



Escola Família Agrícola: dinâmica, limites e possibilidades a partir de um estudo de caso

Elivânia das Graças de Souza Oliveira¹
Flávia Sanches de Carvalho^{2*}

Resumo: O presente artigo analisa o papel das políticas públicas de financiamento na promoção da sustentabilidade das Escolas Família Agrícola, a partir do estudo de caso da Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN), situada em um assentamento de reforma agrária no noroeste de Minas Gerais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se em um estudo de caso que combina entrevistas e observação participante. O objetivo é compreender como as políticas estaduais e federais voltadas às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) influenciam a gestão, a infraestrutura e as práticas pedagógicas da EFAN. Os resultados indicam que, apesar de sua relevância social e educacional, a escola enfrenta desafios estruturais e financeiros expressivos, decorrentes da descontinuidade do apoio governamental. Conclui-se que o fortalecimento das políticas de financiamento e a valorização da gestão participativa são condições essenciais para assegurar a sustentabilidade das Escolas Família Agrícola no Brasil.

Palavras-chave: Escolas Famílias Agrícolas; Educação do Campo; Políticas Públicas; Financiamento.

Agricultural Family School: dynamics, limits, and possibilities based on a case study

Abstract: This article analyzes the role of public financing policies in promoting the sustainability of Family Farm Schools, based on a case study of the Family Farm School of Natalândia (EFAN), located in an agrarian reform settlement in northwestern Minas Gerais, Brazil. The research, with a qualitative approach, is grounded in a case study that combines interviews and participant observation. The objective is to understand how state and federal policies directed toward Family Farm Schools (EFAs) influence EFAN's management, infrastructure, and pedagogical practices. The results indicate that, despite its social and educational relevance, the school faces significant structural and financial challenges resulting from the discontinuity of government support. It is concluded that strengthening financing policies and valuing participatory management are essential conditions for ensuring the sustainability of Family Farm Schools in Brazil.

Keywords: Family Farm Schools; Rural Education; Public Policies; Financing.

¹ Especialista em Educação no Campo (PRONERA/UFSCar). Projeto de Assentamento Saco do Rio Preto, lote 10, zona rural de Natalândia- MG.

² Mestra e Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR. Pós-doutoranda em Educação pelo Departamento de Educação da UFSCar. *Autora correspondente flaviasanches81@gmail.com.

Introdução

Este trabalho dedica-se a apresentar, em termos gerais, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e, de modo mais específico, a Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN). O objetivo é discutir as potencialidades desse modelo educativo na formação de jovens do meio rural brasileiro, considerando suas dinâmicas socioterritoriais e especificidades (CARVALHO, 2015), bem como evidenciar os principais desafios enfrentados por essas instituições. As EFAs têm como propósito central promover uma educação voltada às comunidades rurais, especialmente aquelas vinculadas aos movimentos sociais da agricultura familiar e às comunidades tradicionais. Conforme destacam Pavini *et al.* (2020), a Educação do Campo emerge articulada à luta pela terra e adquire sentido pleno apenas quando integrada à construção de novas relações sociais e de condições dignas de vida nos territórios rurais.

Com base na experiência da Escola Família Agrícola de Natalândia, localizada em um assentamento de reforma agrária no noroeste de Minas Gerais, busca-se compreender de que maneira as políticas públicas de financiamento influenciam sua sustentabilidade institucional e pedagógica. A partir desse estudo de caso, pretende-se analisar em que medida as políticas de apoio financeiro contribuem — ou impõem limites — à consolidação da EFAN enquanto experiência de Educação do Campo comprometida com o desenvolvimento rural sustentável. A EFAN emergiu das necessidades e aspirações das famílias camponesas da região. Sua criação resultou do engajamento comunitário em torno do direito à educação contextualizada e vinculada às práticas produtivas locais.

Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, centrada na experiência educacional da Escola Família Agrícola de Natalândia. Essa opção justifica-se pela capacidade da pesquisa qualitativa de apreender interações complexas em contextos reais, revelando significados e dimensões subjetivas que escapam às análises estatísticas. Tal perspectiva mostra-se especialmente adequada às especificidades da EFAN, cuja proposta pedagógica fundamenta-se na formação integral do sujeito e na articulação entre saberes locais e práticas comunitárias.

O estudo de caso foi utilizado como estratégia metodológica para examinar os aspectos organizacionais e pedagógicos da escola, bem como o papel dos diferentes atores envolvidos em sua dinâmica institucional. Embora esse tipo de estudo apresente limitações quanto à generalização dos resultados, ele permite uma compreensão aprofundada do funcionamento e das potencialidades da EFAN, contribuindo para o debate sobre a sustentabilidade das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. A principal técnica de coleta de dados foi a observação participante, que possibilitou captar a experiência

cotidiana da EFAN em seu próprio ambiente. A inserção de uma das autoras no contexto escolar favoreceu uma compreensão ampla das relações sociais e dos processos pedagógicos, permitindo apreender como a prática educativa se articula às realidades comunitárias e ao projeto político-pedagógico da instituição.

Para cumprir o objetivo proposto, este artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, apresenta-se a origem, a trajetória e as metodologias das EFAs, situando seu surgimento na França e sua posterior consolidação e expansão no Brasil, com destaque para o papel da Pedagogia da Alternância e de suas associações comunitárias. A segunda seção dedica-se ao estudo da Escola Família Agrícola de Natalândia, abordando seu contexto histórico, social e institucional, bem como os elementos que conformam sua proposta educativa. Na terceira seção, analisa-se a dinâmica, os limites e as possibilidades da EFAN e das EFAs em geral, com ênfase nos desafios relacionados ao financiamento e às políticas públicas de apoio. Por fim, nas considerações finais, são discutidas as implicações dos resultados para o fortalecimento da Educação do Campo e para a sustentabilidade das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.

Origem, trajetória e metodologias das Escolas Famílias Agrícolas

O projeto das Escolas Famílias Agrícolas teve origem na França no ano de 1935, na região de Lot et Garonne, através da Igreja Católica. Esse projeto visava proporcionar uma educação diferenciada para filhos de agricultores familiares, camponeses e ribeirinhos, e atualmente se estende a todo o mundo. Surgiram com o objetivo de solucionar diversos problemas enfrentados naquela época. Ou seja, as EFAs foram concebidas como uma resposta às necessidades educacionais específicas das comunidades rurais.

Na França, durante a década de 1930, a falta de acesso à educação de qualidade para os filhos de agricultores familiares, camponeses e ribeirinhos era uma realidade comum. A iniciativa da Igreja Católica na região de Lot et Garonne procurou preencher essa lacuna, oferecendo um modelo educacional que integrava conhecimentos teóricos e práticos, alinhados às especificidades do meio rural. Esse projeto foi uma tentativa de garantir que as crianças dessas comunidades rurais tivessem acesso a uma educação relevante, que valorizasse suas origens e preparasse-as para enfrentar os desafios específicos da vida no campo.

Segundo Hamze (2022), a criação das Escolas Família Agrícolas buscou solucionar dois problemas, o primeiro, com apresentado acima era relacionado ao deslocamento e o segundo estava relacionado às questões do ensino regular direcionado para as atividades urbanas, que levava os adolescentes

camponeses, muitas vezes, a saírem do campo para continuarem seus estudos regulares no urbano.

Os filhos de camponeses tinham que optar entre continuar os estudos e sair da família e do meio rural para as cidades ou permanecer junto à família e ao trabalho rural e interromper o processo escolar. As famílias precisavam da presença e trabalho dos filhos e ao mesmo tempo não tinham condições de mantê-los nas cidades. É essa a realidade que estava posta aos pais, aos sindicatos, cooperativas e à Igreja. A realidade social, econômica, política e educacional impunha desafios novos e exigentes às famílias rurais francesas, às suas organizações e lideranças (QUEIROZ, 1997, p. 41).

A criação das EFAs representou, assim, uma resposta inovadora a esses desafios enfrentados pelas comunidades rurais. Ao oferecer uma educação diferenciada e adaptada à realidade agrícola, essas escolas possibilitaram que os jovens camponeses conciliassem seus estudos com as responsabilidades familiares e o trabalho no campo. Dessa forma, não apenas se evitava o abandono escolar motivado pelo deslocamento para áreas urbanas, mas também se promovia a valorização da cultura e dos saberes tradicionais das comunidades rurais.

Além disso, as Escolas Família Agrícolas não apenas proporcionavam educação formal, mas também incentivavam o desenvolvimento de habilidades práticas e técnicas relacionadas à agricultura e pecuária. Com isso, os jovens não apenas adquiriam conhecimentos teóricos, mas também se tornavam agentes de transformação em suas comunidades, contribuindo para o desenvolvimento e o fortalecimento da economia rural de suas localidades.

As Escolas Família Agrícolas chegaram ao Brasil por meio de uma iniciativa que teve início em 1968, na região sudeste do país, no estado do Espírito Santo. A introdução desse modelo de educação no Brasil ocorreu através de uma parceria entre o Brasil e a Itália. Nesse processo, um grupo de técnicos brasileiros realizou estágios nas EFAs italianas, enquanto um grupo de técnicos italianos veio ao Brasil para colaborar com a implantação do projeto.

Ainda em 1966, foi fundada a Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo (AES), com o propósito de financiar os primeiros bolsistas que partiram para a Itália, além de contribuir para a construção e manutenção das EFAs no Brasil. Em 1968, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) foi criado na cidade de Anchieta. Foi em 1969 que ocorreu a criação das três primeiras EFAs: Olivânia em Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul, todas voltadas para jovens agricultores, com cursos informais de dois

anos e um sistema de alternância entre uma semana na EFA e duas semanas na família (BEGNAMI, 2018).

Em 1971, foi estabelecido o Centro de Formação, hoje localizado em Piúma/ES, cujo papel foi fundamental na expansão das Escolas Familiares Agrícolas pelo Brasil. Este centro desempenhou um papel crucial na formação de monitores capixabas e de uma parte significativa dos monitores de todo o país até o ano de 1997. Foi neste mesmo ano que se deu o início da expansão das EFAs no Estado, com a abertura de novas unidades, inclusive unidades destinadas ao público feminino. Em 1974, foi inaugurada a Escola Comunidade Rural (ECR) de Brotas de Macaúbas, na Bahia, marcando a primeira EFA fora do Espírito Santo. Um destaque importante desse período foi a mudança do termo “família” para “comunidade”, refletindo uma abordagem mais ampla e inclusiva. Já em 1979, ocorreu a criação da primeira Associação das Escolas das Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), evidenciando a expansão e consolidação do modelo de EFAs em outros estados brasileiros (BEGNAMI, 2018).

Na década de 1980, em 1982, foi fundada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), sediada em Jaguaré/ES, representando um marco na organização e representatividade das EFAs no país. Em 1983, foi criada a primeira EFA em Minas Gerais, localizada em Muriaé, na Zona da Mata Mineira. No ano de 1984, foram estabelecidas as primeiras EFAs no Maranhão. Em 1987, ocorreu a criação das primeiras Casas Familiares Rurais (CFRs) no Paraná, expandindo ainda mais o modelo de educação rural alternativa pelo país (BEGNAMI, 2018).

Na década de 1990, além da expansão das EFAs no país, além de avanços no intercâmbio entre Brasil e França, ocorreram encontros em Brasília entre Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil e a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil para discutir propostas comuns visando demandar reconhecimento governamental à Pedagogia da Alternância e ao financiamento público.

Na década seguinte, especificamente em 2000, foi criada a Rede das EFAs do Amapá (RAEFAP), uma rede que engloba as EFAs localizadas no estado do Amapá, como objetivo promover a integração, troca de experiências e cooperação na região, visando ao desenvolvimento e fortalecimento da educação no meio rural amapaense. Simultaneamente foi estabelecida a EFA de Querência, localizada em Mato Grosso. No ano seguinte, em 2001, surgiu a EFA de Independência, no Ceará, ao mesmo tempo em que o nome CEFFA foi oficializado, representando os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância. Em 2007, houve a primeira audiência pública dos CEFFAs, onde se reuniu cerca de 1.000 pessoas no Congresso Nacional, destacando a importância e o alcance dessas instituições (BEGNAMI, 2018).

Em 2010, foi estabelecida a Escola Familiar Agrícola em Acrelândia, no estado do Acre. Além disso, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), foi realizado um Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo para os Centros Educacionais Familiares de Formação por Alternância. Ainda nesta década, houve uma participação ativa na criação da Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo. Em 2012, a Lei Federal nº 12.695, de 25 de abril de 2012, incluiu os CEFFAs no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Além disso, um grupo de trabalho foi estabelecido para efetivar a Lei nº 12.695/2012, incluindo os CEFFAs nas políticas complementares de fomento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 2017, um projeto de lei do Deputado Pe João propôs equiparar os jovens dos centros aos alunos de escolas públicas, garantindo-lhes o direito à cota da escola pública para acesso às universidades públicas. Por fim, nessa digressão, em 2018, teve início a tramitação do Projeto de Resolução da Pedagogia da Alternância no Conselho Nacional de Educação (BEGNAMI, 2018).

Segundo Freitas (2018), as Escolas Famílias Agrícolas mantêm-se atualmente como instituições prioritárias para a formação dos filhos de agricultores familiares e camponeses, seguindo o modelo pedagógico da alternância. Esse método, amplamente reconhecido na educação rural, tem sido um pilar fundamental desde 1979 no Brasil, proporcionando oportunidades educacionais para jovens e adolescentes que residem em áreas rurais. Por meio das EFAs, contribui-se significativamente para o progresso social e o desenvolvimento das comunidades e regiões rurais do país.

A pedagogia adotada pelas Escolas Famílias Agrícolas baseia-se na alternância entre períodos de formação na escola e períodos vivenciados na comunidade. Nesse sistema, os alunos permanecem quinze dias na instituição e outros quinze em suas propriedades ou comunidades, aplicando os conhecimentos adquiridos à sua realidade cotidiana. Essa dinâmica articula teoria e prática, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, enraizada nas experiências concretas do campo. Cabe ressaltar que, segundo Oliveira e Machado (2016), a pedagogia da alternância, introduzida no Brasil em 1969, consolidou-se como uma prática vinculada à educação popular, dialogando com os princípios freirianos e respondendo às especificidades socioculturais das populações rurais.

Além da pedagogia da alternância, as EFAs utilizam uma variedade de recursos pedagógicos para enriquecer a experiência educacional dos alunos. Dentre esses recursos, destacam-se os planos de estudo, os cadernos de acompanhamento, os cadernos de realidade e os serões de estudo. Esses

instrumentos complementares auxiliam no aprofundamento do conhecimento dos estudantes, proporcionando uma educação mais abrangente e completa.

Dante desse cenário, as Escolas Famílias Agrícolas recebem reconhecimento internacional e ganham destaque, principalmente por sua estrutura baseada em associações sem fins lucrativos. Essas associações são compostas por sócios agricultores familiares, que desempenham papéis fundamentais na gestão financeira, pedagógica e administrativa das instituições (ANDRADE; PALOTTI, 2021).

Escola Família Agrícola de Natalândia: trajetória, contexto e realidade

Natalândia, situada no estado de Minas Gerais, conta com uma população aproximada de 3.520 pessoas, das quais, apenas 809 residem na zona rural (IBGE, 2022). Em que pese isso, é bom deixar claro que municípios pequenos, mesmo que tenham uma área urbana predominante e uma população rural relativamente pequena, muitas vezes mantêm dinâmicas típicas das áreas rurais devido à sua forte ligação com a atividade agrícola, à preservação de tradições culturais e à influência do meio ambiente circundante.

A Escola Família Agrícola de Natalândia, conforme mencionado por Leite e Silva (2021), teve sua origem na vontade de oferecer uma educação de qualidade aos jovens da região, especialmente aqueles provenientes de famílias de assentados da reforma agrária, camponeses, agricultores familiares e estudantes do ensino fundamental. Em 15 de abril de 2003, surgiu a Associação Escola Família Agrícola de Natalândia (AEFAN), estabelecida no Projeto de Assentamento Saco do Rio Preto, em colaboração com outros assentamentos. A AEFAN, uma entidade sem fins lucrativos, formada por famílias, educandos e entidades relacionadas, abrange toda a região noroeste de Minas Gerais. Seu surgimento teve como propósito a defesa de direitos que atendessem às necessidades das comunidades envolvidas, especialmente a urgência de criar uma escola na região (MORAES; MORAES, 2018). O processo ganhou impulso durante o I Seminário Regional sobre Escola Família Agrícola, realizado em Paracatu em 2002, onde se discutiu a implementação da escola (EFAN, [s.d.]).

A EFAN apresenta um espaço físico amplamente reconhecido como um ambiente pedagógico de qualidade, caracterizado por sua sólida infraestrutura. Suas instalações abrangem uma variedade de espaços e equipamentos que visam atender às necessidades dos alunos e funcionários. Destacam-se, entre esses espaços, o alojamento feminino, equipado com 20 beliches e 40 colchões, e o alojamento masculino, que oferece 80 beliches com colchões, além de banheiros e chuveiros. Há também áreas destinadas à administração, como a direção escolar e a secretaria, equipadas com mobiliário e recursos essenciais para a gestão educacional. A biblioteca, com seu vasto acervo, e os

laboratórios interdisciplinares, como os de Anatomia e Fisiologia, Química e Física, enriquecem o ambiente de aprendizagem (EFAN, [s.d.]).

Além disso, a escola conta com uma cozinha bem equipada, um refeitório espaçoso e uma área externa que inclui campos esportivos, tanques de piscicultura, espaços agrícolas e culturais. As salas de aula, como o núcleo central da atividade educacional, são cuidadosamente projetadas para proporcionar um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem, com mobiliário adequado e iluminação adequada. Essa infraestrutura abrangente e bem planejada reflete o compromisso da EFAN com a excelência educacional e o bem-estar de sua comunidade escolar (EFAN, [s.d.]).

O regime de internato favorece esse atendimento integral. Por fim, utiliza o desenvolvimento do meio, uma vez que o modelo EFA pensa no desenvolvimento dos sujeitos, mas ao mesmo tempo no próprio desenvolvimento do espaço que o estudante está inserido. Diante disso, é necessário pensar nas questões culturais, ambientais, sociais, políticas e econômicas para que haja o desenvolvimento do meio em que vive o estudante. A EFAN, é sustentada em quatro pilares principais que característica a formação diferenciada, por tanto, os pilares são: i) pedagogia da alternância, ii) associação entre pais, estudantes e mestres; iii) o desenvolvimento sustentável e solidário do âmbito socioambiental e, iv) formação integral dos estudantes, preocupando sempre com o sujeito no desenvolvimento do meio e da sua propriedade familiar (FROSSARD, 2014). Nessa ótica, parte-se do pressuposto das lições de Paulo Freire, em que a escola sozinha não transforma uma realidade, tampouco a transformação social acontece sem a educação.

No ano de 2013, um marco importante foi alcançado com o apoio financeiro do INCRA, possibilitando a mudança para novas instalações no Assentamento Saco do Rio Preto, abrangendo uma área de 14 hectares. Essa nova localização permitiu a implementação prática de todas as atividades propostas no currículo, além de oferecer uma estrutura adequada para a acomodação dos alunos em dormitórios durante o período escolar.

A área destinada à escola não apenas permitia a realização das atividades práticas previstas no currículo, mas também oferecia uma infraestrutura completa para acomodar os alunos durante o período escolar. Além dos dormitórios, foram providenciados espaços apropriados para a realização das seis refeições diárias dos alunos, salas de aula teórica, laboratório de análise, biblioteca, banheiros e áreas de convivência. Essa infraestrutura abrangente transformou as instalações da escola em uma extensão do lar dos estudantes, proporcionando um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento integral.

Um aspecto fundamental do modelo educacional adotado pela EFAN é a pedagogia da alternância, que estabelece uma estreita ligação entre Escola,

Comunidade e Família (LEITE; SILVA, 2021). Essa abordagem pedagógica permite que os alunos contextualizem sua realidade de vida por meio de instrumentos específicos, contribuindo para uma formação mais abrangente e significativa. Além disso, a escola enfatiza a parceria com as famílias dos alunos, integrando teoria e prática por meio de eventos culturais e atividades comunitárias.

Entre as diversas abordagens educacionais adotadas pelos professores da EFAN, destaca-se a Pedagogia da Alternância, reconhecida como elemento central para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, conforme ressalta Leite e Silva (2021). Essa metodologia, apoiada em instrumentos próprios, especialmente o Plano de Estudos, tem se mostrado essencial para promover a formação integral dos estudantes, articulando saberes teóricos e práticos em diálogo permanente com a realidade do campo. De acordo com Oliveira e Machado (2016), o Plano de Estudos representa o principal instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância, ao viabilizar, na prática, a mediação entre a cultura popular e o conhecimento científico, constituindo-se em espaço de reflexão e de construção coletiva do saber. Além disso, a EFAN mantém uma relação estreita com as famílias dos alunos, buscando integrar teoria e prática por meio da contextualização dos conhecimentos e da realização de atividades culturais, como o Terreiro Cultural, que fortalecem o vínculo comunitário e o desenvolvimento humano e cidadão dos jovens camponeses.

A EFAN conta com um corpo funcional altamente qualificado, com mais de 90% dos profissionais possuindo curso superior completo e especialização. Essa equipe é responsável por garantir o padrão de qualidade do ensino oferecido pela instituição. No âmbito legal, após várias tentativas, a EFAN obteve parecer favorável para a abertura do curso técnico em agropecuária na modalidade pós-médio, o que permitiu atender alunos que já haviam concluído o ensino médio regular em um período mais curto.

Dados colhidos no site da escola indicam que a EFAN conta com mais de sessenta alunos matriculados, provenientes de diversos municípios da região noroeste do Estado de Minas Gerais. Além disso, a escola estabeleceu parcerias com diversas entidades e instituições, como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), as prefeituras locais, a Associação Mineira das Escolas Familias Agrícolas (AMEFA), entre outras.

Embora tenha alcançado inúmeros avanços nos últimos anos, a EFAN tem como objetivo principal a excelência na oferta do curso técnico em agropecuária voltado para a agricultura familiar (EFAN, [s.d.]). Por isso, a instituição planeja ampliar suas atividades, desenvolvendo projetos como práticas sustentáveis, estação experimental de culturas, e expandindo o número de famílias atendidas diretamente e indiretamente por suas iniciativas. A escola

permanece comprometida com o fortalecimento da educação do campo e com o desenvolvimento pessoal, profissional e social de seus alunos.

Desafios e os limites das EFAs e da EFAN: um olhar sobre as dificuldades do financiamento

As Escolas Famílias Agrícolas, em geral, e a Escola Família Agrícola de Natalândia, em particular, enfrentam múltiplos desafios que comprometem sua sustentabilidade institucional e a efetividade de suas práticas pedagógicas. Entre os principais entraves, destaca-se a fragilidade das políticas públicas de apoio financeiro, cuja continuidade e adequação são fundamentais para garantir o funcionamento e o desenvolvimento dessas instituições. Embora existam diversas políticas voltadas ao meio rural, muitas Escolas do Campo enfrentam dificuldades para acessar tais programas, seja em razão da excessiva burocracia exigida, seja por estarem submetidas a políticas concebidas sob uma lógica urbana, apenas adaptadas ao contexto rural (Pavini et al., 2020). Soma-se a isso a persistência de limitações estruturais e de infraestrutura precária, que reforçam as desigualdades históricas no campo e impõem obstáculos adicionais à consolidação das EFAs e da EFAN como espaços de formação integral e de fortalecimento da educação do campo.

As Escolas Famílias Agrícolas desempenham um papel crucial na formação de jovens agricultores, promovendo a educação integrada com práticas agrícolas sustentáveis. Desde sua criação na década de 1970, as EFAs têm contribuído significativamente para o desenvolvimento rural no Brasil, especialmente por meio do Curso Técnico em Agropecuária. Essas instituições adotam práticas agrícolas voltadas para a agroecologia e a educação ambiental, diferenciando-se do modelo da Revolução Verde e buscando a preservação do meio ambiente.

A sustentabilidade das EFAs está fortemente ligada a projetos de investimento que considerem questões ambientais e práticas de desenvolvimento sustentável. No entanto, essas escolas enfrentam dificuldades financeiras devido à baixa renda das famílias associadas, que não conseguem arcar com os custos de manutenção. Em Minas Gerais, por exemplo, houve algum suporte financeiro do Governo Federal, principalmente através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esses apoios, embora esporádicos e sem continuidade, têm sido fundamentais para a sobrevivência dessas instituições.

A implementação de políticas públicas envolve várias fases, desde a identificação dos problemas até a execução e avaliação das metas estabelecidas. Nesse contexto, o Programa de Apoio Financeiro do Governo de Minas Gerais para as EFAs (Lei 14.614/2003) serve como um exemplo prático. Essa lei instituiu um programa de apoio que beneficia escolas que oferecem cursos gratuitos de ensino fundamental e médio com educação

profissional, são gerenciadas por associações autônomas e aplicam o método pedagógico de alternância. Esta lei também estabelece a necessidade de um cadastro atualizado das EFAs e define os recursos financeiros que compõem o programa. Em que pese os pontos positivos, cabe destacar também os pontos negativos (Quadro 01).

Quadro 1 – Sistematização dos pontos positivos e negativos do Decreto nº 43.978/2005 e da Lei nº 14.614/2003.

Pontos positivos	Pontos negativos
Bolsa Estudantil: A concessão de bolsas diretamente às associações mantenedoras das EFAs garante um suporte financeiro contínuo e específico para os alunos, incentivando a permanência e o desempenho acadêmico.	Burocracia Exigente: As numerosas exigências documentais para o cadastramento das associações mantenedoras podem ser excessivamente burocráticas, dificultando a adesão de algumas entidades, especialmente as que operam com recursos limitados.
Transparência e Controle: A exigência de documentação detalhada para o cadastramento das associações e o acompanhamento semestral dos alunos asseguram transparência e controle dos recursos públicos.	Dependência de Relatórios: A liberação de recursos condicionada à apresentação de relatórios de frequência e desempenho pode gerar uma carga administrativa adicional para as escolas e associações, que precisam garantir a precisão e a pontualidade desses documentos.
Integração Pedagógica: O decreto reforça a importância da pedagogia de alternância e a integração entre escola, família e sociedade, elementos essenciais para a educação contextualizada das EFAs.	Orçamento Limitado: A vinculação dos valores das bolsas à disponibilidade orçamentária da Secretaria de Estado de Educação pode resultar em incertezas e variações nos recursos disponibilizados, afetando a sustentabilidade das EFAs.

Fonte: Elaboração própria, a partir do Decreto nº 43.978/2005 e da Lei nº 14.614/2003.

A política pública estabelecida pela lei prevê a oferta gratuita de ensino, a gestão autônoma por associações comprometidas com a agricultura familiar e a aplicação de métodos pedagógicos que promovam a formação integral dos alunos. O Decreto nº 43.978, de 03 de março de 2005, regulamenta a Lei nº 14.614/2003, estabelecendo diretrizes específicas para a execução do Programa de Apoio Financeiro às Escolas Famílias Agrícolas em Minas Gerais.

A escassez de recursos na educação, especialmente nas Escolas Familiares Agrícolas têm consequências significativas tanto para os estudantes quanto para os professores. Na EFAN e em outras EFAs de Minas Gerais, enfrentamos períodos de até oito meses sem remuneração, o que gera desequilíbrio financeiro para os alunos, muitas vezes obrigados a buscar empregos adicionais

para sua subsistência. Anualmente, dependemos da aprovação de planos de financiamento pelo governo estadual, o que gera instabilidade e escassez de recursos. A alimentação dos alunos, especialmente os internos, é uma das áreas mais afetadas por essa falta de verba. A carência de professores também é uma realidade, comprometendo a qualidade do ensino e levando a lacunas no currículo. Essa situação se agravou com a pandemia, exacerbando os desafios emocionais enfrentados pelos professores, que estão sobrecarregados e desmotivados. A falta de investimento na valorização dos professores e na infraestrutura escolar compromete diretamente a qualidade da educação nas escolas rurais, destacando a urgência de medidas para garantir um ambiente adequado para o ensino e aprendizagem.

O incremento dos recursos financeiros disponíveis para a escola propiciaria uma ampla gama de melhorias tanto na infraestrutura quanto nos recursos educacionais disponíveis. A realização de reformas estruturais, a aquisição de tecnologias educacionais, a oferta de programas extracurriculares enriquecedores e a capacitação contínua dos professores representam medidas cruciais para o aprimoramento da qualidade da educação. Além disso, o investimento em serviços de apoio aos alunos, como tutoria, aconselhamento e programas de assistência social, seria fundamental para promover um ambiente educacional mais inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. Por conseguinte, a disponibilidade de recursos adicionais possibilitaria à instituição não apenas elevar os padrões educacionais, mas também fomentar um ambiente de aprendizagem que estimula a excelência acadêmica e o crescimento pessoal de todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias individuais.

Em suma, tanto a lei quanto o decreto representam um avanço significativo na regulamentação do apoio financeiro às EFAs, promovendo a educação rural e o desenvolvimento sustentável. No entanto, a execução eficaz do programa depende de uma gestão eficiente e de um compromisso contínuo do governo estadual em assegurar os recursos necessários e simplificar processos burocráticos.

Considerações finais

As EFAs enfrentam diversos desafios, mas desempenham um papel crucial na formação de jovens agricultores. Operando muitas vezes com recursos limitados, a falta de investimento adequado pode afetar a qualidade da educação oferecida. A imposição de políticas educacionais padronizadas pode não estar alinhada com as necessidades específicas das EFAs, sendo importante que essas políticas sejam adaptadas para atender às realidades do campo. A desvalorização dos agricultores pode afetar a autoestima dos estudantes e a percepção da importância do trabalho no campo. Reconhecer

e valorizar o conhecimento tradicional e as práticas agrícolas é essencial, pois as EFAs buscam integrar escola, família e comunidade na busca por soluções para os problemas vividos pelos agricultores, enfrentando desafios reais como mudanças climáticas, acesso à terra e questões socioeconômicas.

A Escola Família Agrícola de Natalândia evidencia o potencial das EFAs na promoção da formação integral e do desenvolvimento rural sustentável. No entanto, enfrenta desafios estruturais e financeiros que comprometem a continuidade de suas ações. A análise demonstra que, embora indispensáveis, as políticas públicas de financiamento ainda se caracterizam pela descontinuidade e por entraves burocráticos que limitam sua efetividade. Assegurar a sustentabilidade dessas escolas exige o fortalecimento do investimento público, a simplificação dos mecanismos de repasse de recursos e a consolidação de parcerias entre o Estado, os municípios e as organizações comunitárias. A experiência de gestão participativa da EFAN constitui, nesse sentido, um exemplo de educação emancipadora, capaz de articular formação, trabalho e cidadania em uma perspectiva crítica e transformadora.

A relevância do estudo sobre a Escola Família Agrícola e o impacto das políticas públicas e do financiamento adequado é inquestionável. As políticas públicas desempenham um papel crucial na promoção da igualdade e no acesso a oportunidades essenciais para uma vida digna. Através de investimentos adequados, é possível fortalecer a educação e melhorar as condições de ensino, beneficiando tanto os alunos quanto a comunidade em geral. As EFAs são espaços fundamentais para a formação de jovens agricultores e agricultoras, proporcionando conhecimentos práticos e teóricos relacionados à agricultura, agroecologia e desenvolvimento sustentável.

Como se depreende da pesquisa realizada para a construção deste artigo, o financiamento adequado representa um fator essencial para a melhoria contínua das EFAs. A alocação de recursos não apenas possibilitaria melhorias na infraestrutura, mas também facilitaria a capacitação contínua dos professores, tornando-os aptos a enfrentar os desafios específicos da educação no campo, além de poder garantir uma oferta adequada de recursos pedagógicos, como materiais didáticos e tecnologias educacionais.

Por óbvio, esses elementos contribuiriam significativamente para a permanência da comunidade na escola, em especial, os discentes, e na formação integral dos estudantes, que passariam a ter acesso a um ambiente de aprendizado mais dinâmico, moderno e contextualizado. Mais recursos e políticas públicas bem planejadas têm o potencial de transformar a realidade das EFAs e, consequentemente, das comunidades rurais em que estão inseridas. É fundamental que gestores públicos, educadores, estudantes e a sociedade em geral reconheçam a importância dessas políticas e trabalhem

juntos para garantir um ambiente educacional de qualidade, que promova o desenvolvimento sustentável e a cidadania ativa.

A complexidade da implementação de políticas públicas aumenta com o envolvimento de diferentes níveis de governo e regiões. Políticas apoiadas em amplos consensos são mais propensas a serem implementadas com sucesso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Constituição Federal são marcos legais que respaldam a inclusão das EFAs, mas a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos.

Ademais, é fundamental avançar no fortalecimento dessa forma de escola e de ensino. Para tanto faz-se necessário, para garantir a sustentabilidade das EFAs, estabelecer parcerias com órgãos públicos e privados, evitando interferências que comprometam os princípios fundamentais das instituições. A criação de parcerias com empresas de transporte local, cooperativas agrícolas e prefeituras pode assegurar o transporte escolar seguro e eficiente para os alunos.

Desenvolver um plano de transporte eficiente é crucial para as EFAs. Isso envolve levantamento das carências de transporte dos alunos, considerando a localização das famílias e a distância até a escola. Parcerias com representantes políticos dos municípios são essenciais para garantir o transporte escolar. Uma apresentação destacando os benefícios do ensino oferecido pelas EFAs pode ser persuasiva na negociação dessas parcerias. Soma-se a isso, os necessários investimentos adequados podem fortalecer a infraestrutura das EFAs, capacitação de professores e oferta de recursos pedagógicos, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Políticas públicas bem planejadas devem abordar a permanência dos alunos na escola, inclusão de tecnologias educacionais e valorização dos profissionais da educação.

O financiamento das EFAs é fundamental para a formação de jovens agricultores e para o desenvolvimento rural sustentável. Políticas públicas eficazes e sustentáveis devem levar em consideração as questões específicas das comunidades rurais e promover parcerias que garantam a continuidade e qualidade do ensino. Investir nas EFAs é investir no futuro do campo e no desenvolvimento sustentável do país. Portanto, é necessário um esforço conjunto de gestores públicos, educadores, estudantes e a sociedade em geral para fortalecer essas instituições e garantir um ambiente educacional de qualidade para todos.

Referências

ANDRADE, A.; PALOTTI, P. L. de M. A política pública de apoio financeiro à escola família agrícola de Natalândia: um enfoque sobre a implementação. *Revista Brasileira de Política*

Oliveira & Carvalho

e Administração da Educação, Natalândia, v. 37, n. 3, p. 1325-1345, set./dez. 2021. DOI: 10.21573/vol37n32021.109499.

BEGNAMI, João Batista. **Linha do tempo do Movimento CEFFA na França, Brasil e Minas Gerais**. AMEFA: Belo Horizonte, 2018. (Documento de circulação interna). Disponível em: <https://amefa.wordpress.com/efas-na-linha-do-tempo/>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.614**, de 14 de junho de 2023. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 43.978**, de 3 de maio de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 3 maio 2005.

CARVALHO, J. G. **Economia Agrária**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Relatora Edla de Araújo de Lira Soares. Processo 23001000329/2001-55. Brasília: CNE, 2001.

EFAN, Escola Família Agrícola de Natalândia. **PPP- Projeto Profissional do Jovem**. 2021. Disponível em: <https://www.EFAN.com.br/drive/index.php/apps/files/?dir=/Documentos%20%20AEFAN/PROJETOS/21-%20TRILHAS%20DE%20FUTURO%202022/Pedag%C3%B3gico/PPP&fileid=8370>. Acesso em: 25 mar. 2022.

EFAN. **História**. Disponível em: <https://www.efan.com.br/historia>. [s.d]. Acesso em: 02 jun. 2024.

FREITAS, G. V. Escola Família Agrícola: Histórias Construídas a Partir de uma Ideia. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v.1, n.1, p.132-153, 28 dez. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/5457-Texto%20do%20artigo-21664-1-10-20200415%20(1).pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

FROSSARD, A. C. **Pedagogia da Alternância e Articulação dos Agentes Formativos de Técnicos em Agropecuária**: Interação entre Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável em Nova Friburgo (Brasil) e Lobos (Argentina). 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados: Natalândia. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/natalandia.html>. Acesso em: 02 jun. 2024.

LEITE, B. R.; SILVA, R. A. P. da. Escola Família Agrícola: Um Exemplo de Sucesso. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. I.], v. 3, n. 1, p. 26-37,

2021. DOI: 10.36732/riep.v3i1.71. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/71>. Acesso em: 24 mar. 2022.

HAMZE, A. **A Escola Família Agrícola**. 2022. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/politica-educacional/escola-familia-agricola.htm>. Acesso em: 21 mar. 2022.

OLIVEIRA,R.P.de;MACHADO,I.F.Educação do campo: desafios da expansão da pedagogia da alternância e da educação popular no âmbito do estado. **Retratos de Assentamentos**, [S. I.], v. 19, n. 1, p. 245-269, 2016. DOI: 10.25059/2527-2594/retratosdeassentamentos/2016.v19i1.206. Disponível em: <https://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/206>. Acesso em: 27 out. 2025.

PAVINI, G. C.; RIBEIRO, M. L.; ANDREATTA WHITAKER, D. C.; BOTTA FERRANTE, V. L. S. Educação do campo: perspectiva concreta ou promessa frustrada de política pública? **Retratos de Assentamentos**, [S. I.], v. 23, n. 1, p. 230-241, 2020. DOI: 10.25059/2527-2594/retratosdeassentamentos/2020.v23i1.407. Disponível em: <https://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/407>. Acesso em: 27 out. 2025.

QUEIROZ, João B. P. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.