

# A CONTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL LOCAL: O CASO DO TERRITÓRIO DA SERRA DA CAPIVARA, PIAUÍ, BRASIL

*The contribution of Agricultural Family Schools to local Socio-environmental Development: The case of the Serra da Capivara Territory, Piauí, Brazil.*

## **Maria Luciana da Silva Nóbrega**

Doutora em Desenvolvimento Sustentável (CDS/UnB). Docente e Pesquisadora da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF-Campus Serra da Capivara). Brasil

[luciananobregaaa@gmail.com](mailto:luciananobregaaa@gmail.com)

## **Renato de Oliveira Brito**

Doutor em Educação. Docente, Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Brasil

[renatoorios@gmail.com](mailto:renatoorios@gmail.com)

## **Cláudia Chesini**

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Brasil

[claudia.chesini@gmail.com](mailto:claudia.chesini@gmail.com)

Recebido: 11.08.2023

Aceito: 15.09.2023

## **Resumo**

A Lei nº 9394/1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), orientou a legislação educacional quanto à adequação das escolas às suas respectivas realidades e oferta de modalidades específicas, entre elas a *Educação do Campo* (EC). Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou as respectivas orientações para sua organização e oferta, instituídas pelas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. A EC necessita de metodologias pedagógicas apropriadas à sua execução, tais como a *Pedagogia da Alternância* (PA), surgida na França, da década de 1930, como forma de combater o êxodo do jovem estudante do campo e fornecer formação pedagógica e técnica adequadas, ao relacionar as atividades escolares à realidade campesina. Segundo dados de 2020, da União das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB), existem 145 escolas em funcionamento, espalhadas em 22 estados pelo país. Uma delas é a Escola Família Agrícola Serra da Capivara (EFASC), foco deste artigo. Criada em 2008, a EFASC está localizada no município de São Lourenço do Piauí e atende estudantes dos dezoito municípios do Território da Serra da Capivara (Piauí/Brasil), desenvolvendo uma proposta pedagógica de valorização e promoção de uma convivência harmônica com o Bioma Semiárido, tipicamente nordestino. Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) apresentou os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODSs), e, em especial o ODS 4, orientou que as escolas devem desempenhar um papel de agente articulador na promoção do desenvolvimento sustentável em âmbito local. Neste artigo, trataremos sobre a atuação da EFASC e sua contribuição para o cumprimento dos ODSs no Território da Serra da Capivara, que abriga um Parque Nacional, criado em 1979 e declarado Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO em 1991.

**Palavras-chave:** Educação, Campo, Escolas, Socioambiental, ODS.

## Abstract

The National Education Guidelines and Bases Law (Brazil, 1996) guided educational legislation in adapting schools to their realities and offering specific modalities, including Rural Education (RE). The National Education Council (CNE) drew up in 2001 the respective guidelines for its organisation and provision, instituted by the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools. The RE requires appropriate pedagogical methodologies for its implementation, such as the "Pedagogy of Alternation" (PA), which emerged in France (1930s) as a way of combating the exodus of young students from the countryside and providing adequate pedagogical and technical training by relating school activities to the reality of the countryside. According to data from the Union of Agricultural Family Schools of Brazil (UNEFAB, 2020), 145 schools operate in 22 states across the country; one is the Serra da Capivara Agricultural Family School (EFASC), the focus of this article. Created in 2008, the EFASC is located in the municipality of São Lourenço do Piauí, attending students from the eighteen municipalities of the Serra da Capivara Territory in the state of Piauí, developing a pedagogical proposal to value and promote harmonious coexistence with the semi-arid biome, typically found in North-eastern Brazil. In 2015, the United Nations (UN) presented the Sustainable Development Goals (SDGs) and, in particular, SDG 4, advised that schools should play an articulating role in promoting sustainable development at the local level. In this article, we will look at EFASC's work and its contribution to fulfilling the SDGs in the Serra da Capivara Territory, home to a National Park created in 1979 and declared a World Cultural Heritage Site (UNESCO, 1991).

**Keywords:** Education, Rural, Schools, Socio-Environmental, SDG.

---

## 1. INTRODUÇÃO

Uma das características mais marcantes do século XX é, sem dúvida, a crise socioambiental que se tornou um notório problema mundial de ordem geopolítica e socioeconômica. Como um dos principais *wicked problems* das últimas décadas, suas ações de enfrentamento e mitigação requerem abordagens igualmente complexas. Desde a Conferência *das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento e Meio Ambiente Humano*, conhecida como Conferência de Estocolmo, ocorrida em 1972, a percepção sobre a crise socioambiental ampliou, a partir de novas abordagens e discussões promovidas pelas agências especializadas, em conjunto com pesquisadores, políticos e ativistas da sociedade civil. Uma dessas abordagens construiu sua argumentação relacionando a crise socioambiental aos problemas de percepção e atuação dos indivíduos (CAPRA, 2001; LEFF, 2002; MORIN, 2000; GUATTARI, 2009). Segundo essa abordagem epistemológica, o enfrentamento da crise socioambiental começa por um amplo debate sobre sua complexidade e efeitos. Para Capra (2001), somente uma ressignificação da inter-relação Indivíduo-Natureza poderia superar a lógica do antropocentrismo moderno, e para tanto, ele sugere que os indivíduos desenvolvam uma cosmovisão sistêmica, para

“(…)em vez de tratar a teia da vida como mercadoria, a respeitássemos como o próprio contexto em que se desenrola a nossa existência” (CAPRA, 2001, p. 212).

Neste sentido, as instituições de ensino têm um papel fundamental na construção de uma *Cultura da Sustentabilidade*, pois como espaços de formação dos indivíduos, devem estimular a consciência e corresponsabilidade socioambiental, somada à missão e aos objetivos da Educação. Passados mais de 35 anos, desde a gênese do conceito de *Desenvolvimento Sustentável*, em 1987 (CMMAD, 1991), a abordagem da Educação Ambiental no contexto escolar (nos currículos, propostas pedagógicas e material didático) é um sinal positivo com relação à essa abordagem epistemológica de enfrentamento à crise socioambiental. No âmbito local, as escolas, em especial as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) da modalidade da Educação do Campo (EC), foco de análise deste artigo, têm contribuído estrategicamente para a promoção do desenvolvimento sustentável, cooperando com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODSs) (ONU, 2015), conforme demonstrado nos pontos a seguir.

## **2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: GÊNESE E IMPACTO NO CONTEXTO BRASILEIRO E NORDESTINO**

### **2.1. A gênese da Educação do Campo e sua aplicabilidade ao contexto brasileiro**

Historicamente, a Educação do Campo (EC) no Brasil deu-se por meio de um processo de construção coletiva, não sem conflitos, mas fundamentada na mobilização social. A EC visava a evolução das políticas públicas para uma educação de qualidade, envolvendo questões básicas sobre Direitos Humanos e o dever do Estado, na construção de políticas de atendimento às populações vulneráveis, tais como quilombolas, indígenas, camponeses, populações ribeirinhas, dentre outros. Na medida em que essas populações, deixadas à margem das políticas hegemônicas e de caráter universal, ocuparam seu espaço, novas políticas públicas surgiram, como forma de solucionar os problemas evidenciados. A EC está, portanto, no centro das discussões sobre a pluralidade dos territórios de identidade, e o respeito à diversidade dos sujeitos que neles vivem.

Cabe ressaltar que o conceito de EC difere de outros, a saber:

- **Educação Rural (ER):** proposta que objetivava a contenção do fluxo migratório do campo para a cidade, mantendo uma perspectiva dualista da Educação. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional - LDB), no seu Art. 105, estabeleceu esse entendimento quanto à ER, determinando que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. Essa perspectiva, amparada na ótica do sistema capitalista, tinha como objetivo fixar os indivíduos no campo para manter os meios de produção, subordinados ao agronegócio.

- **Farming Field Schools (FFSs)**<sup>1</sup>: conceito aplicado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) e a *International Fund for Agricultural Development* (IFAD), trata de iniciativas institucionais com apoio governamental para capacitação dos agricultores. A EC, por sua vez, visa a oferta da educação formal aos estudantes, desde a Educação Básica, até a formação técnica das populações do campo. A EC, tal como vem sendo aplicada no país, é um conceito, e uma modalidade especializada de Educação, construído sobre a realidade brasileira.

Em 1996, a LDB foi alterada pela Lei nº 9394, estabelecendo o desenvolvimento de programas que garantissem o direito à educação aos estudantes na perspectiva da EC, e não na ótica da ER. Contudo, esse foi um longo caminho. Em julho de 1997 ocorreu, em Brasília, o *I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária* (ENERA) e em Julho de 1998, em Luziânia/Goiás, outro importante evento que impulsionou o movimento foi a *Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, organizado pela Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Segundo Caldart (2012), foi neste evento que a expressão “Educação do Campo” se consolidou. O conceito foi sendo aprimorado, passando a ser reconhecido e defendido como: *uma modalidade da educação que ocorre em espaços educativos denominados rurais ou não urbanos, de desenvolvimento agropecuário e/ou com atividades predominantemente agrícolas, florestais ou ainda pesqueiros, atendendo às populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas*, ou seja, a EC é aquela que ocorre predominantemente onde existe o campesinato, no espaço não urbano.

---

<sup>1</sup> “*Escola de Campo para Agricultores*” é uma abordagem de educação participativa que reúne um grupo de pequenos produtores de alimentos para resolver problemas de produção por meio da agricultura sustentável. Informações disponíveis em: <https://elearning.fao.org/course/view.php?id=724>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Na sequência, vários programas foram desenvolvidos pelo Governo Federal em todo o país, dentre eles o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA), de 1998, com o objetivo de democratizar e reforçar a perspectiva da EC, investindo na formação de professores e na erradicação do analfabetismo no Campo. Através da Portaria nº 10/1998, do então Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias (MEPF), a EC passou a ser política pública. Nesses 25 anos de existência, segundo dados do *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária* (INCRA), o PRONERA<sup>2</sup> viabilizou que 191.234 estudantes ingressaram em 531 cursos, em todos os estados brasileiros<sup>3</sup>, transformando trajetórias de vida e oferecendo oportunidades, a quem, provavelmente, não teria outra alternativa de estudos. Esse é um aspecto relevante frente às mais diversas realidades encontradas nas áreas de Reforma Agrária.

Em meio ao processo de institucionalização da EC, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), publicou o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001, e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002, instituindo as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Em 2008, o CNE/CEB estabeleceu as Diretrizes Complementares, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril.

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) criou a *Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade* (SECAD), e a Coordenação-Geral de Educação do Campo, por meio da qual estabeleceu um marco no desenvolvimento de políticas públicas de atendimento dessas populações, e também para a formação de professores baseada nos “Saberes do Campo” e nas especificidades das populações locais. Para tanto, em 2011, a SECAD/MEC organizou em Brasília, o *I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo* e criou o *Programa Nacional de Educação do Campo* (PRONACAMPO), com o objetivo de aperfeiçoar a oferta de educação profissional e tecnológica a jovens e adultos no Campo. Para garantir a participação dos envolvidos, foram adotadas como estratégia a criação de uma agenda para ouvir as demandas de movimentos sociais e sindicais do Campo e a constituição da Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo. Já no primeiro ano, em 2012, o PRONACAMPO envolveu 73.483 instituições de ensino municipais e estaduais no Campo, das quais 1.856 quilombolas e 2.823 indígenas. As demais 68.804

<sup>2</sup> Apenas entre 1998 a 2011, o PRONERA promoveu 320 cursos no Brasil, sendo 167 da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Nível Fundamental, atendendo 164.894 estudantes, e 99 do Nível Médio, atendendo 7.379, e 54 cursos de Nível Superior, formando 3.323 estudantes. Envolveu 13.276 educadores, 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros (IPEA, 2015).

<sup>3</sup> Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/incra/pt-br>. Acesso em: 26 jun 2023.

eram escolas rurais ou unidades em assentamentos da Reforma Agrária<sup>4</sup>. Contudo, observando os levantamentos estatísticos do quantitativo de escolas e matrículas dos anos seguintes, é possível verificar que, tanto o número de escolas de Educação Básica, como o número de matrículas, diminuiu na localização rural. Os dados, na Tabela 1, a seguir<sup>5</sup>, demonstram os anos de 2003, 2007, 2012 e 2013:

**Tabela 01:** Número de Matrículas e Escolas da Educação Básica, por localização Anos 2003, 2007, 2013 e 2014.

Ano	Localização	Nº Escolas	Nº Escolas de acordo com Nº Matrículas		Nº Matrículas
			Até 50 alunos	Mais de 50 alunos	
<b>Total 2013</b>		<b>190.706</b>	<b>50.764</b>	<b>139.942</b>	<b>50.042.448</b>
2013	Rural	70.816	39.807	31.009	5.970.541
2013	Urbana	119.890	10.957	108.933	44.071.907
<b>Total 2012</b>		<b>192.676</b>	<b>54.083</b>	<b>138.593</b>	<b>50.545.050</b>
2012	Rural	74.112	42.866	31.246	6.078.829
2012	Urbana	118.64	11.217	107.347	44.466.221
<b>Total 2007</b>		<b>198.397</b>	<b>64.641</b>	<b>133.756</b>	<b>53.028.928</b>
2007	Rural	88.386	52.700	35.686	6.997.319
2007	Urbana	110.011	11.941	98.070	46.031.609
<b>Total 2003</b>		<b>211.933</b>	<b>72.496</b>	<b>139.437</b>	<b>56.832.709</b>
2003	Rural	103.328	61.112	42.216	7.965.131
2003	Urbana	108.605	11.384	97.221	48.867.578

**Fonte:** MEC/INEP/DEED/CSI (Elaboração dos autores).

**Notas:** 1) O aluno pode ter mais de uma matrícula. 2) Escolas em atividade com uma ou mais matrículas.

A diminuição progressiva de escolas rurais tem relação direta com a política de *Nucleação*, na qual o estudante sai da sua comunidade e passa a ser matriculado na próxima comunidade rural mais populosa, ocorrendo um deslocamento “Campo-Campo”, ou na sede urbana de seu município, em um deslocamento “Campo-Cidade”, em ônibus escolares, ou outros meios de transporte, disponibilizados pelas prefeituras. segundo Borges (2017), apesar dos efeitos adversos, a população afetada não se manifesta contrária à Nucleação devido à visão urbanocêntrica predominante, mesmo entre os habitantes de áreas rurais. Como apontam Torres, Silva e Moraes (2014), o fechamento das escolas do Campo pode ter impactos na qualidade da Educação, na qualidade de vida e na territorialização das políticas para os povos camponeses, especialmente em

<sup>4</sup> Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 jun 2023.

<sup>5</sup> Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>, Acesso em: 25 jun 2023.

Estados como o Piauí, *locus* deste artigo, onde cerca de 34,2% da população estadual reside no meio rural.

Sendo assim, como fruto dos movimentos sociais, iniciativas e políticas públicas de Educação, a EC é um conceito consolidado no Brasil, contudo as disparidades regionais ainda persistem, assim como a prática da Nucleação. Portanto, urge refletir sobre a situação da sua oferta no Brasil, sobretudo na região Nordeste, onde se desenvolve esta análise.

## **2.2. A Educação do Campo no contexto nordestino**

Por ser um conceito pedagógico pensado para a realidade brasileira, extremamente heterogênea e com uma construção histórica baseada na exploração econômica e no passado escravocrata, a Educação do Campo (EC) no contexto nordestino tem um papel preponderante, sobretudo por ser uma estratégia pensada para combater a exclusão social, o êxodo rural, pela defesa do desenvolvimento sustentável, da valorização cultural e preservação das relações sociais das comunidades tradicionais, que evidenciam as especificidades e singularidades dessa região, marcada pela agricultura familiar intensiva, sem contudo, recair na perspectiva reducionista da Educação Rural (ER).

A Região Nordeste, em especial o Território onde persiste o Bioma Semiárido, possui uma singularidade, com necessidades e demandas que devem ser consideradas em toda a sua diversidade, tanto do meio urbano, quanto rural, pela sua importância para a sustentabilidade regional e nacional. Falar em EC no Nordeste, significa defender uma proposta de educação contextualizada, promotora de uma convivência harmoniosa com esse ambiente e suas especificidades, visto que o Território é apresentado como um espaço de possibilidades, onde diversos sujeitos estão construindo, cotidianamente e ao seu modo, os seus conhecimentos e estratégias para a manutenção da vida individual, familiar e social. O Campo é visto com um espaço de vida, produção, saberes e culturas, marcado por uma diversidade de comunidades que coexistem: agricultores familiares, pescadores, indígenas, quilombolas, moradores de cidades pequenas (cuja dinâmica social, muitas vezes, está relacionada às comunidades rurais) em processos de mútua influência e circularidade cultural, política e econômica. E quando se trata de contextualizar a Educação para a realidade local, é mais do que escolarizar os trabalhadores rurais, para que se fixem no Campo, mas trata-se de assegurar todas as formas de aprendizado, desde a adaptação curricular (para adequar conteúdos e

metodologias às especificidades locais) até construções prediais adequadas às realidades climáticas específicas, formação docente, calendário escolares adaptados, dentre outras.

A Região Nordeste possui 1.554.257,000 km de extensão territorial, correspondendo a 18,2% da área total do Brasil, como terceiro maior complexo regional. Contudo, apresenta alguns dos indicadores<sup>6</sup> mais baixos da média nacional, como o Produto Interno Bruto (PIB) e Desenvolvimento Humano (IDH), já os índices de Escolaridade apresentam distorções menores, conforme a Tabela 2, a seguir:

**Tabela 02:** Comparação de Indicadores Nacionais (Brasil e Nordeste).

	IDH	PIB	PIB Per Capita	IDEA (Fundamental / Médio)	Distorção Idade/Série (Urbana / Rural)
Nordeste	0,608	R\$ 1,5 bilhões	R\$ 11.148	4,2 / 3,3	8,6%* / 11%**
Brasil	0,754	R\$ 9,9 trilhões	R\$ 46.155	4,9 / 3,9	6,6% / 10,3%

**Fontes:** PNADC (2021); IBGE (2021); IPEA (2022); INEP (2022) (Elaboração dos autores).

(\*) Com exceção do CE (4,8%), os demais Estados do Nordeste variam entre 8,6% (MA e PI) e 13,9% (BA).

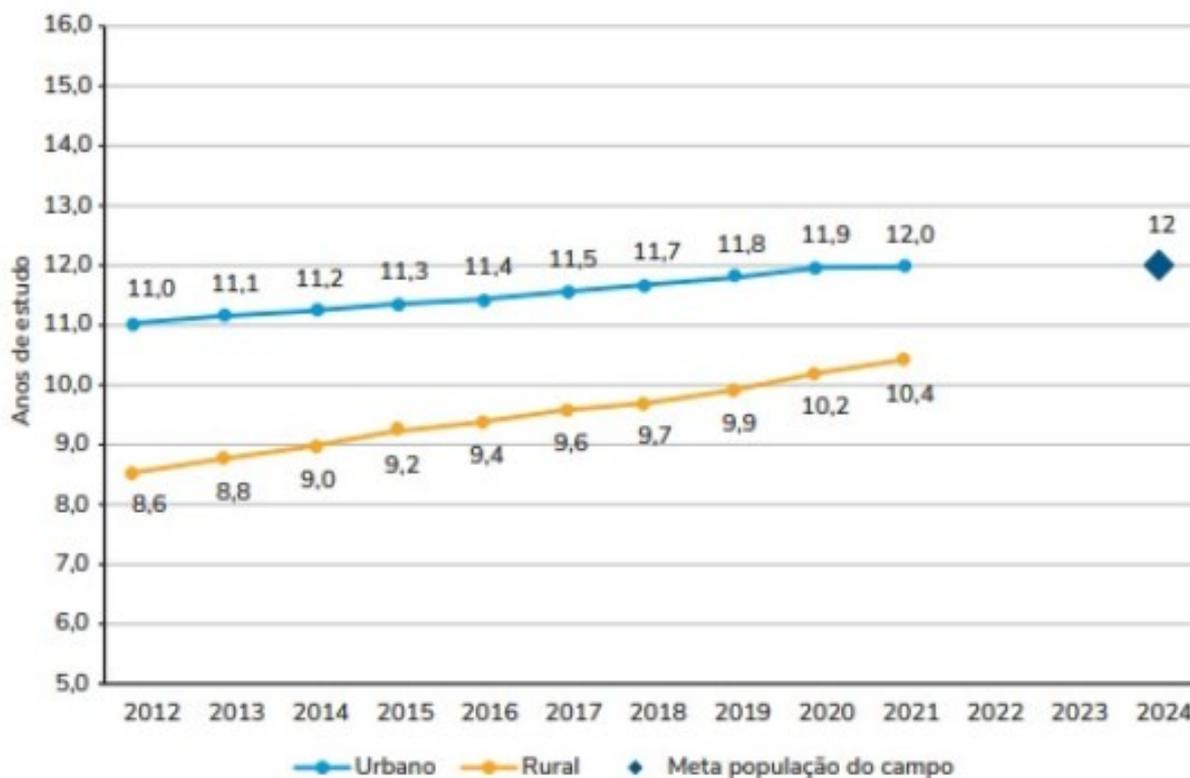
(\*\*) Com exceção do CE (2,3%), os demais Estados do Nordeste variam entre 6,2% (AL) e 12,6% (BA).

No âmbito específico da EC, pode-se utilizar como parâmetro as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). O PNE em suas 20 metas, apresenta a meta 8: *Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do Campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).*

Nos dados apresentados pelo *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*, elaborado pelo INEP, no Indicador 8B (*Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade residente na área rural tendo como Meta: Alcançar, no mínimo, escolaridade média igual a 12 anos de estudo em 2024*), foi informado que, em 2021, a escolaridade média da população do Campo com idade entre 18 e 29 anos era de 10,4 anos de estudo, o que ainda era 1,6 ano inferior ao objetivo de 12 anos traçado pelo PNE para ser alcançado em 2024 (Conforme o Gráfico 1, a seguir). A baixa escolaridade entre as populações do Campo em relação às

<sup>6</sup> Cabe considerar que tais índices, tanto educacionais, como de qualidade de vida e geração de riqueza dentro do Nordeste possuem disparidades e se encontram bastante concentrados, a exemplo da Bahia, Pernambuco e Ceará, que detém 62,8% do PIB da região. Na média de 2002 a 2020, todos os estados nordestinos figuraram entre os dez menores níveis de PIB per capita do País.

populações urbanas constitui uma das características da desigualdade educacional do País. Entre os anos de 2012 e 2021, ocorreu uma ampliação de 1,8 ano na escolaridade média dos jovens de 18 a 29 anos residentes no campo, um avanço de 20,9%, já a diferença entre os grupos, que era de 2,4 anos em 2012, passou a ser de 1,6 em 2021:



**Gráfico 1** - Escolaridade Média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 de idade, por localização - Brasil, Período 2012-2021. **Fonte:** DIREN/INEP, 2023 (com dados da PNAD-c/IBGE).

No ano de 2021, em nenhum Estado, a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade residente no Campo era de 12 anos de estudo (conforme a Tabela 3, a seguir). No referido ano, *Sergipe e Paraíba* apresentavam a menor escolaridade para o grupo: 9,5 e 9,7 anos, respectivamente. *Santa Catarina e Distrito Federal* registraram as maiores médias: 11,5 e 11,7 anos de estudo, respectivamente. Ao mesmo tempo, cabe apontar que, entre 2012 e 2021, os estados de *Tocantins, Alagoas e Amazonas* registraram crescimento superior a 2,5 anos de estudo na escolaridade média do grupo<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que o contexto da pandemia da covid 19 sobre a coleta de dados da PNAD Contínua acarretou mudanças e alguns limites aos dados utilizados para o monitoramento da Meta 8, especialmente quanto à indisponibilidade do Suplemento Anual de Educação e aos dados sobre rendimento domiciliar per capita nos anos de 2020 e 2021. Desse modo, é importante considerar essas condições para uma melhor compreensão dos dados.

**Tabela 03:** Escolaridade Média em anos de estudos, da população de 18 a 29 anos residente no Campo, Por Brasil, Grande Região e Unidade da Federação - Período 2012 – 2021.

<b>Abrangência</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>Variações (2012-2021) em anos de estudo</b>
<b>Centro-Oeste</b>	<b>9,3</b>	<b>9,4</b>	<b>9,8</b>	<b>10,0</b>	<b>10,0</b>	<b>10,0</b>	<b>10,3</b>	<b>10,5</b>	<b>10,7</b>	<b>10,7</b>	<b>1,4</b>
Mato Grosso do Sul	9,0	8,9	9,4	9,2	9,5	9,8	10,0	9,4	10,2	9,9	0,9
Mato Grosso	9,1	9,3	10,1	10,3	10,5	10,1	10,0	10,8	10,7	10,4	1,3
Goiás	9,2	9,6	9,9	10,0	9,9	10,1	10,7	10,4	10,8	11,3	2,1
Distrito Federal	10,4	10,3	9,5	10,4	9,4	9,6	10,6	11,5	11,5	11,7	1,3
<b>Norte</b>	<b>7,8</b>	<b>8,0</b>	<b>8,7</b>	<b>8,6</b>	<b>8,7</b>	<b>9,1</b>	<b>9,2</b>	<b>9,3</b>	<b>9,7</b>	<b>10,0</b>	<b>2,2</b>
Rondônia	8,7	8,7	8,6	9,1	9,5	9,9	10,1	10,2	10,2	10,4	1,7
Acre	7,6	7,6	7,6	7,7	8,4	8,7	8,6	9,0	9,9	9,8	2,2
Amazonas	7,1	7,4	7,3	7,8	8,0	8,5	8,9	9,0	9,6	10,0	2,9
Roraima	10,0	9,3	9,9	10,0	8,8	10,0	10,0	10,1	11,0	10,1	0,1
Pará	7,8	7,9	8,3	8,6	8,7	9,0	9,0	9,1	9,5	9,8	2,0
Amapá	8,9	9,0	8,5	8,5	9,0	9,1	9,6	9,5	10,6	11,2	2,3
Tocantins	8,6	8,1	8,6	9,6	9,6	10,2	9,8	9,8	10,6	11,2	2,6
<b>Nordeste</b>	<b>8,1</b>	<b>8,4</b>	<b>8,6</b>	<b>8,8</b>	<b>9,0</b>	<b>9,2</b>	<b>9,4</b>	<b>9,6</b>	<b>9,9</b>	<b>10,2</b>	<b>2,1</b>
Maranhão	7,9	8,4	8,6	8,9	9,0	9,3	9,5	9,8	10,2	10,2	2,3
Piauí	7,9	8,3	8,5	8,7	8,9	9,2	9,3	9,5	10,2	10,0	2,1
Ceará	8,6	8,9	9,2	9,4	9,4	9,8	10,1	10,3	10,5	10,6	2,0
Rio Grande do Norte	8,6	8,5	8,6	8,7	9,7	9,5	9,5	9,5	10,3	10,4	1,8
Paraíba	7,9	7,8	8,4	8,7	8,7	9,1	9,3	9,5	9,5	9,7	1,8
Pernambuco	7,9	8,1	8,4	8,5	8,7	9,2	9,4	9,4	10,0	10,2	2,3
Alagoas	7,5	8,0	8,2	8,2	8,0	8,6	9,0	9,1	9,8	10,1	2,6
Sergipe	7,8	7,9	7,7	8,4	8,7	8,9	8,6	9,1	9,5	9,5	1,7
Bahia	8,1	8,5	8,5	8,8	9,0	8,9	9,1	9,4	9,4	10,1	2,0
<b>Sudeste</b>	<b>9,3</b>	<b>9,4</b>	<b>9,7</b>	<b>9,9</b>	<b>10,1</b>	<b>10,3</b>	<b>10,3</b>	<b>10,5</b>	<b>10,8</b>	<b>10,8</b>	<b>1,5</b>
Minas Gerais	8,7	8,9	9,3	9,5	9,6	9,9	10,1	10,2	10,5	10,6	1,9
Espírito Santo	8,9	9,1	9,5	9,6	9,9	10,0	10,2	10,1	10,3	10,6	1,7
Rio de Janeiro	9,6	9,3	9,7	9,7	9,6	9,8	10,0	10,2	10,1	10,3	0,7
São Paulo	10,3	10,5	10,6	10,6	11,0	11,0	10,8	11,1	11,4	11,4	1,1
<b>Sul</b>	<b>10,0</b>	<b>10,1</b>	<b>10,2</b>	<b>10,5</b>	<b>10,6</b>	<b>10,7</b>	<b>10,8</b>	<b>11,1</b>	<b>11,3</b>	<b>11,3</b>	<b>1,3</b>
Paraná	9,8	9,9	10,2	10,2	10,5	10,3	10,6	10,9	11,2	11,1	1,3
Santa Catarina	10,1	10,4	10,5	10,9	10,9	11,0	11,2	11,5	11,6	11,5	1,4
Rio Grande do Sul	10,0	10,0	10,0	10,5	10,5	10,8	10,7	10,9	11,1	11,3	1,3

Fonte: DIRED/INEP, com base em dados da PNAD/IBGE (2012-2021).

O Relatório trouxe importantes apontamentos em suas conclusões:

- *Todos os indicadores utilizados para o monitoramento da Meta 8 apresentaram tendência de crescimento entre 2012 e 2021. Todavia, esse processo tem ocorrido em um ritmo lento que pode não ser o suficiente para o alcance dos objetivos.*
- *As regiões Norte e Nordeste, tal como em anos anteriores, apresentaram a menor escolaridade, ambas com média de 11,2 anos de estudo, distando, assim, 0,8 ano de estudo da meta de 12 anos.*
- *O Indicador 8B, voltado a monitorar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade residente no campo, aponta que o grupo continua com menos anos de estudo, em média: no ano de 2021, apresentava 10,4 anos, 1,6 abaixo da meta, enquanto entre os residentes nas áreas urbanas o valor alcançado já era de 12 anos, em média.*

Tais conclusões do monitoramento das metas do PNE, somadas a outras apontadas pelo movimento da EC, como a prática da Nucleação, por exemplo, são questões que demandam uma análise mais apropriada quanto a qualidade da oferta da EC e a necessária adequação à realidade nordestina e suas especificidades.

### **2.3. A Pedagogia da Alternância e sua importância para a eficácia da proposta da Educação do Campo**

As bases da Pedagogia da Alternância (PA) não advêm do meio acadêmico. Segundo Menezes (2013), sua origem remonta à região de *Lot-et-Garonne*, sudoeste da França, na década de 1930, por meio da mobilização das próprias famílias dos alunos, que eram agricultores, membros de sindicatos rurais e da Igreja Católica, que elaboraram uma proposta pedagógica baseada na alternância entre os períodos de estudo e períodos de atividade campesina, garantindo assim às crianças permanência e acesso à educação regular. Esses espaços eram chamados de *Maisons Familiales Rurales* (MFRs).

As MFRs fizeram parte de um processo orgânico e reflexivo, iniciado ainda no século XIX, através de um movimento católico chamado *Sillon* (Sulco). Abbé Pierre-Joseph Granereau, ou Abbé Granereau, foi um sacerdote francês, militante do sindicalismo camponês e um dos fundadores da primeira MFR. Em 1968 ele escreveu o *Livro de Lauzun*, contando essa experiência. O *Sillon* defendia a ideia que a formação no Campo é fundamental para fortalecer o vínculo estudo-trabalho dos filhos dos camponeses, para garantir a sobrevivência futura. Nascia então os princípios do Ensino

com Alternância, baseados em três aspectos diferentes e complementares: *a formação técnica e teórica, a formação geral e a formação humana e cristã* (CHARTIER, 1978).

Ao longo do século XX, a PA foi aplicada também na Itália, no Senegal (África) e na América Latina, chegando ao México, Argentina e Brasil. Pela similaridade com a realidade camponesa francesa na prática da Agricultura Familiar, esta metodologia se adequou eficazmente à proposta da Educação do Campo (EC) no Brasil. Na França, a criação da PA surgiu da intuição e do saber prático, como uma forma da educação popular, e no decorrer dessa evolução, ela se tornou uma prática pedagógica para além do espaço rural, e pela atuação das MFRs e sua capacidade de mobilização, ela começou a se destacar na educação profissional, e, ainda que tenha se iniciado de forma tímida, tem se destacado, desde os anos 80 até os dias atuais, sendo identificada como uma via pedagógica de excelência para a formação profissional, caracterizada por um forte vínculo com o emprego e o mercado de trabalho, com uma legislação consolidada com escolas e instituições próprias para este fim. Na França, a marca desse momento é a Alternância como um caminho que leva até o emprego, logo “ela perde o seu caráter popular e se torna mais burocratizada, com a mediação marcada pelos contratos de aprendizagem e de profissionalização, bem como, uma forte presença do Estado, que controla as ofertas de cursos e certificações”. (SILVA, 2020, p.14)

No Brasil, a PA começou a ser utilizada em 1969, no Estado do Espírito Santo, no *Centro Familiar de Formação por Alternância* (CEFFA), criado pelo padre Jesuíta Humberto Pietrogrande, e depois espalhou-se pelo país. Há 54 anos a prática da Alternância vem possibilitando aos estudantes, moradores das áreas rurais, continuar seguindo seus estudos regularmente, frequentando as escolas (que, em sua maioria, ficavam nos centros urbanos) e também auxiliando suas famílias nos períodos mais intensos das atividades agrícolas, como épocas de plantio, colheita, produção e venda dos produtos. Os CEFFAs abrangem atualmente as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e as Casas Familiares do Mar (CFM) (FAO, 2010). Os dois grupos mais representativos que se utilizam da PA são as EFAs e as CFRs.

Seguindo o percurso Francês, o Brasil iniciou o processo de institucionalização da Alternância na Educação. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Capítulo II - Da Educação Básica, artigo 23, fez a primeira menção à sua prática, orientando que “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-

seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996). E o parágrafo 2º ainda complementa que “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (Idem, 1996).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) também lhe conferiu amparo legal, por meio do Parecer CNE/CEB Nº: 1/2006, que tratou sobre os *dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)*. O CNE reconheceu que faltava uma orientação que fornecesse o entendimento da sua aplicabilidade, o que estava se apresentando como uma das principais dificuldades para o reconhecimento dos CEFFAs e a certificação de seus alunos. Contudo, dois anos depois, em 2008, o CNE, na Resolução Nº 2, de 28 de Abril, ao estabelecer as *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*, não fez menção ao termo “Alternância” no texto, mesmo considerando-a, implicitamente, na organização dos tempos escolares, como mencionado do parágrafo 1º do artigo 7º, onde determina que “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (CNE, 2008).

Segundo Nosella (2020), a PA hoje “sofre uma crise de crescimento e consolidação”, buscando sua “*identidade pedagógica e autonomia gerencial*” (p.3). De fato, o modelo Francês de institucionalização da Alternância, não deu continuidade em terras brasileiras. A falta de instrumentos legais mais robustos e esclarecedores dificultam sua execução e mesmo a manutenção de sua estrutura técnica e financeira. Por isso, segundo Nosella, é necessário criar no Brasil um robusto Centro Pedagógico Nacional de Pesquisa e Formação da Pedagogia da Alternância, para ser “guardião e norma referencial dessa metodologia, que ofereça regularmente cursos de formação, promova eventos nacionais e internacionais para compartilhar criticamente pesquisas sobre a temática, editando, inclusive, uma Revista científica própria.” (NOSELLA, 2020, p.3).

Portanto, há de se refletir sobre a manutenção da Alternância nas escolas do Campo, pois se trata de uma ferramenta potencial para a qualidade de vida dos estudantes, e garantia de acesso e permanência à população escolar, na construção de uma Educação mais significativa e relevante para a comunidade local, em consonância

com a sua realidade, ajudando aos estudantes estabelecer laços mais fortes com a sua cultura e modo de vida.

### **3. ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL**

#### **3.1. As Escolas Família Agrícolas (EFAs) e o princípio da Territorialidade**

A prática da Educação do Campo (EC) e da Alternância já vinham ocorrendo no Brasil, por meio dos *Centros Familiares de Formação por Alternância* (CEFFAs), surgidos no final dos anos 1960, no Estado do Espírito Santo, baseados no modelo Francês de 1930, das *Maisons Familiales Rurales* (MFRs). A partir de 1972, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) se expandiram para os Estados da Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais e em 1975 foi oficialmente criada a primeira EFA do Brasil, no Estado da Bahia.

Em 1978 se originou em Ariri, no Espírito Santo, a *União das Escolas Famílias Agrícola do Brasil* (UNEFAB), por ocasião do *Encontro Latino Americano das Escolas Famílias Agrícolas*. Somente no encontro de maio de 1982, em São Mateus (ES), a UNEFAB foi oficializada, agregando todas as EFAs do país.

Após décadas de mobilização social e discussões sobre a emergência da *Educação no Campo*, as políticas públicas começaram a se materializar, elaborando uma proposta de EC, em espaços escolares, que atendessem às diversas populações, como destaca a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, no seu artigo 1º, quanto à oferta da Educação Básica "em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destinando-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros". Nesse sentido, a Resolução do CNE veio dar reconhecimentos a tais espaços, visto que desde 1969 já vinham funcionando no Brasil, atendendo jovens e adultos que viviam e trabalhavam na agricultura e/ou em áreas rurais.

Em consonância à Resolução nº 2/2008, foi publicado o Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010, que dispõe sobre Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), definindo que as escolas do campo fossem: 1) aquelas situadas em áreas rurais, de acordo com os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou; 2)

aquelas situadas em áreas urbanas, mas que atendem predominantemente a populações do campo. O mesmo decreto definiu como populações do campo “Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010, p.1).

Segundo dados do último levantamento feito pela UNEFAB, em 2020 o país tem 145 escolas em funcionamento, espalhadas em 22 estados pelo Brasil, e conforme Frade (2019) as EFAS abrangem 1.382 municípios, com 1.862 monitores (educadores) e 1,78 milhão de pessoas beneficiadas indiretamente.

Com o devido amparo legal e operacional, as EFAs têm oferecido uma proposta pedagógica baseada na educação contextualizada e voltada para o desenvolvimento sustentável do Território em que estão inseridas, com propostas pedagógicas alinhadas a um plano de desenvolvimento regional, que valoriza os recursos locais e a diversidade cultural. Portanto, é impossível dissociar as EFAs das dinâmicas territoriais, visto que toda a sua prática pedagógica se constrói adaptando-se às realidades locais, inclusive utilizando, desde 2018, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto às adaptações curriculares, e a utilização da Alternância nos tempos de aula, onde os estudantes ficam uma semana ou quinze dias na escola e outro igual período em casa, integrando-se às famílias e suas atividades socioeconômicas.

### **3.2. O reconhecimento das Escolas Família Agrícolas (EFAs) como agentes promotoras de desenvolvimento socioambiental e econômico local**

Segundo a *União das Escolas Famílias Agrícola do Brasil* (UNEFAB), as EFAs constroem seu Plano de Formação (Projeto Político Pedagógico), alinhados à Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que no seu artigo 4º orienta que “O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com a qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (CNE, 2002).

Ao defenderem a modalidade da Educação do Campo (EC), priorizando a relação Indivíduo-Natureza, as *Escolas Família Agrícolas* (EFAs) já estão promovendo uma proposta de desenvolvimento socioambiental e econômico local sob vários ângulos, pois

contribuem para a melhoria da qualidade de vida desses estudantes e suas famílias. Tal prática visa também promover um princípio socioambientalista nos seus aspectos pedagógico, econômico, social, político e cultural, agindo de forma afirmativa. Por meio da Alternância, as EFAs visam garantir uma condição de dignidade para esses estudantes em formação, evidenciando o aspecto humano. A prática da Alternância é seguramente um dos princípios mais evidentes dessa perspectiva de desenvolvimento.

Essa abordagem é percebida a partir da proposta de formação dos estudantes da EC, ao analisar os instrumentos pedagógicos adotados pelos *Centros Familiares de Formação por Alternância* (CEFFAs), dentre eles as EFAs. No Ensino Médio, além da prática da Alternância, os demais instrumentos são:

- 1) Plano de Formação, Tema Gerador desenvolvido com os monitores e demais atores envolvidos no processo educativo;
- 2) Plano de Estudo temas de conteúdos significativos e de acordo com a realidade da atividade agropecuária desenvolvida em cada propriedade- orienta a pesquisa sobre o tema gerador;
- 3) Colocação em Comum – socialização do plano de estudo, organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, servindo de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; interdisciplinaridade;
- 4) Caderno da Realidade onde se registra atividades específicas dos temas do plano de estudo contendo roteiro do tema, ilustração, pesquisas, cronograma de atividades da sessão familiar, relatórios e síntese geral;
- 5) Fichas Didáticas;
- 6) Visitas de Estudo onde o educando vai às outras propriedades, feiras e eventos agropecuários;
- 7) Intervenções Externas – palestras, seminários, debates;
- 8) Caderno de Acompanhamento da Alternância: caderno de ligação que é uma espécie de agenda onde são anotadas as atividades da sessão escolar e a sessão familiar;
- 9) Tutoria, ação desenvolvida por monitores contratados;
- 10) Serões, que são atividades noturnas;
- 11) Aulas teóricas e práticas;
- 12) Estágio supervisionado e Projeto Profissional Jovem (PPJ) e Avaliação – contínua e permanente

**Fonte:** Teixeira, 2020, p. 22-23.

A Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do *International Fund for Agricultural Development* (IFAD) e da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), tem publicado documentos e relatórios sobre as experiências e lições aprendidas em diferentes contextos das EFAs, destacando-as como "*exemplos concretos de iniciativas inovadoras para o desenvolvimento sustentável*", enfatizando a importância dessas instituições na promoção de práticas agroecológicas, na preservação do meio ambiente e no fortalecimento da agricultura familiar. Nesses documentos, a ONU tem reconhecido diversas ações pontuais de sucesso das EFAs em diferentes países, como o exemplo do desenvolvimento de sistemas agroflorestais na Guatemala e da organização de feiras agroecológicas na Argentina.

Corroborando com a perspectiva da ONU, entende-se que o desenvolvimento local se dá a partir da realização de ações pontuais, mas potencialmente promotoras de ganhos econômicos, culturais e sociais, em sintonia com os aspectos ambientais de uma determinada sociedade. As ações promotoras de desenvolvimento local passam necessariamente por processos educativos. No âmbito rural, Costabeber e Caporal (2003, p.03) reiteram que o desenvolvimento sustentável é um processo gradativo de mudança que "*encerra em sua construção e trajetória a consolidação de processos educativos e participativos que envolvem as populações rurais, conformando uma estratégia impulsionadora de dinâmicas socioeconômicas mais ajustadas ao imperativo ambiental*".

Como instituições de formação técnica e educacional para estudantes agricultores e suas famílias, as EFAs se consolidaram como importantes agentes promotores de desenvolvimento socioambiental e econômico local, pois priorizam a melhoria da qualidade de vida das populações rurais e a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

#### **4. A EFA SERRA DA CAPIVARA E A INTERFACE COM OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

##### **4.1. O Território da Serra da Capivara**

O Território da Serra da Capivara está localizado no Estado do Piauí. Sua área tem 24.415,8 Km<sup>2</sup> e 18 municípios: Anísio de Abreu, Bonfim do Piauí, Campo Alegre do Fidalgo, Capitão Gervásio Oliveira, Caracol, Coronel José Dias, Dirceu Arcoverde, Dom Inocêncio, Fartura do Piauí, Guaribas, João Costa, Jurema, Lagoa do Barro do Piauí, São Braz do Piauí, São João do Piauí, São Lourenço do Piauí, São Raimundo Nonato e Várzea Branca. 59% dos moradores reside na área rural.

Esta região é de suma importância pelo seu valor arqueológico, caracterizado por grafismos (pinturas rupestres da Tradição Nordeste e Tradição Agreste), monumentos geológicos, sítios e escavações, abrigados no Parque Nacional Serra da Capivara, referência para o estudo da Pré-história mundial. O parque foi criado em 1979, para preservar tais vestígios arqueológicos, prova da mais remota presença do homem na América do Sul, há cerca de 100.000 anos. O Parque possui 17 sítios arqueológicos divididos em três vales: Baixão da Pedra Furada, Jurubeba e Baixão do Perna. Sua demarcação foi concluída em 1990 e está subordinado ao Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio).

Por sua importância, a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) o inscreveram na *Lista do Patrimônio Mundial* em 13 de dezembro de 1991, e também na *Lista Indicativa Brasileira* como patrimônio misto, por sua incomparável Biodiversidade. Com uma área aproximada de 130 mil hectares, o Parque está localizado no sudeste do Estado do Piauí e ocupa parte dos municípios de São Raimundo Nonato, João Costa, Brejo do Piauí e Coronel José Dias. A distância à capital do Estado, Teresina, é de 530 quilômetros. Em seu entorno foi criada uma Área de Preservação Permanente (APP) com dez quilômetros de raio, que constitui um cinturão de proteção suplementar. Com isso, os sítios estão protegidos e íntegros no que concerne à sua preservação física e à sua compreensão (IPHAN, 2014)<sup>8</sup>.

O Território possui inestimável valor para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, sendo, portanto, um importante centro acadêmico, com *Campi* Universitários da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Instituto Federal do Piauí e três Museus: Museu do Homem Americano, Museu da Natureza e Casa da Memória. Além do ecoturismo e turismo de aventura, suas principais atividades comerciais são a agricultura, pecuária (com destaque para a ovinocaprinocultura e bovinocultura), apicultura, extrativismo, mineração e energias renováveis (IBGE, 2019).

As características e peculiaridades desse Território, assim como toda a sua potencialidade, possibilitam a construção de propostas pedagógicas que contemplam a contextualização e desenvolvimento socioambiental local. A *Escola Família Agrícola Serra da Capivara* (EFASC) é uma dessas propostas, pois promove tais abordagens na Educação Básica.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/42>.

## 4.2. A Escola Família Agrícola Serra da Capivara (EFASC)

De acordo com a Fundação Padre Antônio Dante Civieiro (FUNACI), em 1986 foi implantada a primeira *Escola Família Agrícola* (EFA) no Piauí, chamada Montes Claros, no município de Aroazes, sob a orientação do pioneiro Padre Humberto Pietrogrande e apoio dos estagiários da EFA de Olivânia/ES. Em 2020 foram registradas 16 EFAs em todo o Estado do Piauí, conforme a Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI). Dentre elas está a *Escola Família Agrícola Serra da Capivara* (EFASC).

A EFASC foi criada no dia 28 de abril de 2008, a partir de uma discussão com diversos atores do Território, como alternativa para um desenvolvimento sustentável e a convivência com o Semiárido, tornando-se uma política pública e com parceria dos Governos Federal e Estadual e a Associação Família Agrícola Serra da Capivara. A EFASC foi autorizada pela Resolução nº 116, de 25 de Abril de 2012, do Conselho Estadual de Educação do Piauí, como instituição integrante do Sistema de Ensino do Estado para o funcionamento do Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, vinculado ao Eixo Tecnológico Recursos Naturais. Desde 2013 passou a oferecer também o curso técnico de Zootecnia. Os cursos têm duração de 4 anos. A EFASC está localizada no município de São Lourenço do Piauí e atende estudantes dos 18 municípios do Território Serra da Capivara em regime de Alternância: quinze dias na escola, e igual período nas comunidades em que residem.

Em 2013, a EFASC recebeu R\$ 300 mil do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em forma de convênio com a Prefeitura, para investir na construção e instalação da sede e alojamento para os estudantes. A escola também atua em parceria com a sociedade civil organizada, por meio de ações acadêmicas, de assistência social, programas e em projetos, como do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF).

A EFASC faz parte da *Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí* (AEFAPI) e sua gestão é feita pela associação de pais, com o apoio das prefeituras dos municípios de São Lourenço do Piauí e Coronel José Dias. A escola tem, em média, 20 monitores/professores, uma médica veterinária, dois zootecnistas, dois engenheiros agrônomos e dois técnicos agrícolas. Os egressos têm sido absorvidos pelo mercado de trabalho local: Banco do Nordeste (BNB), Cáritas Diocesana, Projeto Dom Helder, Cooperativa de Produção e Serviços de Técnicos Agrícolas do Piauí e Associados (COOTAPI), fornecendo assistência técnica para os produtores agrícolas locais e/ou

tornando-se jovens agricultores. Pela atuação diferenciada, é crescente a procura dos jovens da região pelas EFAs, e pode ser observado pelo Censo Escolar. Na pesquisa INEP de 2022 é evidente que o maior número de escolas e alunos matriculados estão na área urbana, porém os Quadros 1, 2 e 3, a seguir, chamam a atenção pela equidade entre o meio urbano e rural no município de São Lourenço do Piauí, no qual está situada a EFASC:

**Quadro 01:** Número de estabelecimentos da Educação Básica, por etapa de ensino, segundo a região geográfica, unidade da federação e município – 2022.

Localização	Brasil	Região Nordeste	Piauí	São Lourenço do Piauí
Rural	52 757	27 384	1 831	7
Urbana	125 589	32 752	2 393	4
Total 2022	178 346	60 136	4 224	11

**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Básica 2022 (3.2). INEP, 2023. (Elaboração dos autores).

**Quadro 02:** Número de matrículas da Educação Básica, por localização, segundo a região geográfica e unidade da federação – 2022.

Localização	Brasil	Região Nordeste	Piauí	São Lourenço do Piauí
Rural	5 346945	2 950215	186 623	515
Urbana	42 035129	10 817367	697 211	964
Total 2022	47 382074	13 767582	883 834	1 479

**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Básica 2022 (1.2). INEP, 2023. (Elaboração dos autores).

**Quadro 03:** Número de docentes da Educação Básica, segundo a região geográfica, unidade da federação e município – 2022.

Localização	Brasil	Região Nordeste	Piauí	São Lourenço do Piauí
Rural	348.373	179.531	12.879	78
Urbana	2.030.445	482.815	34.634	246
Total 2022	2 315 616	635 889	44 764	306

**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Básica 2022 (2.1). INEP, 2023. (Elaboração dos autores).

Um dos diferenciais da EFASC é a oferta da *Formação Inicial em Pedagogia da Alternância* oferecidos pela AEFAPI, contribuindo assim para melhorar a prática pedagógica dos monitores na escola, com novas metodologias, técnicas de ensino e estratégias que utilizem os saberes tradicionais no Semiárido e os conhecimentos científicos. Na sequência, os monitores passam por um processo de formação contínua para manter a qualidade da formação de indivíduos.

Com a valorização do Território Semiárido, surgiram propostas de práticas pedagógicas que propõem o diálogo entre os diversos saberes, da vivência dos estudantes e professores, e do conhecimento científico global. Essa proposta chamada de *Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido* (ECSAB) defende uma Circularidade Cultural, promovida pela demarcação dos saberes tradicionais e científicos, como um caminho para o desenvolvimento sustentável do Semiárido, ao trazer novas abordagens curriculares e metodologias, elaborado com novas perspectivas da cultura local (NÓBREGA, 2011).

Neves e Cavalcante<sup>9</sup> (2017) realizaram entrevistas com a equipe pedagógica e estudantes da EFASC, sobre as principais atividades realizadas pela escola, que contribuem para o desenvolvimento local. As ações apontadas foram:

- Cursos apropriados para o Semiárido e assessoria técnica, aos produtores rurais nas comunidades, com participação de estudantes e monitores.
- Visitas técnicas realizadas pelos monitores nas propriedades dos alunos.
- Cursos de aperfeiçoamento, que auxiliam a organização das comunidades rurais em associações e cooperativas.
- Cursos Técnicos em diferentes áreas do trabalho no meio rural.
- Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento de projetos de extensão rural.
- Realização de Palestras e Projetos indicados pelo grupo.

Em 2022, a EFASC tinha 66 estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado (Agropecuária e Zootecnia) e 02 na Educação Especial, com IDEB 4,1, e alta distorção idade-série: 68%. Contudo, tem sido protagonista no desenvolvimento socioambiental regional, além de ser uma referência em EC localizadas no Semiárido, visto o esforço de se implementar uma educação contextualizada e o fortalecimento dos conhecimentos populares, tendo como elemento norteador, a missão de educar para a preservação do Parque Nacional Serra da Capivara, Patrimônio da Humanidade, o maior expoente socioeconômico do Território.

---

<sup>9</sup><https://pt.scribd.com/document/313819217/CONTRIBUICOES-DA-PEDAGOGIA-DA-ALTERNANCIA-NA-ESCOLA-FAMILIA-AGRICOLA-SERRA-DA-CAPIVARA>

### 4.3. Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável aliados à Convivência com o Semiárido no Território da Serra da Capivara

O Semiárido Brasileiro é o mais populoso do mundo. Abrange 1.133 municípios em uma área de 969.589,4 Km<sup>2</sup>, correspondendo a quase 90% da Região Nordeste (exceto Maranhão) e o Território norte de Minas Gerais e Espírito Santo. É uma região formada, em grande parte, pelo ecótono Cerrado/Caatinga, com temperaturas elevadas e uma hidrologia dependente do ritmo climático, com um período chuvoso (chamado de inverno), e um longo período seco, sem chuvas, que abrange a maior parte dos meses do ano (LIMA, 2006). No Piauí, o Semiárido ocupa uma área que corresponde a mais da metade do território do Estado e uma população superior a um milhão de pessoas. O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* é quase um terço da média nacional e o menor da Região Nordeste. Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2021)<sup>10</sup>, 47,5% dos municípios do Semiárido têm mais da metade da renda advinda de programas governamentais de transferência de renda. Apesar das condições climáticas, a principal ocupação e economia provém da agropecuária. A região possui uma grande quantidade de minifúndios (cerca de 90% das propriedades), com áreas inferiores a 100 hectares. Contudo, a cada ano o Semiárido tem se urbanizado. Na última década o crescimento urbano foi de 26% e o decréscimo da população rural foi de 8,62%.

Com um contexto socioeconômico e ambiental tão delicado, o Semiárido carece de iniciativas que possibilitem oportunidades reais de desenvolvimento, mitigando as dificuldades: escassez de recursos naturais, limitação das opções profissionais e a descontextualização dos conhecimentos locais. Sendo assim, a Educação do Campo (EC) traz uma proposta pragmática e transformadora, vinculando Educação e Desenvolvimento.

Os *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável* (ODS) são uma atualização dos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, definidos em 2000, na Cúpula do Milênio das Nações Unidas. Em 2015, a Conferência de Paris (COP21)<sup>11</sup>, discutiu a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que com seus 17 Objetivos e 169 metas propõem desde a eliminação da pobreza até o combate às mudanças climáticas, educação, igualdade para as mulheres, defesa do meio ambiente, o desenho das cidades, dentre outros (ONU, 2022).

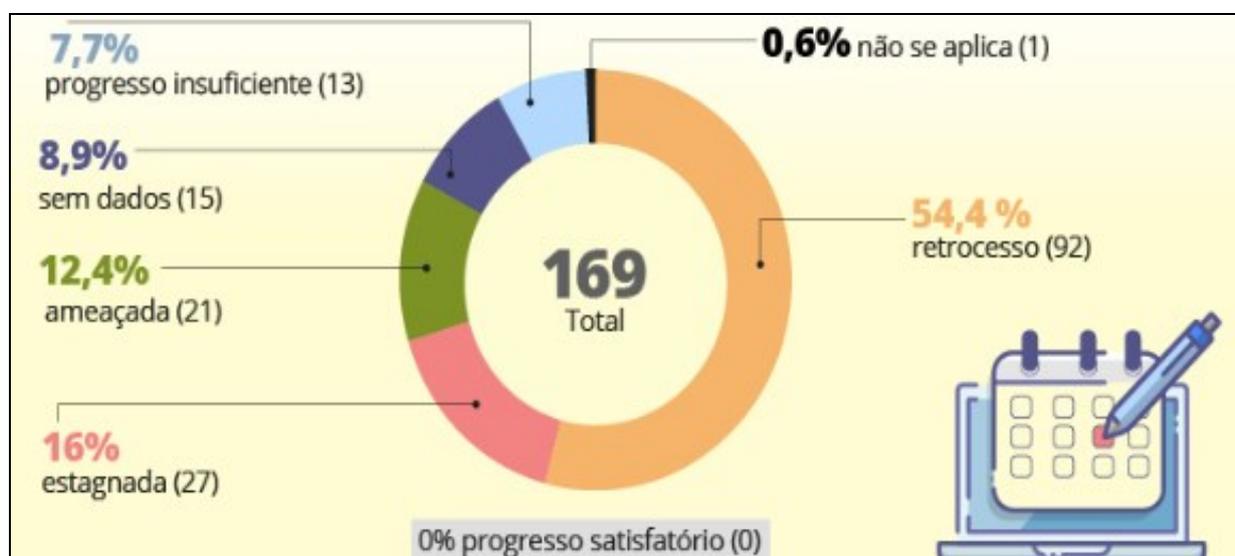
---

<sup>10</sup> <http://www.atlasbrasil.org.br/>

<sup>11</sup> Reunião que realizou um pacto histórico na luta contra a mudança climática global onde 185 países, comprometeram-se em seguir o plano de corte nas emissões de gás carbônico para manter abaixo de 2°C o aumento da temperatura global.

Na análise do objeto em questão, o papel das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), no desenvolvimento local, o ODS 4, é dentre os objetivos aquele que melhor se aplica como parâmetro para verificar o desempenho e impacto para os Territórios. O ODS 4, que trata da *Educação de Qualidade*, tem estimulado novas propostas educacionais alinhadas à Meta 4.7, defendendo que “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.” No Brasil, vários programas e atividades deram início a partir da Agenda dos ODSs, desenvolvidos no intuito de torná-los conhecidos e de viabilizar sua realização em toda a sociedade.

Porém, um estudo apresentado na Câmara dos Deputados em 2021, indica retrocesso em mais da metade das metas: Das 169 metas, 54,4% estão em retrocesso, 16% estagnadas, 12,4% ameaçadas e 7,7% mostram progresso insuficiente. Os dados constam no Relatório Luz 2021, produzido por entidades da sociedade civil, que mostra o grau de implementação dos ODS no Brasil. O relatório foi lançado em audiência pública na Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática da Câmara dos Deputados, e seus dados demonstrados, conforme o Infográfico, a seguir:



**Infográfico:** Implementação das Metas da Agenda 2030 no Brasil.

**Fonte:** Relatório Luz da Sociedade Civil sobre a Agenda 2030 no Brasil. Arte: Agência Câmara/2021.

Embora em nível de Brasil os dados não demonstrem avanços, iniciativas locais como da EFASC têm contribuído na viabilização dos ODS, em especial pela estreita ligação da escola com a comunidade, por meio dos cursos, palestras e assistência técnica às comunidades. As iniciativas da EFASC refletem na melhoria dos indicadores de Educação: enquanto o IDEB do Estado do Piauí é 4,0 e do município de São Lourenço do Piauí (sede) é 3,3, o da EFASC é 4,1.

No Território Serra da Capivara, a EFASC tem sido um espaço catalisador da vida da comunidade e da relação com o poder público. Sua proposta educativa é intrínseca à vida local, que potencializados pela Escola, contribuem na busca da educação como direito, no reconhecimento do outro em sua diversidade, no fortalecimento dos vínculos entre os sujeitos e no comprometimento para alavancar a região do Semiárido nos seus mais diferentes aspectos, especialmente no que diz respeito a educação socioambiental.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento das *Escolas Famílias Agrícolas* (EFAs), pelas instituições nacionais e internacionais, sociedade civil, estudantes e comunidade, tem demonstrado a importância dos espaços de educação que tornam o Campo como referência, baseado no resgate dos saberes, no fortalecimento das identidades e nas relações de cuidado com o ambiente, considerando suas potencialidades econômicas, socioculturais e ambientais. Assim, é possível avançar para uma educação a serviço do desenvolvimento sustentável e uma vida digna.

Nesse sentido, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODSs), em especial o ODS 4, e as EFAs reforçam mutuamente suas propostas, visto que as práticas pedagógicas contextualizadas contribuem para o desenvolvimento sustentável, em seus eixos econômico, social e ambiental, sempre priorizando o espaço local do Território, como teia da vida onde se constrói a própria existência.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999, 67p.

BORGES, D. G. O desmonte da educação do campo no nordeste brasileiro: diagnóstico, mapeamento e análise do fechamento de escolas do campo no estado do Piauí. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 305-324, 2017.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade. In: KOLLING, E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788p.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Relatório Luz**. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/784354-RELATORIO-APONTA-QUE-O-BRASIL-NAO-AVANCOU-EM-NENHUMA-DAS-S-DE-DESENVOLVIMENTO-SUSTENTAVEL-DA-ONU>. Acesso em: 24 jun. 2023.

CAPRA, F. **A teia da vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2001. 249p.

CGU - CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. **Portal da Transparência**. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

CHARTIER, D. **Naissance d'une Pedagogie de L'alternance**. Paris: UNMFREO, 1978. 189p.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: FGV / CMMAD, 1991. 71p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**: Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf). Acesso em: 12 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2006**: Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em: 12 jul. 2023.

COSTABEBER, J. A.; CAPORAL, F. R. Possibilidades e alternativas do desenvolvimento rural sustentável. In: VELA, H. (Org.): **Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável no Mercosul**. Santa Maria: Editora da UFSM/Pallotti, 2003. p. 157-194.

EFASC - ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA SERRA DA CAPIVARA. **Proposta Pedagógica da Escola Família Agrícola Serra da Capivara**. São Lourenço do Piauí: Secretaria Municipal de Educação, 2008. 14p.

FRADE, L. **União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB)**. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/15739324>. Acesso em 23 jun. 2023.

GIMONET, J. C. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes/AIMFR, 2007, 168p.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 20. ed. Campinas: Papirus, 2009, 56p.

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Parque Nacional Serra da Capivara**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/42>. Acesso em 23 jun. 2023.

INCRA - INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Mais de 190 mil estudantes são atendidos em 25 anos de PRONERA.** Disponível em: <https://www.gov.br/incra>. Acesso em 21 jun. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 19 jun. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-à-informação/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 21 jun. 2022.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental.** São Paulo: Cortez, 2002. 240p.

LIMA, E. S. Educação Contextualizada no Semi-árido: reconstruindo saberes e tecendo sonhos. **Caderno Multidisciplinar: Educação e Contexto do Semi-árido Brasileiro**, v. 02, p. 37-47, 2006.

MENEZES, R. R. **As Escolas Comunitárias Rurais no município de Jaguaré: Um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo/Brasil.** 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação no Campo.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/90931-educacao-do-campo>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000, 118p.

NÓBREGA, M. L. S. Desenvolvimento Local Sustentável e DHAA no Semiárido Brasileiro: lições de sala de aula. In: REIS, E. S.; CARVALHO, L. D.; NÓBREGA, M. L. S. (Orgs.). **Educação e Convivência com o Semiárido: Reflexões por dentro da UNEB.** Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2011. p. 71-85.

NÓBREGA, M. L. S.; NASCIMENTO, E. P. Ambientalização Acadêmica: a contribuição da pós-graduação para a sustentabilidade. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 14, n. 33, p. 1-22, 2017.

NOSELLA, P. Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil: Conflitos e Desafios. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n.12, p. 9-19, 2020.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desarrollo Sostenible.** Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

SILVA, L. T. A pedagogia da alternância na França: de uma discreta experiência a institucionalização na educação profissional. **Pesquisa em Ensino/Dossiê**, Vitória, v. 3, n.4, p. 456-473, 2020.

TEIXEIRA, L. B. **Educação do Campo**: Alfabetização Científica e a Pedagogia da Alternância em uma Escola Família Agrícola. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) - Centro de Ciências da Natureza, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2020.

TORRES, J. C.; SILVA, C. R.; MORAES, A. I. D. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 262–272, 2014.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA. **Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Paris/São Paulo: UNESCO, 2017, 62p.

Recebido: 11.08.2023

Aceito: 15.09.2023