecológicos e suas interações com fatores heterogêneos em termos sociais, culturais, políticos e econômicos geram sistemas locais que são extremamente peculiares (Altieri, 2012, p.148).

Ao olhar para o território em que a EFAR está inserido, se faz necessário entender sobre qual contexto e de qual “chão em que se pisa” está sendo falado. O Semiárido brasileiro (SAB) é caracterizado, oficialmente, por suas chuvas irregulares no tempo e no espaço, tendo a Caatinga como o seu principal bioma (Schistek, 2013) com uma diversidade de fauna e flora que não são encontradas em nenhum outro lugar do mundo, as quais se adaptaram aos períodos de estiagem, em uma área que representa cerca de 12% de todo o território nacional (SUDENE, 2021).

Para ser considerada semiárida, a resolução nº 107 do ano 2017 da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), diz que uma área precisa obedecer critérios específicos como a presença de déficit hídrico na maior parte do ano e índices médios de chuva iguais ou inferiores a 800 mm por ano (Brasil, 2017). Em estudo divulgado pela SUDENE, no ano de 2021, foram apresentados 1427 municípios, 215 a mais que o estudo anterior de 2017 (SUDENE, 2021), indicando uma área em constante expansão.

O SAB encontra-se como um espaço permanente de disputa. A apropriação das terras e utilização incontida dos recursos naturais sempre estiveram presentes em sua história. Ainda na década de 1960, assim como na Revolução Verde já citada anteriormente, houve a introdução do projeto de modernização da agricultura

em terras dominadas pelo latifúndio. Este projeto contou com o apoio do Estado em financiamentos e suporte técnico (Moreira, 2018), através da criação de diversas instituições de ensino, pesquisa e extensão, além de políticas de desenvolvimento para o Semiárido que ampararam esses latifundiários, fortalecendo a centralização de renda e aumentando o êxodo rural.

O caráter colonialista criou o paradigma de que a escassez hídrica era o principal problema da região, definindo estruturas de poder para enfrentar problemas como instituições como o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) com “investimentos de infraestrutura, como estradas, telecomunicações e hidrelétricas, e medidas de ‘pacificação’ do campo” (Moreira, 2018, p. 85), o que resultou em uma lógica de “Combate à Seca” onde, a partir de argumentos técnicos (Moreira, 2018), culpabilizavam o clima pelas contradições existentes no Semiárido, tanto relacionados à estiagem, quanto às questões sociais. Mesmo sendo o mais chuvoso, diverso e populoso do planeta (SUDENE, 2021) o Semiárido foi visto por muito tempo como um lugar de seca, pobreza e atraso, estando este cenário no imaginário das pessoas até os dias atuais. Além disso, superexploração da natureza na terra concentrada também colaborou em processos intensos de desertificação, na perda da biodiversidade, negação de direitos dos trabalhadores, e inúmeros cenários de desigualdade.

Nas últimas décadas, o olhar para o Semiárido foi mudado, com a chegada e consolidação de movimentos sociais e organizações da sociedade civil, novas pesquisas e criação de novas instituições, em especial, dialogando com o fortalecimento da agricultura familiar, que, em geral, estão ancorados em princípios agroecológicos. Nesse sentido, a Convivência com o Semiárido traz uma forma de se relacionar em harmonia com o clima e pautar o fortalecimento dos agroecossistemas locais e complexos em sua diversidade produtiva e cultural.

Esta discussão também é vista no Estatuto Social da ADECORBRE, art. 3º – Das Finalidades, onde enuncia que a associação deve “estimular a agricultura familiar, convivência com o semiárido, respeitando a cultura, as tradições e conhecimentos acumulados dos trabalhadores e trabalhadoras” (ADECORBRE, 2017, p. 2).

A Convivência com o SAB também aparece em destaque como tema do terceiro P.E. a ser desenvolvido pela turma do 1º ano, com o tema “Práticas de Convivência com o Semiárido”, interligando-o a outras mediações pedagógicas.

QUADRO 06 – Apresentação da organização do Plano de Estudo sobre Práticas de Convivência com o Semiárido

Tema Gerador: Os modos de vida faz famílias no campo	
3º Plano de Estudo – Práticas de Convivência com o Semiárido	
Enfoques	Bioma, tecnologias sociais; condições climáticas e práticas agroecológicas
Visitas e/ou Viagens de Estudo	Visita a uma propriedade
Atividade de Retorno	Desenvolver práticas de Convivência com o Semiárido e registrar em vídeos/fotos para potencializar na propriedade e escola
Cursinhos e Intervenções externas	Cursinho sobre Convivência com o Semiárido

Fonte: EFAR, 2024. Elaborado pela autora.

Conhecer o Semiárido torna-se fundamental na compreensão dessas contradições. Pois, as organizações sociais, assim como as EFAs, têm um papel na busca de reconfigurar a imagem deste território e desenvolver a ideia-força da Convivência com o Semiárido, que é uma linguagem de podemos identificar os princípios da produção Agroecológica.

Para Conti e Pontel (2013)

> A convivência manifesta uma mudança na percepção da complexidade territorial e possibilita resgatar e construir relações de convivência entre os seres humanos e a natureza, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida das famílias sertanejas. Esta nova percepção elimina “as culpas” atribuídas às condições naturais e possibilita enxergar o Semiárido com suas características próprias, seus limites e potencialidades. Nesse sentido, o desenvolvimento do Semiárido está estreitamente ligado à introdução de uma nova mentalidade em relação às suas características ambientais e a mudanças nas práticas e no uso indiscriminado dos recursos naturais (Conti e Pontel, 2013, p. 27).

A partir deste ponto de vista, Silva (2006) apresenta cinco aspectos para a transição para o paradigma da convivência. O primeiro deles diz respeito às praticas através da utilização e apropriação do meio ambiente, as quais devem ser apropriadas ao meio, incluindo as atividades econômicas, sendo este o segundo

aspecto. O terceiro ponto está relacionado à qualidade de vida das populações, a qual só será possível quando alinhada aos dois últimos tópicos. Estes abrangem a dimensão cultural e política da convivência (Silva, 2006), respectivamente. Observamos que esses aspectos também são previstos pela ADECORBRE, considerando como ponto de partida o contexto sociocultural e político de seus associados, quando citam:

> Buscar promoção social de seus associados, desenvolvimento rural sustentável solidário, através da educação-formação diferenciada de adolescentes, jovens e adultos, tendo como princípio e primazia a realidade dos mesmos e o contexto sócio-profissional, econômico, cultural e político das comunidades rurais (ADECORBRE, 2017).

Promover a discussão pode despertar o olhar dos estudantes para questões estruturantes relacionadas a este território, dentro e fora do ambiente escolar. Incluindo, também, as famílias e comunidades para aproximação desses temas, tornando-os protagonistas na melhoria da qualidade de vida do e no campo. Para tanto, o quadro 07 descreve as iniciativas que os estudantes podem adotar para garantir a sistematização das experiências que já são desenvolvidas com a EFAR, as famílias e as suas comunidades, como uma forma de construir, divulgar e compartilhar esses conhecimentos.

QUADRO 07 – Fins e finalidades da ADECORBRE sobre a sistematização das experiências

Art 3º. Das finalidades	XIV – Promover a soberania alimentar e nutricional através do PPJ dos alternantes e outros projetos alternativos junto às famílias envolvidas.
Art. 4º. Fins	VI – Desenvolver projetos de melhorias nas propriedades rurais, a partir dos “eixos geradores” e dos “planos de estudo” e pesquisas realizadas pelos alternantes e acompanhadas pelos trabalhadores rurais, sobretudo, dos egressos da EFAR. IX – Manter publicações técnicas especializadas sobre trabalhos e assuntos relativos às suas atividades.

Fonte: ADECORBRE, 2017. Elaborado pela autora.

Além disso, a relação entre a teoria e a prática também aparecem a partir da produção agropecuária apropriada, onde identificamos dois temas de planos de estudos relacionados à temática, como veremos no quadro a seguir.

QUADRO 08 – Planos de Estudo relacionados à produção agropecuária

Tema Gerador: Gestão Agropecuária	
1º Plano de Estudo (2º ano) – Atividades agrícolas econômicas	
Enfoques	Cultivo, beneficiamento, armazenamento, finalidade e comercialização
Visitas e/ou Viagens de Estudo	Visita a uma comunidade

Atividade de Retorno	Pesquisa de mercado a partir das atividades agrícolas econômicas elencadas
Cursinhos e Intervenções externas	Serão sobre o tema com algum convidado
Estágios	1º estágio em uma área de Culturas
2º Plano de Estudo (2º ano) – Atividades pecuárias econômicas	
Enfoques	Criação, processamento, beneficiamento, armazenamento, finalidade e comercialização
Visitas e/ou Viagens de Estudo	Visita a uma propriedade de produção pecuária
Atividade de Retorno	Produzir um informativo sobre a transmissão e prevenção de doenças em animais e apresentar o relatório de pesquisas com imagens/fotos da visita
Cursinhos e Intervenções externas	Serão sobre o tema com algum convidado
Estágios	2º estágio em uma área de pecuária; 3º estágio de observação na área de serviços sociais (associação, cooperativa, sindicato, etc.) ou em uma outra Escola Família Agrícola.

Fonte: EFAR, 2025. Adaptado pela autora.

A produção agropecuária apropriada aparece no contexto da Agroecologia e Convivência com o Semiárido de forma a garantir que os agroecossistemas sejam culturalmente adaptados (Altieri, 2012), levando em consideração as aptidões ambientais e econômicas de cada ambiente, promovendo a “troca de informações e construções-socializações de conhecimento sobre a adolescência e juventude do campo e outros temas como tecnologias apropriadas a agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável” (EFAR, 2020, p. 7). Além disso, também menciona o objetivo de “educar para uma consciência ecológica buscando práticas agrícolas, alternativas apropriadas, viáveis e sustentáveis” (EFAR, 2020, p. 7).

Sistematizar, organizar e divulgar as ações da EFAR também tornam-se importantes pois visibilizam e partilham os conhecimentos construídos durante a caminhada dos estudantes, assim, valorizam a troca de saberes agregando conhecimentos tradicionais que dialogam com a juventude do campo. Cito, como exemplo, a experiência dos alternantes (atualmente egressos) André Rosário do Vale e Elaine Souza, em publicação nos anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, partilharam as suas experiências com a criação de ovinos na comunidade para geração de trabalho e renda na família (Vale; Souza, 2020) a partir do Projeto Profissional do Jovem desenvolvido pelos estudantes. O relato de experiência trata da criação de ovinos e as práticas de manejo alimentar, sanitário e reprodutivo a partir de princípios agroecológicos como parte da sua experiência e

formação aprofundadas na EFAR.

A formação em Agroecologia é parte estruturante da Escola Família Agrícola Regional. Nela, estão contidos os princípios que aliam teoria, prática, conhecimentos técnicos, científicos e tradicionais que podem contribuir para o desenvolvimento local das comunidades dos seus estudantes. Como limitação do tema, não foi possível analisar as ementas das componentes curriculares da base diversificada, para sabermos como os temas são tratados em sala de aula e como podem oferecer as bases para a construção de conhecimento agroecológico junto aos professores e professoras, pois, o documento ainda está em fase de construção.

4.2. Histórico e Estruturação da EFAR: Pedagogia da Alternância

Este eixo trata do segundo objetivo específico, sendo ele: descrever o histórico de implantação e a estruturação da Escola Família Agrícola Regional, com ênfase na Pedagogia da Alternância. A importância de conhecer a trajetória da instituição, com base nos processos de organização e luta, nos permite compreender, além do contexto histórico, as bases políticas e as finalidades da instituição.

4.2.1. Histórico da EFAR e os seus princípios

A Escola Família Agrícola Regional (EFAR), conforme descrito no Estatuto Social da ADECORBRE e no Regimento Escolar, é vinculada à REFAISA e à UNEFAB e está localizada no município de Brotas de Macaúbas/BA (ADECORBRE, 2017; EFAR, 2015). Conta com a formação na modalidade técnica de nível médio em Agropecuária, integrada ao ensino médio.

Criada para pensar e manter a EFAR, a Associação das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região (ADECORBRE), foi fundada em 05 de junho de 2010 de acordo com o seu Estatuto Social (ADECORBRE, 2017). Porém, a primeira turma teve início apenas em 2015, atendendo à jovens dos municípios de Brotas de Macaúbas, Ipupiara, Oliveira dos Brejinhos e, hoje, Morpará. Contando com o apoio institucional e financeiro da igreja católica e da Fundação João Cristiano, atualmente, a EFAR funciona em um espaço cedido pela Fundação, a Casa Santo

Afonso. Este espaço, além da escola, serve de apoio para a realização de outras atividades da Fundação, da igreja e do município.

Contudo, a primeira experiência de um CEFFA na cidade de Brotas de Macaúbas foi entre os anos de 1975 e 1994 através de uma Escola Comunidade Rural, sendo pioneira na Bahia. As mobilizações para a criação da ECR datam do início da década de 1970. Seria, então "uma proposta educativa que não se encaixava na normatização oficial do estado" (Moura; Carvalho, 2022, p. 70), tendo o seu funcionamento de maneira informal.

A retomada das discussões para a criação da EFA na cidade teve início em 2009, onde egressos da ECR sentiram a necessidade de fortalecer e desenvolver o meio social através da juventude. Houve inúmeras formações e reuniões até a criação da ADECORBRE. Foi através dela que egressos e apoiadores do projeto deram o pontapé inicial para a primeira turma.

O seu Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular (EFAR, 2020, p. 1) diz que a "ADECORBRE/EFAR é um grupo de famílias rurais, pessoas e entidades que se unem para resolver os problemas da formação de adolescentes, jovens e adultos e ajudar no desenvolvimento sustentável do campo no espírito de solidariedade". Para García-Marirrodriga (2013) a educação, quando comprometida com o desenvolvimento sustentável

> tem que se basear na pessoa, valorizar a família, partir da experiência que se adquire em diferentes contextos de aprendizagem para transformar a realidade, focar-se na empregabilidade para favorecer a eleição em liberdade de um projeto de autoconstrução de uma vida digna, e não terminar nunca (García-Marirrodriga, 2013, p. 73).

O autor continua reforçando a necessidade de incluir a sustentabilidade na educação em alternância, a fim de desenvolver o meio a partir das esferas sociais, econômicas e humanas, caso contrário, torna-se impraticável (García-Marirrodriga, 2013).

Além disso, o Estatuto Social da ADECORBRE também menciona a promoção da "educação gratuita, de qualidade e diferenciada, a partir do ensino médio com educação profissional em Agropecuária e/ou outra área profissional, segundo os princípios da Pedagogia da Alternância" (ADECORBRE, 2017, p. 1). Nos artigos 7º e 9º do Regimento Escolar, estes aspectos são reforçados, incluindo a promoção do desenvolvimento rural solidário considerando as particularidades do

contexto sociocultural, econômico e político em que os jovens estão inseridos (EFAR, 2015).

A educação diferenciada é uma proposta política da Pedagogia da Alternância, onde a formação integral busca o desenvolvimento de jovens, adolescentes e adultos em todas as esferas e do meio em que vivem (Puig-Calvó e Gimonet, 2013), sendo essa, descrita como uma das suas finalidades. Tendo o meio rural como ponto de partida, a ADECORBRE aglutina princípios que envolvem as famílias e comunidades em toda a sua formação e atividades. Também, a promoção da educação cidadã e profissional dos filhos e filhas de agricultores e agricultoras tem a família como pilar da formação, assim, incluindo valores que envolvem amor, respeito e solidariedade (Quadro 09) adicionados à formação técnica.

QUADRO 09 – Valores, missão e visão de futuro da EFAR.

Valores	Amor; Cooperativismo; Responsabilidade; Respeito ao Próximo; Solidariedade
Missão	Nossa missão é formar técnicos para serem agentes transformadores, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades básicas necessárias para atuação na sua área de formação de forma eficiente e eficaz.
Visão do futuro	Seremos uma instituição de ensino com reconhecimento nas comunidades, para que nossos alunos atuem no mercado de trabalho de acordo com os princípios e ideias traçados no plano de curso e regimento escolar, com possibilidades de fomentar o desenvolvimento transformando de forma proveitosa a sua atuação.

Fonte: EFAR (2020). Elaborado pela autora.

A ADECORBRE também possui objetivos bem delineados desde a sua concepção, entre eles, está o envolvimento direto das famílias e comunidades em todos os processos (ADECORBRE, 2017). É através dessa relação que a EFAR busca, além de envolver as famílias, responsabilizá-las por parte do acompanhamento dos estudantes. Porque, para Puig-Calvó e Gimonet (2013) as relações com as famílias e comunidades são fortalecidas na formação em alternância, pois “facilita a integração e a participação do aluno em sua família e comunidade, sem bloquear o desenvolvimento normal e a conquista dos espaços de autonomia que o jovem vai construindo” (Puig-Calvó; Gimonet, 2013, p. 59).

O Regimento Escolar (EFAR, 2015), em seus artigos 64 e 66, reforça que o ensino na EFAR está voltado inteiramente para o meio rural e a pedagogia proposta deve considerar o estudante, inserido em sua família e comunidade para, a partir de então, buscar o conhecimento global no meio rural. E Entre os seus fins, descritos no artigo 4º do Estatuto Social da ADECORBRE, buscam articular trabalhadores e

trabalhadoras rurais e familiares para contribuir com os projetos da EFAR, a partir dos seus princípios políticos, metodológicos e filosóficos (Quadro 10).

QUADRO 10 – Princípios da ADECORBRE/EFAR

Princípios da ADECORBRE/EFAR	Associação autônoma, composta pelas famílias, pessoas e entidades afins. A Pedagogia da Alternância e seus instrumentos didático-pedagógicos específicos. A formação integral e personalizada dos adolescentes, jovens e adultos do campo. Desenvolvimento rural sustentável e solidário

Fonte: ADECORBRE (2017). Elaborado pela autora.

4.2.2. Estrutura organizacional e funcionamento da Alternância

A ADECORBRE é uma associação de

> direito privado, de personalidade comunitária, filantrópica, sem fins lucrativos ou econômicos, de caráter educacional, profissional, cultural, de estudos, de pesquisas, de promoção social, desportiva e de assistência técnica e extensão rural, com sede no município de Brotas de Macaúbas, Bahia (ADECORBRE, 2017).

Em seu artigo 4º, onde são tratados os seus fins, a ADECORBRE menciona em seu primeiro inciso: “articular agricultores familiares, trabalhadores rurais e entidades afins para autogerir e administrar a EFAR por meio de projetos e planos estratégicos de ação” (ADECORBRE, 2017), sendo responsável pela administração, captação de recursos e busca e consolidação de parcerias e convênios para a EFAR.

O Regimento Escolar indica a importância do perfil dos educadores, da participação das famílias e dos seus egressos para o desenvolvimento do projeto. Esse documento enuncia que o perfil dos docentes devem considerar o compromisso político com o projeto de desenvolvimento rural sustentável, bem como a agricultura familiar (EFAR, 2015), além da sua capacidade técnica. Além disso, a participação ativa dos pais e/ou responsáveis na vida escolar corrobora para o desenvolvimento do educando, os apoiando nas atividades em suas comunidades, realizando visitas periódicas ao ambiente educativo, participando das reuniões e assembleias e no desenvolvimento das mediações pedagógicas.

> Art. 108. O Regimento das Escolas Famílias Agrícolas é baseado no princípio da liberdade, solidariedade e responsabilidade e tem como objetivo: I. Conscientizar alunos, professores, conselho administrativo e funcionários, da importância de sua participação na consecução dos princípios e fins da educação nacional e dos objetivos das EFAs. II. Incentivar professores e demais membros da comunidade a

> participarem do processo educacional com espírito livre e consciente; e III. Garantir a perfeita observância da ordem na escola, tomando as providências e orientações necessárias (EFAR, 2015).

Atualmente, a EFAR conta com um corpo composto por direção, coordenação pedagógica, coordenação de estágio, secretaria e vinte professores (EFAR, 2025), onde prevê o Estatuto da ADECORBRE que esse seja formado por pessoas com capacidade técnica e compromisso político com o projeto da Alternância e do desenvolvimento rural sustentável. Além disso,

> deve ter capacidade de liderança, animação, ***acompanhamento personalizado*** dos alunos, motivando-os e estimulando-os na sua formação; capacidade de comunicação que facilite relações entre os diversos ambientes e pessoas que atuam no processo de formação com os atores da alternância; preparação pedagógica específica que lhe proporcione ***conhecimentos da realidade sócio-profissional dos alunos***; capacidade de trabalho em equipe, maturidade afetiva, emocional, ***compromisso com os objetivos da EFAR*** (ADECORBRE, 2017, grifos da autora).

Este comprometimento é reforçado por Puig- Calvó e Gimonet (2013) quando tratam da natureza das relações com os formadores. Os autores descrevem seis mediações dessa relação. A primeira delas é a opinião positiva, onde reconhece a influência da opinião dos formadores sobre o educando e estabelece relações mais horizontalizadas. A segunda e a terceira são complementares, uma trata da cultura, profissão ou ofício e, a outra, o saber compartilhado e organização didática, ambas colocam as trocas de experiências e conhecimentos como parte das ações educativas.

A quarta mediação trata do projeto da pessoa em formação, um requisito da equipe educativa (Puig-Calvó; Gimonet, 2013) na orientação dos educando para o futuro através do acompanhamento ou tutoria, sendo esta a quinta mediação, criando um ambiente seguro e personalizado. Já a última, trata da equipe pedagógica, a qual deve construir

> um espaço de interação, de cooperação, de colaboração, de construção em comum, mas, também, de apoio e regulação. Como um grupo está sujeito aos requisitos e exigências de sua própria dinâmica, a qualidade de seu funcionamento não está alheia aos efeitos sobre os grupos de pessoas em formação (Puig-Calvó; Gimonet, 2013, p. 64).

Desta forma, a equipe educativa e corpo docente da EFAR deve estar, além de presente, envolvida em todas as fases do processo formativo, incluindo a sala de aula, ambientes educativos, relação com as famílias e comunidades dos educandos.

A EFAR oferta o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e recebe estudantes de municípios circunvizinhos vindo de famílias de agricultores e agricultoras familiares. Segundo o os artigos 61 a 63 do Regimento Escolar, está organizado em quatro anos, dividido em sessões escola e família-comunidade, com duração de duas semanas (EFAR, 2015).

QUADRO 11 – Organização das sessões/tempos na EFAR.

Tempo-escola	Em regime de internato, com carga horária integral, conta com aulas teóricas, práticas e sociais.
Tempo-comunidade	Inclui a participação em trabalhos na propriedade familiar e comunidade, execução de tarefas e estágios.

Fonte: EFAR, 2015. Elaborado pela autora.

É no Regimento Escolar que encontramos toda a organização didática e finalidades da Escola e é por isso que nesta seção nos debruçaremos, especialmente, sobre ele verificando e aprofundando todo o corpo estrutural de funcionamento da EFAR. Iniciaremos pelo Ensino Médio, o qual possui objetivos delineados de acordo com os princípios e finalidades da educação nacional. O artigo 10 do Regimento Escolar traz, com maior detalhamento esses aspectos:

> Art. 10. O ensino médio terá como objetivos: I. Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II. Promover a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. Aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. Compreender os fundamentos científicos – tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente (EFAR, 2015).

Estes princípios também estão apoiados na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, onde oferece a associação das múltiplas formas de aprendizagem, incluindo as formais, informais e não formais, a partir de um ensino que exige uma complexidade de integração entre disciplinas e áreas de estudo (Puig-Calvó e Gimonet, 2013).

Já a Educação Profissional objetiva:

> Art. 9º. Objetivos da EFAR quanto a Educação Profissional: I. Promover uma educação de qualidade diferenciada do ensino médio com educação profissional técnica de nível médio em agropecuária e/ou outra área profissional pelo sistema das Escolas Famílias Agrícolas e Pedagogia da Alternância; II. Buscar a promoção do desenvolvimento rural sustentável solidário, através da ***educação-***

> ***formal diferenciada*** de adolescentes, jovens e adultos, tendo como princípio e primazia à ***realidade*** dos educandos e o contexto sócio-profissional, econômico, cultural e político das comunidades rurais. VI. Combater toda forma de preconceito racial, social, de gênero e geração, buscando a construção de uma sociedade justa e igualitária (EFAR, 2015, grifos da autora).

Neste trecho, destacamos três pontos. O primeiro deles à promoção da educação diferenciada já citada anteriormente como uma proposta política da Pedagogia da Alternância, referenciada em vários trechos nos documentos analisados, reforçando o compromisso da EFA com o seu projeto político.

O segundo ponto trata da adaptação do currículo ao contexto em que os educandos estão inseridos, podendo ser associado a uma das finalidades da formação em alternância: o desenvolvimento local. Partindo da formação integral e diferenciada, o desenvolvimento local aparece como uma resultância do processo (Puig-Calvó e Gimonet, 2013), tornando educandos sujeitos desse desenvolvimento. Já o terceiro aspecto trata da construção da sociedade justa e igualitária mencionada no inciso IV citado anteriormente. Estes valores estão, também, muito presentes em toda a análise, pois a formação praticada na alternância deve incluir "todos os campos da formação integral: profissional, intelectual, cultural, humana, social, espiritual, ecológica, solidária, etc." (Puig-Calvó e Gimonet, 2013, p. 47).

O processo avaliativo também faz parte do projeto político da Alternância. Na EFAR, a avaliação acontece de forma "ampla, contínua, compreendendo a verificação de aproveitamento e expressados os resultados da aprendizagem quanto à assimilação de conhecimentos, habilidades/convivência e atitudes" (EFAR, 2015), sendo conduzida a partir do desenvolvimento dos educandos, ajustando os seus objetivos e métodos.

QUADRO 12 – Formas de avaliação na EFAR

Tempo da Avaliação	Participantes	O que é feito
Final de cada sessão	Educandos e equipe educativa	Avaliação da sessão escolar sobre os conteúdos, a convivência, tarefas e atividades realizadas, com o objetivo de contribuir para melhoria da sessão seguinte.
Final de cada trimestre	Equipe educativa	Avaliação qualitativa, com o objetivo de atribuir nota/conceito às habilidades e convivência de cada um dos educandos.
Final do ano letivo	Pais/responsáveis, animadores, colegiado escolar, equipe educativa e educandos	Avaliação do ano letivo.

Fonte: EFAR (2015). Elaborado pela autora.

Os critérios para as avaliações obedecem um sistema de notas a partir de três aspectos: qualitativos, quantitativos e mediações pedagógicas.

QUADRO 13 – Sistema de avaliações da EFAR.

Aspectos	Categoria	Critérios	Sistema de notas
Qualitativos	Habilidades	Habilidades nas tarefas diárias e atividades de trabalho, observando a iniciativa, a motivação, o interesse e o desenvolvimento.	0 a 10 pontos
	Convivência	Potencial de convívio e adaptação, observando o seu relacionamento com os demais, colaboração, disponibilidade e valores.	0 a 10 pontos
	Autoavaliação	Realizada pelo próprio educando, considera o compromisso, a responsabilidade, a assiduidade, o desenvolvimento dos trabalhos e tarefas, a convivência, a participação e a aprendizagem.	0 a 10 pontos
Quantitativos	Avaliações	É de responsabilidade do professor e pode ser através de provas, testes, trabalhos em grupo e outros	0 a 60 pontos
Mediações Pedagógicas	Plano de estudo (P.E.) e Folha de Observação	Levantamento da realidade familiar e/ou comunitária e a riqueza de informações e situações-problema.	0 a 10 pontos
	Caderno da Realidade	Registro do levantamento, habilidade e criatividade, observando a clareza, estética, encadernação, ordenação, sequência e a composição na escrita e ilustrações	0 a 10 pontos
	Pesquisa	Aproveitamento dos temas do P. E. para aprofundamento em um trabalho integrado	0 a 5 pontos
	Experiência	Aprofundamento das situações-problema, constatados na colocação em comum, observando a proposição, a execução e o resultado.	0 a 5 pontos

Fonte: EFAR (2015). Elaborado pela autora.

Estes fatores em conjunto contribuem para a construção de um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento local, incluindo os educadores, famílias e comunidades como responsáveis pela formação integral dos educandos, os preparando para a vida.

4.3. A Memória Biocultural e a valorização dos saberes locais

A opção por este objetivo parte das inquietudes da autora que, na tentativa de sistematizar e evidenciar a relevância do tema na relação escola-família-comunidade e não encontrá-lo em pesquisas sobre as Escolas Famílias Agrícolas. Este terceiro objetivo específico tratou, portanto, de investigar a incorporação de conteúdos que possam contribuir para a valorização da memória biocultural no contexto da escola.

Para nos auxiliar, encontramos evidências no Estatuto Social da ADECORBRE, Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular e Plano de Formação da EFAR e Estatuto Social da REFAISA e discorreremos sobre eles a seguir.

4.3.1. Valorização dos saberes, práticas locais e conservação de recursos naturais

A diversidade cultural, seja ela genética e/ou linguística reportam aos conhecimentos e crenças acumulados pelas populações tradicionais, as quais moldam as relações dos seres humanos entre si e deles com a natureza. Estas relações sociais e ambientais refletem em nossos modos de vida e organização em cada lugar e territótio. Toledo e Barrera-Bassols (2015) enunciaram que

> De todas as experessões que emanam de uma cultura, os conhecimentos sobre a natureza confirguram uma dimensão especialmente notável, uma vez que refletem a sagacidade e a riqueza de observações sobre o entorno realizadas, guardadas, transmitidas e aperfeiçoadas no decorrer de longos períodos de tempo, sem as quais a sobrevivência dos grupos humanos não teria sido possível. Trata-se dos saberes, transmitidos oralmente de geração para geração, e especialmente dos conhecimentos imprescindíveis e cruciais, por meio dos quais a espécie humana foi moldando suas relações com a natureza (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 33).

O Estatuto Social da REFAISA menciona que deve "contribuir para a valorização do meio ambiente e da biodiversidade, assim como para a ***dinamização da cultura local***. […] Apoiar e valorizar os ***saberes***, ***conhecimentos***, ***experiências*** e ***práticas dos povos tradicionais***" (REFAISA, 2015, P. 2 e 4, grifos da autora). Já o Estatuto Social da ADECORBRE cita que deve "estimular a agricultura familiar, convivência com o semiárido, ***respeitando a cultura***, as ***tradições*** e ***conhecimentos acumulados de trabalhadores e trabalhadoras***" (ADECORBRE, 2017, grifos da autora). O Projeto Político Pedagógico e Plano Curricular afirma que, para além do território, as famílias também interagem e partilham os conhecimentos adquiridos ao longo das gerações (EFAR, 2020).

Estes conhecimentos acumulados citados são o resultado de uma interação e congregação de novos conhecimentos e elementos com e da natureza, os quais

permitem reconhecer os diversos tipos de sabedorias passados de geração para geração pelas populações do campo. Ao caracterizar esses elementos, também legitima a importância dos territórios na formação humana de seus educandos.

Além disso, outros elementos incorporados aos Planos de Estudo envolvem a participação dos jovens e a interação com estes conhecimentos.

QUADRO 14 – Planos de Estudo relacionados à valorização dos saberes e práticas locais

Tema Gerador: Participação Juvenil	
1º Plano de Estudo (4º ano) – A identidade das juventudes do campo	
Enfoques	Conceito, características dos(as) jovens, preconceitos, valorização e apropriação da identidade camponesa
Atividade de Retorno	Produzir um texto: “Quem sou eu?” (utilizando-se de poema, cordel, resumo, etc.) e promover um sarau na comunidade
Atividades Interdisciplinares e Complementares	Realizar um encontro das Juventudes Camponesas
2º Plano de Estudo (4º ano) – O papel social do(a) jovem	
Enfoques	Atuação nos espaços sociais, conuista de espaços e anseios
Atividade de Retorno	Mapear as lideranças de um espaço social e produzir uma linha do tempo visando a atuação de cada uma.
Cursinhos e Intervenções externas	Cursinho sobre participação social do(a) jovem
Atividades Interdisciplinares e Complementares	Diálogo com as lideranças comunitárias ue atuaram na juventude.
3º Plano de Estudo (4º ano) – Atuação técnica do(a) jovem na comunidade	
Enfoques	Partilhas de conhecimentos, Trocas de saberes, Prestação de serviços, Abrangência do trabalho, e Realização profissional.
Atividade de Retorno	Os(as) alternantes respondem! Responder dúvidas sobre atividades agropecuárias da comunidade, podendo passar a questão para outro(a) colega responder.
Cursinhos e Intervenção externa	Serão sobre o tema.
Atividades Interdisciplinares e Complementares	Realizar a feira agroecológica na EFAR.

Fonte: EFAR, 2025. Elaborado pela autora.

A inclusão destes temas nos Planos de Estudo podem contribuir para a formação e afirmação da identidade camponesa com a juventude. Estes elementos se materializam a partir das mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, através da prática-teoria-prática que pode problematizar, refletir e elaborar novos conhecimentos e novas práticas, “que faz dialogar com os diferentes territórios de saberes: escola-família-comunidade, as práticas sociais, o trabalho, a cultura” (Begnami; De Burghgrave, 2023, p. 27). A formação da identidade camponesa também também está inserida de forma a estimular o protagonismo da juventude na construção de seu projeto profissional, valorizando o trabalho agrícola e as suas

potencialodades como “condição essencial para a expressão pessoal, familiar e comunitária” (EFAR, 2020, p. 9).

Além disso, outros elementos como a “formação em ***harmonia com o meio ambiente***, valores humanos, ético-espitiruais, ***técnico-científico*** e ***artístico-culturais***” (ADECORBRE, 2017, grifos da autora), “a ***preservação***, a ***conservação*** e a ***proteção dos recursos hídricos*** e do ***meio ambiente***” (REFAISA, 2015, p. 3, grifos da autora) e o “respeito à ***diversidade biológica***” (REFAISA, 2015, P. 4), dialogam com a inserção de práticas no campo da agroecologia que inclui os conhecimentos sobre o manejo da natureza.

Toledo e Barrera-Bassols descrevem que

> na produção e reprodução da diversidade está também incluída a produção da experiência. Como consequência, a perda da diversidade significa a perda da diversidade biológica e cultural, implica a erosão do ato de descobrir e a redução da criatividade. A memória biocultural representa, para a espécie humana, uma expressão da diversidade alcançada e assume um enorme valor para a plena compreensão do presente e a configuração de um futuro alternativo contruído sob os impulsos e inércias atuais (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 236).

Como já descrito no quadro 14, os Planos de Estudo envolvem atividades que propiciam os estudantes a valorizarem e construírem experiências de pertencimento e conhecimento biológico e cultural, incentivando feiras agroecológicas, práticas de conservação adaptados ao ambiente em que vivem, dialogando estreitamente com a Convivência com o Semiárido, já tratada anteriormente. O conhecimento do meio em que vivem, passa a ser uma ponte para que, ao reconhecer o local, com toda a sua pluralidade e especificidade, a visão de mundo se expande para o global.

A memória biocultural não se expressa como um componente isolado do currículo, mas como um eixo articulador de todo o processo formativo. Ela atravessa as práticas pedagógicas, envolvendo os educandos, os educadores, as famílias e as comunidades, e se manifesta nas atividades interdisciplinares, nos Planos de Estudo e nas vivências comunitárias. Ao integrar-se de forma transversal ao currículo, a memória biocultural fortalece identidades, valoriza saberes locais, promove a Convivência com o Semiárido e contribui para uma educação do campo que alia conhecimentos técnicos, científicos e tradicionais em favor do desenvolvimento sustentável e da permanência digna no campo.

5. PRODUTO FINAL

O produto final deste trabalho foi a elaboração de uma cartilha de apresentação da Escola Família Agrícola Regional, a fim de ser utilizada como material de apoio em reuniões, formações, trabalho de base e outros eventos que a escola participe. Um material produzido em linguagem clara e objetiva, que pode ser trabalhada com a juventude, agricultoras e agricultores, parceiros e apoiadores do projeto.

A cartilha será disponibilizada com cinquenta cópias impressas para a EFAR, em formato digital, através de link e QR Code gerados a partir da aprovação e publicação do material, e formato para impressão de novos exemplares.

A validação do produto será realizada em formação com a equipe educativa da EFAR para apresentação desta pesquisa e do material produzido, podendo ser através de reunião virtual ou presencial.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos analisados demonstraram o envolvimento da Agroecologia em todo o currículo da EFAR e no processo educativo que acontece dentro e fora dos muros da escola. Incluindo os conhecimentos e práticas agroecológicas desde a sua concepção até as mediações pedagógicas aplicadas, aliando teoria e prática na formação de seus educandos. Além disso, demonstram que o conhecimento agroecológico enquanto ciência, prática e movimento/luta podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida e dos saberes e fazeres nos territórios, fortalecendo a agricultura familiar e camponesa.

Também foi possível perceber que o projeto político pedagógico prevê o envolvimento de toda a equipe educativa, a qual deve ser comprometida e engajada nos modos de vida de seus educandos e desenvolvimento local, a fim de contribuir com a formação integral desses sujeitos.

A participação das famílias e comunidades no processo educativo é fundamental para o sucesso da Pedagogia da Alternância. Sem este envolvimento não há Alternância verdadeira, tampouco a concretização do projeto. Assim, a relação escola-família-comunidade deve ser sempre fortalecida, corroborando para a formação de educandos atuantes em seus territórios.

A construção da memória e diversidade biocultural se estabelecem de forma transversal no processo educativo. Desta forma, não é possível dissociá-las em partes ou sessões do currículo, elas formam o alicerce para a sua construção e concepção. Evidenciamos que, apesar do Plano de Formação estar em processo de construção, foi possível extrair informações valiosas para esta pesquisa. A distribuição e temas geradores dos Planos de Estudo nos orientaram para o seu entendimento, onde os saberes tradicionais são reconhecidos e utilizados.

Como limitação deste estudo, percebemos a ausência de trabalhos que tratam desta temática revelando a necessidade de estudar os Tempos-Comunidade, os quais envolvem as famílias e comunidades enquanto estruturantes para as Escolas Famílias Agrícolas, a fim que esta lacuna seja tratada. Este estudo, apesar de apontar inúmeras possibilidades, ainda não é suficiente para dar conta da dimensão acerca da relação escola-família-comunidade como uma ferramenta pedagógica nas EFAs. Assim, indicamos a necessidade de realização de estudos

futuros para a compreensão do tema a partir da Pedagogia da Alternância, respeitando os dois tempos e em Tempo Integral, pois é um instrumento potente a ser explorado.

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas na Bahia. **História**. Riacho de Santana-BA. 2019. Disponível em: https://aecofaba.com.br/historia. Acesso em: 17 jul. 2024.

ADECOBRE. **Estatuto Social da Associação das Comunidades Rurais de Brotas de Macaúbas e Região.** Brotas de Macaúbas-BA. 2017.

ALTIERI, M. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável.** Ed 3. Rio de Janeiro-RJ: Editora Expressão Popular. 2012. 400 p.

ANDRADE, G. S.; LIMA, S. L. da S. Agroecologia, questão agrária e racismo ambiental. In: FEITOSA, D. A. **Pesquisa em Educação do Campo**. Cruz das Almas-BA. EDUFRB. 2020. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/editora/component/chronoforms5/?chronoform=ver-livro&id=117. Acesso em: 10 jul. 2025.

ANDRADE, G. S.; LIMA, S. L. da S.; VELLOSO, T. R.; DIÓRIO, A. P. I.; ROCHA, T. C. **AS MULHERES DE FIBRA NA FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA NA BAHIA**. 2022. 40 p.

ARAÚJO, S. R. M. **Formação de educadores do campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia**. 2013. 319 p. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do estado da Bahia (UNEB), Savador, 2013.

ASA BRASIL. **Quem somos.** Recife-PE. 2025. Disponível em: https://asabrasil.org.br/asa/. Acesso em 20 ago. 2025.

ASA BRASIL. **Declaração do Semiárido.** Recife-PE. 1999. Disponível em: https://asabrasil.org.br/publicacao/declaracao-do-semiarido/. Acesso em 20 ago. 2025.

AS-PTA. **Quem somos**. 2010. Disponível em: https://aspta.org.br/quem-somos/. Acesso em 10 ago. 2025.

BARDIN, L. **ANÁLISE DE CONTEÚDO**. Lisboa-PT. Edições Loyola. 2010.

BARROS JÚNIOR, J. M. **Ações formativas em Núcleos de Estudo em Agroecologia e Produção orgânica – NEA – de Pernambuco:** um estudo bibliográfico e documental. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/48589. Acesso em: 17 jun. 2023.

BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo:**
possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 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: 20 ago. 2025.

BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. **Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância**. Ed. 1. Nova Friburgo-RJ. Editora Pragma Livros. 2023. 238 p.

BRASIL. **LEI Nº 13.123, DE 20 DE MAIO DE 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13123.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

CALDART, R. S. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. Ed. 1. São Paulo-SP: Editora Expressão Popular. 2023. 392 p.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: DIAS, A. P. et al. (Orgs.). **Dicionário de agroecologia e educação**. Ed. 1. Rio de Janeiro-RJ. Editora Expressão Popular. 2021. 816 p.

CALDART, R. S. Caminhos para a transformação da escola. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola.** Ed. 1. São Paulo-SP. Editora Expressão Popular. 2015. 164 p.

CAVALCANTE, L. O. H. **A Escola Família Agrícola do Sertão:** entre os percursos sociais, trajetórias pessoas e implicações ambientais. 2007. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11845. Acesso em 20 ago. 2025.

CALIARI, R. A Alternância e sustentabilidade: suportes para valorizar a vida, dgnificar a pessoa e tecer relações entre saberes. In: BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB. 2013. 279 p.

CONTI, I. L.; PONTEL, E. Transição paradigmática na convivência com o Semiárido. In: CONTI, I. L.; SCHROEDER, O. (Orgs.) **Convivência com o Semiárido Brasileiro**: Autonomia e Protagonismo Social. Brasília-DF. Editora IABS. 2013. 208 p.

COSTA, T. P. **Educação profissional contextualizada e pedagogia da alternância: contribuição da REFAISA na formação de jovens do campo**. 2018. 218 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Extensão Rural) – Universidade

Federal do vale do São Francisco (UNIVASF), Juazeiro, 2018. Disponível em: http://www.pgextensaorural.univasf.edu.br/index.php/dissertacoes-2018/ #1632769208626-e7adde7d-9357. Acesso em 10 ago. 2024.

COSTA, T. P. et al. **Diretrizes Políticas e Pedagógicas da Educação Profissional Contextualizada em Alternância da Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA**. Juazeiro-BA. 2018. 115 p.

DE BURGHGRAVE, T. **Vício… Sonho… Até parece castigo!:** vivências e notícias de garimpos de quartzo na Bahia. Brotas de Macaúbas-BA. 2023. 238 p.

DE BURGHGRAVE, T. **Autoformação e participação no meio sócioprofissional: abordagem biográfica de dois agricultores do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas**. 2003. 220 f. Dissertação (Mestrado Internacional e ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação (Universidade Nova de Lisboa, Portugal). Salvador, 2003.

DERMEVAL, D.; COELHO, J. A. P. de M.; BITTENCOURT, I. Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da Literatura em Informática na Educação. In: JAQUES, P. A.; SIQUEIRA, S.; BITTENCOURT, I.; PIMENTEL, M. (Org.). **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação:** Abordagem Quantitativa. Porto Alegre: SBC, 2020. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 2) Disponível em: https://metodologia.ceie-br.org/livro-2. Acesso em: 25 jul. 2023.

EFAR – Escola Família Agrícola Regional. **Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular**. Brotas de Macaúbas-BA. 2020.

EFAR – Escola Família Agrícola Regional. **Regimento Escolar.** Brotas de Macaúbas-BA. 2015.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?**. Ed. 8. Rio de Janeiro-RJ. Editora Paz e Terra. 1983. 93 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 17. Rio de Janeiro-RJ. Editora Paz e Terra. 1970.

FONSECA, M. A. J.; BIANCHINI, P. C. Conservação local e uso da agrobiodiversidade vegetal. In: MELO, R. F.; VOLTOLINI, T. V. (Ed.). **Agricultura familiar dependente de chuva no Semiárido**. Brasília, DF: Embrapa. 2019.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. Alternativas socioeducativas para a sustentabilidade na ruralidade. In: BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB. 2013.

GUHUR, D.; SILVA, N. R. Agroecologia. In: DIAS, A. P. et al. (Orgs.). **Dicionário de agroecologia e educação**. Ed. 1. Rio de Janeiro-RJ. Editora Expressão Popular. 2021. 816 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed. 6. São Paulo-SP. 2017. 129 p.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brotas de Macaúbas: panorama**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/brotas-de-macaubas/panorama. Acesso em: 05 abr. 2024.

KLOCK, A. C. T. Mapeamentos e Revisões Sistemáticos da Literatura: um Guia Teórico e Prático. **Cadernos De Informática**. v. 10, n.1, p. 01–09. 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdeinformatica/article/view/v10n1201801-09. Acesso em: 18 jun. 2023.

LIMA, S. L. da S. Agroecologia e práticas pedagógicas na Educação do Campo. **Revista Práxis Educacional.** v. 13, n. 26, p. 92-109. 2017. DOI: 10.22481/praxis.v13i26.2822. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2822. Acesso em: 25 jul. 2023.

MARTINS, J. S. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a Convivência com o Semi-Árido Árido**: Reflexões Teórico-Práticas. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido, Selo Editorial-RESAB, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Ed. 31. Petrópolis-RJ. Editora Vozes. 2012. 108 p.

MOREIRA, G. **Sertões contemporâneos:** rupturas e continuidades no semiárido. Salvador-Ba. Eduneb; Edufba. 2018. Disponível em: http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/991. Acesso em: 18 jun. 2021.

MOURA, G. P. A.; CARVALHO, F. P. Experiências Educativas populares em Brotas de Macaúbas. In: CARVALHO, F. P.; REIS, R. P. **Educação do Campo em Perspectiva**. Cruz das Almas-BA. EDUFRB. 2022. 360 p.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitoria-ES. Edufes. 2014. 288 p.

NOSELLA, P. A formação pelo trabalho. In: BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB. 2013.

PINTO, M. P. A. **A QUESTÃO AGRÁRIA E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE RIACHO DE SANTANA – BA**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade

Federal da Bahia, Salvador-BA, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/20644. Acesso em: 20 ago. 2025.

PRIMAVESI, A. M. **Manual do solo vivo.** Rio de Janeiro-RJ. Editora Expressão Popular. 2016. 206 p.

PUIG-CALVÓ, P.; GIMONET, J. Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância. In: BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB. 2013.

QUEIROZ, J. B. P. O estado da arte da Alternância no Brasil. In: BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB. 2013.

QUEIROZ, R. J. G. Educação e Agroecologia: apontamentos sobre a experiência de formação humana no curso do SERTA. **Educação**. v. 46, n. 1, p. 25. 2021. DOI: 10.5902/1984644446853. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/46853. Acesso em: 4 jul. 2023.

REFAISA – Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido. **EFA – Brotas de Macaúbas**. Feira de Santana-BA. 2019. Disponível em: https://refaisa.org/escolas/brotas-de-macaubas/. Acesso em 23 mar. 2024.

REFAISA – Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido. **Estatudo da REFAISA**. Feira de Santana-BA. 2016. Disponível em: https://refaisa.org/estatuto-da-refaisa/. Acesso em 23 mar. 2024.

REIS,E.S.; PEREIRA, V. A. Educar no Semiárido Brasileiro:Continuidades da Construção Em Rede. In: REIS, E. S.; VIEIRA, J. N.;BORGES, J. J.S. **O Paradigma cultural IV:** desafios contemporâneos à Educação no Século XXI. Curitiba: Editora CRV, 2022.

SANTOS, E. N. et al. Curso regional de formação em agroecologia: Temas estratégicos para diálogos em agroecologia. In: **Agroecologia em foco**. Vol 2. Ed 1. Belo Horizonte-MG. 2019. 143 p. Disponível em: <https://poisson.com.br/2018/produto/agroecologia-em-foco-volume-2/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SCHISTEK, H. O Semiárido Brasileiro: uma região mal compreendida. In: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. **CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO Autonomia e Protagonismo Social.** Brasília-DF. 2013. Disponível em: https://www.asabrasil.org.br/images/UserFiles/File/convivenciacomosemiaridobrasileiro.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

SENA, R. R. O. O livro didático em questão: um olhar a partir da educação contextualizada. In: CUNHA, A. R. B. A et al. **Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro:** debates atuais e estudos de caso. Campina Grande-PB. Editora INSA. 2014. 175 p. Disponível em: https://www.gov.br/insa/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes-do-insa/

desertificacao/educacao-contextualizada-para-a-convivencia-com-o-semiarido-1.pdf. Acesso em 20 ago. 2025.

SILVA, M. F.; SANTOS, M. F. Sementes Crioulas – Entre a Biologia e Filosofia: uma experiência inter e transdisciplinar na Educação do Campo (p. 119-136). In: SILVA, A. L. S. et al. (orgs.). **Educação do campo: sujeitos, saberes e reflexões.** Picos: EDUFPI, 2020. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/LIVRO-EDUCACAO-DO-CAMPO.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

SILVA, R. M. A. **Entre o combate à seca e a convivência com o semi-árido:** transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Ed. 1. Fortaleza-CE. Banco do Nordeste do Brasil. 2006. 276 p.

SUDENE. **DELIMITAÇÃO DO SEMIÁRIDO – 2021**: RELATÓRIO FINAL (Versão Preliminar). Recife-PE. Disponível em: https://www.gov.br/sudene/pt-br/centrais-deconteudo/02semiaridorelatorionv.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória biocultural:** a importância ecológica dos saberes tradicionais. São Paulo-SP. Editora Expressão Popular. 2015. 272 p.

VALE, A. R.; SOUZA, E. Criação de ovinos numa perspectiva agroecológica na comunidade de Nova Santana Brotas de Macaúbas – Bahia. In: **ANAIS do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia**. São Cristóvão-SE. 2020. Disponível em: https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/6437. Acesso em 20 ago. 2025.