

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

MAIARA KELLE DE LIMA

**AGRICULTURA E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES
DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA PARA A REDUÇÃO DO TRABALHO
INFANTIL**

RECIFE, 11 DE AGOSTO DE 2025.

MAIARA KELLE DE LIMA

AGRICULTURA E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DAS
ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA PARA A REDUÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Coordenação do
Curso de Graduação em Serviço Social, da Universidade
Federal de Pernambuco, para obtenção do grau de Bacharel em
Serviço Social, sob a orientação da Profa. Roberta Uchôa.

Recife, 11 de agosto de 2025.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Lima, Maiara Kelle de .

AGRICULTURA E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA PARA A REDUÇÃO
DO TRABALHO INFANTIL / Maiara Kelle de Lima. - Recife, 2025.
72 p., tab.

Orientador(a): Roberta Salazar Uchôa

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Serviço Social -
Bacharelado, 2025.

Inclui referências.

1. Agricultura. 2. Agricultura Familiar . 3. Trabalho Infantil. 4. Educação do
Campo. 5. Escolas Família Agrícola. I. Uchôa, Roberta Salazar . (Orientação). II.
Título.

300 CDD (22.ed.)

MAIARA KELLE DE LIMA

AGRICULTURA E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DAS
ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA PARA A REDUÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Coordenação do
Curso de Graduação em Serviço Social, da Universidade
Federal de Pernambuco, para obtenção do grau de Bacharel em
Serviço Social, sob a orientação da Profa. Roberta Uchôa.

Aprovado em: 20 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Roberta Uchôa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Sandra Batista (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, o criador dos céus e da terra, que pela sua infinita bondade e misericórdia, no momento certo me trouxe até aqui, e me ajudou a percorrer este caminho, estou certa de que Ele esteve e está comigo em todos os momentos. Tu me viste quando eu ainda era informe, e no teu livro todos os meus dias foram escritos; maravilhosas são as tuas obras, e a minha alma o sabe muito bem (Salmos.139).

Agradeço aos meus pais, pelo amor, carinho e cuidado que sempre tiveram comigo, em especial a minha mãe Maria, que orou para que eu realizasse este desejo, sempre esteve comigo e não teve outra opção senão, me suportar com meus estresses e aperreios durante esses anos de graduação.

Ao meu Pai Antonio, que mesmo distante sempre comemorou minhas conquistas e me apoiou.

A minha irmã, minha dupla, por me acompanhar desde a minha aprovação, quando comemorou mais do que eu o resultado do SISU e sentiu comigo a emoção de estar realizando um desejo muito grande, sempre me ajudando e me dando forças durante esses anos, me ouvindo, me apoiando, torcendo por mim, até tentando me ajudar (por livre e espontânea pressão) nos trabalhos. Agradeço a Deus por sermos irmãs e podermos sempre contar uma com a outra em tudo.

Ao meu irmão que teve a sorte de não estar mais residindo comigo pois não seria poupado dos momentos difíceis ao meu lado, agradeço todo o apoio que me deu, e pelas ajudas quando dramaticamente eu pedia que ajudasse sua pobre irmã estudante e ele assim o fazia.

Agradeço a minha madrinha de coração, que dizia que eu seria a próxima universitária e orou para que esse momento chegasse, se preocupou comigo, me ajudou e apoiou, agradeço por tudo, pela paciência e por estar sempre comigo.

Agradeço a minha família materna, meus tios/as, minha avó, por todo carinho. Meu avô Polega, que em minha memória guardo todos os bons momentos que tive ao seu lado e sei que se estivesse aqui estaria tão feliz quanto eu, se hoje gosto de sorrir e de viver a vida é porque tive o melhor professor.

Agradeço aos meus amigos do vocal, que estão sempre comigo, acompanharam minha trajetória antes e durante a graduação e com certeza estaremos juntos nas próximas etapas, agradeço pelas orações e pelas preocupações

comigo nessa etapa da vida, um grupo abençoado, que Deus me concedeu a oportunidade de participar e de compartilhar todos os momentos com pessoas que não tem limites, tempo ruim e nem juízo, que é amigo e inimigo na mesma intensidade, que apesar de todas as turbulências, não mede esforços para estender a mão quando o outro precisa, gosto de pensar que essa amizade é como um casamento, juntos na alegria, na tristeza, na pobreza, na riqueza, na saúde e na doença.

Agradeço aos meus *bests*, minhas amigas, irmãs que também estiveram comigo, participaram desse momento, foram meu ombro amigo e ouvidos solícitos a escutar minhas ideias loucas, minhas loucuras na vida acadêmica, me ajudar nas minhas indecisões, e em ideias para trabalhos acadêmicos. Com algumas vivemos na mesma época o final da graduação e podemos partilhar os momentos de ansiedade pelo término e pelo tão temido TCC, muito bom ter tido o privilégio de poder contar com vocês e de ter sempre um lugarzinho para sorrir, brincar e jogar nos dias difíceis, amenizando a ansiedade e sabendo que tudo passa.

Agradeço também às minhas amigas de infância, passamos um tempo distante devido às mudanças da vida, mas que Deus pela sua bondade nos uniu inesperadamente e desde então temos sido apoio uma das outras, em todos os momentos e fases. Em especial à Susane, que é como uma irmã e uma mãe, sempre cuidando, apoiando e torcendo por mim. É maravilhoso poder compartilhar a vida com alguém tão especial. A Jamily, que não poupa palavras quando precisa ser sincera e dar bons conselhos, que todo dia nos ensina que sempre podemos ajudar o outro independente de qualquer coisa. A Débora, amiga do coração, um exemplo pra mim em tudo, que não importa o tempo, é como se a gente estivesse sempre juntas, amizade daquelas que não se pode perder, ora e torce sempre, além de ser aquela que topa todas as loucuras e aventuras.

Agradeço a toda equipe do CAPS Espaço Vida, onde estagiei e pude aprender com profissionais comprometidos com o cuidado, em especial a minha amiga e dupla de estágio Aline, que fez esse momento ser muito mais leve.

Aos meus amigos que me ajudaram no meu projeto de intervenção que não foram poucos, aperreei todos para que a realização fosse possível.

Agradeço às minhas amigas e companheiras acadêmicas, a Júlia que foi uma das primeiras pessoas que me aproximei, uma amizade que nunca imaginei, mas que foi meu alívio, uma pessoa que eu pude e posso contar sempre, minha companheira de almoço, de salada de frutas, boas conversas e parceria. A Franciely que sem

dúvida é a pessoa mais doce e espontânea que eu já conheci, um dos presentes da graduação.

Agradeço a Thalia, que conheci no trajeto para a faculdade. Ajudamo-nos mutuamente, e, desde então, ela se tornou alguém muito especial, em quem confio de coração. Tive a alegria de estagiarmos juntas e colecionar tantos momentos marcantes.

Agradeço à Brenda, minha parceira de artigos, uma das poucas pessoas que acompanhei desde os primeiros dias no formato presencial até essa fase final da graduação. Foram trabalhos, provas, extensão e trocamos tantas informações, sou especialmente grata por ela não ter soltado minha mão quando precisei. E claro, Anna e Giovanna, sempre presentes.

E agradeço também à minha dupla desde o 6º período, Rhamonick. No início, nem imaginávamos que nos tornaríamos tão próximas, mas a vida nos levou por caminhos parecidos e, por coincidência, acabamos na mesma situação. Assim, nos encontramos juntas no final da graduação, tendo uma à outra para compartilhar aqueles meses decisivos. Estivemos lado a lado no ADG, cursamos disciplinas juntas e transformamos nosso próprio final de curso em uma aventura. Que sorte termos vivido tudo isso juntas, até os momentos difíceis se tornaram bons porque estávamos juntas.

Agradeço a todos os amigos e companheiros que estiveram comigo durante o curso, guardo todos no meu coração e desejo que tenham um futuro brilhante e próspero.

Agradeço à minha orientadora Roberta Uchôa, que cada encontro semanal não se limitava a uma simples orientação, era sempre uma aula, pelo comprometimento e paciência, e por toda contribuição. Conjuntamente agradeço a todo corpo docente do curso de Serviço Social, professores com quem tive o privilégio de aprender.

Por fim, encerro mais essa etapa certa de que a bondade e a misericórdia de Deus me seguem e continuarão me seguindo todos os dias da minha vida.

Não tenho palavras
Pra agradecer tua bondade
Dia após dia me cercas
Com fidelidade
Nunca me deixes esquecer
Que tudo o que tenho
Tudo o que sou, o que vier a ser
Vem de ti, senhor
Dependo de ti, preciso de ti
Sozinho nada posso fazer
Descanso em ti, espero em ti
Nunca me deixes esquecer
Que tudo o que tenho
Tudo o que sou, o que vier a ser
Vem de ti, senhor!
(Diante do Trono, 2002)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso trata sobre o trabalho infantil no campo e à Política Nacional de Educação do Campo (PNEC), com ênfase na compreensão do papel das Escola Família Agrícola (EFA), como estratégia de prevenção no contexto rural. Quanto à metodologia, o estudo se deu a partir da abordagem descritiva, de natureza qualitativa com base no levantamento bibliográfico e documental de artigos, dissertações, documentos, relatórios e dados de fontes governamentais e não governamentais. Os resultados evidenciam que o trabalho infantil no campo se manifesta de forma distinta em relação ao trabalho infantil urbano. Nas cidades e no campo predominam a lógica de exploração vinculada ao lucro, mas no campo também pode estar relacionado a determinantes culturais e sociais, as vezes naturalizado como ajuda, colaboração familiar e ensino de tradições. Neste sentido, as EFA, articuladas à PNEC, podem contribuir como instrumento para redução do trabalho infantil, uma vez que alinhadas à pedagogia da alternância, oferecem educação contextualizada, valorizando os saberes do campo e promovendo a permanência dos jovens em seus territórios de origem. Ao aliar teoria e prática, respeitando as dinâmicas das famílias agricultoras, as EFA contribuem para a melhoria das práticas produtivas e para o fortalecimento da identidade rural.

Palavras-chave: Agricultura; Agricultura familiar; Escolas Família Agrícola; Política Nacional de Educação do Campo; Trabalho infantil.

ABSTRACT

This final project addresses child labor in rural areas and the National Rural Education Policy (PNEC), with an emphasis on understanding the role of Agricultural Family Schools (EFA) as a prevention strategy in rural settings. The methodology used was descriptive and qualitative, based on a bibliographic and documentary survey of articles, dissertations, documents, reports, and data from government and non-governmental sources. The results show that child labor in rural areas manifests itself differently from urban child labor. In cities and rural areas, the logic of exploitation linked to profit predominates, but in rural areas, it can also be linked to cultural and social factors, sometimes naturalized as assistance, family collaboration, and the teaching of traditions. In this sense, EFAs, linked to the PNEC, can contribute as an instrument to reducing child labor. Aligned with the pedagogy of alternation, they offer contextualized education, valuing rural knowledge and encouraging young people to remain in their homelands. By combining theory and practice, respecting the dynamics of farming families, EFAs contribute to improving production practices and strengthening rural identity.

Keywords: Agriculture; Family Farming; Family Farm Schools; National Rural Education Policy; Child Labor.

LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS

AES - Associação Ítalo-Brasileira
ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância
CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA - Escola Família Agrícola
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EUA - Estados Unidos da América
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNPETI - Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil
FÓRUM DCA - Fórum Nacional de Defesa das Crianças e Adolescentes
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LISTA TIP - Piores formas de Trabalho Infantil
MEPES - Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MFR - *Maison Familiale Rurale*
TEM - Ministério do Trabalho e Emprego
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
PA - Pedagogia da Alternância
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB - Produto Interno Bruto
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNDE - Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNEC - Política Nacional de Educação do Campo
PNETI - Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

VAAF - Valor Anual por Aluno FUNDEB

VAAR - Valor Aluno Resultado

VAAT - Valor Anual Total por Aluno

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Piores Formas de Trabalho Infantil na Agricultura e Atividades Rurais

Tabela 02 - Distribuição das EFA por Estado

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. TRABALHO INFANTIL E DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	21
3. TRABALHO INFANTIL NO CAMPO.....	34
4. AGRICULTURA FAMILIAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS AGRÍCOLAS.....	43
4.1. ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA: SURGIMENTO E EXPANSÃO NO MUNDO E NO BRASIL.....	52
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	64

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho de conclusão de curso (TCC), adotaremos a definição de trabalho infantil inscrito no III Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (PNETI),

O termo “trabalho infantil” refere-se às atividades econômicas e/ou atividades de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro, remuneradas ou não, realizadas por crianças ou adolescentes em idade inferior a 16 (dezesesseis) anos, ressalvada a condição de aprendiz a partir dos 14 (quatorze) anos, independentemente da sua condição ocupacional. Destaca-se que toda atividade realizada por adolescente trabalhador, que, por sua natureza ou pelas circunstâncias em que é executada, possa prejudicar o seu desenvolvimento físico, psicológico, social e moral, se enquadra na definição de trabalho infantil e é proibida para pessoas com idade abaixo de 18 (dezoito) anos (BRASIL, 2019, p.06).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), realizada em 2023, apontam que o trabalho infantil afeta 1,607 milhão de crianças e adolescentes, entre 05 e 17 anos (IBGE, 2024). Esta PNAD indicou também que, entre 2016 e 2023, houve redução do trabalho infantil, mas os números seguem alarmantes, particularmente, ao que se refere às Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP), com 586 mil crianças e adolescentes, sendo 48,3% delas no comércio e na agricultura (Idem, 2024). A convenção nº 182/1999, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil, através do Decreto nº 6.481/2008, define como Piores Formas de Trabalho Infantil aquelas que prejudicam a saúde, a segurança ou a moralidade da criança e do adolescente, com ênfase no trabalho rural, como agricultura, agropecuária e silvicultura (Brasil, 2008).

O trabalho infantil no campo remonta ao período colonial e à formação sócio-histórica brasileira, quando crianças escravizadas eram exploradas nas plantações de açúcar, café, dentre outras, bem como nas minas de prata e ouro. Conforme, Goés e Florentino (2010), desde os quatro anos de idade, meninos e meninas escravizadas já trabalhavam no campo. Nesta idade, eles/as auxiliavam em atividades leves na fazenda e por volta dos 12 anos já trabalhavam em atividades mais pesadas. Muitos tinham seus sobrenomes atribuídos à atividade desenvolvida, como Chico Roça, Maria Mucama, José Pastor, dentre outros.

No final do século XIX, no início do processo de industrialização e de urbanização brasileiro, ocorre uma intensa migração de trabalhadores do campo às cidades, em busca de trabalho nas novas manufaturas, sobretudo, as tecelagens. Os

filhos/as desses trabalhadores para complementar a renda familiar passam a trabalhar nas fábricas em longas jornadas de trabalho, inclusive no trabalho noturno. Apesar de persistir o trabalho infantil no meio rural, crianças e adolescentes adaptam-se aos novos contextos produtivos sob condições precárias, como afirma Guimarães,

Uma das mais infelizes consequências sociais do primeiro sistema fabril foi a exploração de mulheres e crianças. Antes da revolução industrial as crianças eram empregadas nas oficinas domésticas. Na era das máquinas e da energia a vapor, o trabalho das mulheres e das crianças passou a ser utilizado em grande escala, sem qualquer preocupação com a saúde e a proteção social (2011, p.14).

A urbanização acentuou a migração campo-cidade, mas não interrompeu o ciclo vicioso do trabalho infantil em qualquer contexto no campo, presentes em diferentes segmentos da agricultura, desde pequenas propriedades até grandes empreendimentos. Famílias de trabalhadores rurais assalariados e de camponeses, em contextos de pobreza e vulnerabilidade, precisam lançar mão da força de trabalho de suas crianças e adolescentes para compor a renda familiar. As profundas desigualdades sociais decorrentes da alta concentração de riquezas no Brasil e da fragilidade de suas políticas sociais de diminuição da pobreza e de segurança alimentar, impõem estratégias de sobrevivência às famílias de baixa renda, particularmente, as camponesas que precisam recorrer ao trabalho infantil para garantia de sua própria reprodução social.

Na agricultura, existem diversos tipos de meios de produção que se adaptam às particularidades de cada região e às necessidades das comunidades. Entre esses modelos, destaca-se a agricultura familiar, que se caracteriza pela predominância da mão de obra familiar e pela organização da produção em bases colaborativas. Este modelo não apenas contribui para a segurança alimentar, mas também desempenha um papel fundamental na preservação dos conhecimentos tradicionais e na promoção do desenvolvimento sustentável do campo.

A agricultura familiar é um modelo de produção rural em que a mão de obra é predominantemente composta pelos membros da família. Conforme conceituado por Neves (s/d apud Caldart, 2012) “corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas” (p.35).

Este modelo de produção possui uma dinâmica própria que influencia na organização do trabalho e nas atribuições de cada membro da família. De acordo com Neves (s/d apud Caldart, 2012), a dinâmica da agricultura familiar está profundamente entrelaçada às relações familiares, levando em conta aspectos como gênero, ciclos de vida e estruturas de autoridade dentro das famílias. Nessas unidades produtivas, o trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas também um elemento estruturante da vida social, onde os membros, inclusive crianças e jovens, são frequentemente inseridos como parte do coletivo familiar. Diferente do trabalho assalariado, os trabalhadores familiares não são facilmente dispensáveis, pois também são herdeiros e partícipes do patrimônio e das decisões familiares, sendo sua participação ajustada conforme as fases do ciclo de vida e os papéis de gênero em contextos específicos (Caldart, 2012).

A dinâmica produtiva da agricultura familiar, sobretudo, nos períodos de colheita, cria um cenário complexo, que demanda intervenções específicas às particularidades do campo. Em 2006, através da Lei nº 11.326, foram estabelecidas as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais (Brasil, 2006).

Esta Lei reconhece a importância social, econômica, cultural e ambiental desse modelo produtivo. De acordo com a legislação, considera-se agricultor familiar aquele que desenvolve atividades no meio rural em base familiar, tendo na força de trabalho da própria família o principal recurso produtivo. A Lei também destaca a necessidade de políticas públicas específicas que garantam o fortalecimento da agricultura familiar, respeitando suas singularidades e promovendo o desenvolvimento sustentável do campo. Neste sentido, a legislação reforça que o apoio ao agricultor familiar deve estar atrelado à promoção de direitos fundamentais, como acesso à terra, crédito, assistência técnica, educação contextualizada e condições dignas de trabalho para todos os membros da família, inclusive crianças e adolescentes, assegurando que sua participação nas atividades produtivas não viole os princípios de proteção integral e desenvolvimento humano (Brasil, 2006).

O trabalho infantil, apesar de proibido a menores de 14 (catorze) anos de idade, exceto na condição de aprendiz (Brasil, 1990), é um problema enraizado na estrutura da sociedade brasileira contemporânea, especialmente nas áreas rurais, nos setores agrícola e pecuário. Essa realidade demanda a implementação de meios eficazes para sua erradicação, uma vez que, nessa modalidade específica, existem

particularidades que dificultam a superação do problema. Dentre esses determinantes, destaca-se a concepção cultural do trabalho como um valor moral, frequentemente associado à formação do caráter e à contribuição familiar. No contexto rural, o trabalho infantil apresenta características específicas que desafiam sua erradicação, como a informalidade, a falta de fiscalização e a dificuldade de acesso a políticas públicas.

No âmbito das estratégias de redução do trabalho infantil, as Escolas Família Agrícola (EFA) emergem como instrumento fundamental articulado à Política Nacional de Educação do Campo (PNEC). As EFA são baseadas na pedagogia da alternância (PA) - metodologia originária da França na década de 1930 e adaptada ao contexto brasileiro a partir dos anos 1960. Estas escolas combinam ensino formal com formação técnica agrícola contextualizada, promovendo a valorização dos saberes tradicionais camponeses. Este modelo educacional, amparado pelo Decreto Presidencial nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tem demonstrado eficácia ao reduzir a evasão escolar, ao oferecer alternativas ao trabalho precoce, ao fortalecer os vínculos com a agricultura familiar através da intercalação entre períodos escolares e aplicação prática nas propriedades familiares e ao propor projetos de vida sustentáveis no campo (Brasil, 2010). Neste sentido, as EFA surgiram como instrumentos estratégicos da PNEC ao integrar educação formal com a realidade rural, particularmente como estratégia de prevenção da evasão escolar, frequentemente associada ao trabalho precoce.

A escolha do tema deste TCC decorre da urgência em dar visibilidade ao trabalho infantil no campo. Considerando que, no Brasil, a incidência de trabalho infantil é mais elevada nas áreas rurais do que nas áreas urbanas, algumas atividades se caracterizam como as piores formas de trabalho infantil¹, faz-se necessário problematizá-lo no sentido de propor políticas educacionais públicas, que possam reduzir sua ocorrência, a exemplo das EFA, que têm se constituído em uma estratégia educacional de promoção da dignidade e da justiça social no campo.

¹ No capítulo 02 serão apresentados dados sobre trabalho infantil no Brasil.

Minha aproximação com o tema surgiu de reflexões provocadas por documentários², que retratam a realidade do trabalho infantil no campo, que me levaram a realizar pesquisas bibliográficas para melhor aproximação com a temática (Marin, s/d; Dias e Araújo, 2023; Custódio e Cabras, 2019, dentre outros). A partir destas leituras, tomei conhecimento sobre as EFA e percebi a necessidade de dar visibilidade a esta estratégia que articulada a PNEC, pode ser um caminho para romper ciclos de exploração, especialmente em comunidades rurais onde o trabalho infantil é naturalizado. Alguns estudos identificam que a participação de crianças e adolescentes em atividades agrícolas familiares pode ser interpretada de forma semelhante ao trabalho infantil doméstico, como aponta Alberto et al, (2009, apud Grilo, 2014),

as atividades exercidas por crianças e adolescentes na agricultura familiar guardam similitude com o trabalho infantil doméstico, sobretudo em face da invisibilidade e da naturalização das quais se revestem ambos os fenômenos, comumente intitulados como ajuda, como forma de aprendizagem ou mesmo como contribuição entre os membros da família (p.27-28).

No entanto, nesta pesquisa, abordaremos o trabalho infantil no campo sob diferentes perspectivas: a compreensão dessa prática como forma de colaboração familiar, a visão dos próprios agricultores e os determinantes que contribuem para a permanência dessa realidade.

Desta forma, estabelecemos como objetivo geral deste TCC compreender o papel das escolas família agrícola (EFA) como estratégia de prevenção do trabalho infantil no campo, e como objetivos específicos 1) investigar as determinações sociais, econômicas e culturais que perpetuam o trabalho infantil no contexto da agricultura; 2) mapear as EFA no Brasil; 3) discutir como as EFA podem contribuir para superar o trabalho infantil no meio rural.

A partir do pressuposto que toda pesquisa demanda de métodos para sua execução, a metodologia apresenta os meios, procedimentos e instrumentos para alcançar o objetivo proposto. Conforme Gil (2008, p.8) “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim”. No que se refere à pesquisa, Gatti (2012, p.9) afirma que esta consiste no “ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”. Neste sentido, busca-se não apenas “qualquer conhecimento, mas um

² Dentre esses documentários, destacamos: “Saiba como é o trabalho infantil nas plantações de cacau do Pará” (Câmera Record, 2019); “Trabalho infantil na agricultura” (Vale Agrícola, 2017); e “O trabalho escravo infantil na produção de castanhas de caju” (Domingo espetacular, 2016).

conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (Gatti, 2012, p.9).

A pesquisa científica mostra sua relevância, pois contribui para o avanço do conhecimento em determinada área, permite o desenvolvimento de novas teorias, soluções para problemas sociais, econômicos e ambientais, além de fortalecer o pensamento crítico (Centro Universitário Integrado, 2025). Neste TCC foi empregada abordagem descritiva, que, segundo Gil (2002), visa descrever características de uma população, fenômeno, comportamentos, opiniões e crenças de um grupo; e foi realizada pesquisa bibliográfica, que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Idem, p.44). A natureza da pesquisa é qualitativa, focada na análise detalhada e na interpretação dos fenômenos investigados, com objetivo de explorar a profundidade e a diversidade dos contextos sociais, culturais e individuais (Guerra et al. 2024).

A princípio foi realizado levantamento bibliográfico de artigos, livros e legislações vigentes (impressos e digitais), seguido da análise de documentos, como relatórios e dados de fontes governamentais e não governamentais, que informam sobre o contexto brasileiro do trabalho infantil no campo em geral e na agricultura familiar. Além dessas fontes, foram também tratadas as políticas de educação do campo, incluindo as estratégias das EFA, como forma de redução do trabalho infantil.

Por fim, este trabalho está organizado em 04 (quatro) capítulos que possibilitam uma compreensão aprofundada e progressiva do tema. No capítulo 02, é apresentada uma contextualização teórica sobre trabalho infantil e os principais marcos e transformações, que contribuíram para a consolidação dos direitos das crianças e dos adolescentes; no capítulo 03, discorre-se sobre o trabalho infantil no campo, com apresentação de dados e das piores formas de trabalho infantil no meio rural; no capítulo 4 discute-se a agricultura familiar, das origens do campesinato tradicional até sua conformação atual e as políticas públicas do campo, em particular a PNEC e as EFA; e nas considerações finais, retomamos o objetivo do trabalho e ressaltamos que as EFA, articuladas à PNEC, constituem estratégia educativa fundamental para a redução do trabalho infantil no meio rural, ao promover a permanência qualificada dos jovens e a valorização dos saberes do campo, e por fim, discutimos as contribuições do Serviço Social, como área fundamental na mediação das políticas públicas, educação no campo e na garantia de direitos das crianças e dos adolescentes na prevenção do trabalho infantil no campo.

2. TRABALHO INFANTIL E DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O trabalho humano se constitui como um elemento central na organização das sociedades, moldando relações, construindo culturas e definindo aspectos da condição humana. Granemann (s/d) afirma que, o trabalho permanece como elemento essencial da sociabilidade humana, sendo a dimensão que constitui a própria natureza do homem. É por meio dele que o ser humano se distingue dos demais seres naturais como animais, aves e insetos, os quais, embora também realizem atividades laborais em diferentes graus de complexidade, não possuem a mesma capacidade transformadora e criadora. É por meio do trabalho que os seres humanos não apenas garantem sua subsistência, mas também estabelecem vínculos e participam ativamente da coletividade. Portanto, o trabalho enquanto dimensão ontológica do ser humano é condição indispensável para investigar suas múltiplas dimensões, como o trabalho infantil.

Neste sentido, compreender o trabalho em sua dimensão ontológica exige também uma análise sobre a infância, etapa fundamental da vida humana e que, historicamente, esteve à margem das relações de produção. A forma como a criança é percebida e inserida no mundo do trabalho é uma construção social que se modifica ao longo do tempo, acompanhando as transformações nas estruturas econômicas, culturais e políticas da sociedade (Norozi & Moen, 2016).

Apesar dos avanços, o trabalho infantil persiste como um desafio estrutural no Brasil. Destaca-se o recorte de gênero e raça no trabalho infantil, caracterizando, os dados apresentados anteriormente. De acordo com o IBGE (2024), 21,6% das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil no Brasil atuam em atividades agrícolas, pesca e silvicultura. Entre os 586 mil envolvidos nas Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP), 76,4% são meninos e pessoas pretas ou pardas somam 67,5%, evidenciando a persistência de desigualdades estruturais que atravessam tanto o gênero quanto a raça.

De acordo com o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (FNPETI), o trabalho infantil, embora mais visível nas áreas urbanas, é significativamente mais prevalente nas zonas rurais, onde a proporção de crianças e adolescentes explorados chega a ser até três vezes

maior. A análise do FNPETI aponta que, na Região Norte, mais de 30 mil crianças e adolescentes atuam como agricultores ou trabalhadores qualificados em atividades agrícolas, enquanto quase 16 mil estão envolvidos na criação de gado. Na Região Nordeste, esse número ultrapassa 71 mil. Além disso, o documento revela que o total de crianças e adolescentes negros ocupados é superior ao de não negros, sendo que a Região Nordeste concentra cerca de 35% desse contingente. O estudo também evidencia que as piores formas de trabalho infantil afetam de maneira mais intensa a população negra, indicando uma relação direta com o racismo estrutural e com a herança escravocrata do Brasil (FNPETI, 2022).

Diante dessa realidade histórica, ao analisarmos a história da infância no Brasil, percebemos que a posição da criança na sociedade nem sempre foi reconhecida sob a perspectiva de sujeito de direitos. Apesar das transformações históricas, econômicas e culturais, o papel atribuído à infância hoje difere significativamente daquele observado em períodos anteriores, a exemplo da idade média, onde as crianças eram tratadas como mini-adultos ou mero objetos (Melo, 2020). No entanto, tanto no passado quanto na atualidade, a pobreza e a desigualdade seguem impactando profundamente a vida de crianças e adolescentes. Segundo o relatório Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil (2017-2023), lançado pelo UNICEF (2025), mais da metade das crianças e dos adolescentes brasileiros vivem em condições de pobreza com múltiplas privações. Em 2023, cerca de 28,8 milhões de crianças e adolescentes até 17 anos (56%) ainda viviam na pobreza multidimensional, com várias privações como renda, educação, saneamento, moradia, água, dentre outras. Para compreendermos essa questão de maneira mais precisa, é necessário revisitar a trajetória histórica e o processo de formação social do Brasil, a fim de entender como se construiu o reconhecimento da criança como cidadã. A infância no Brasil foi marcada por exploração e violência, desde suas raízes históricas,

O abandono de bebê, a venda de crianças escravas, que eram separadas de seus pais, a vida em instituições, que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas, que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas, que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil (Priore, 1991, p.3).

Desde os primeiros contatos coloniais, as marcas dessas violências já estavam presentes. Quando os portugueses vieram através de embarcações já traziam consigo

uma cultura de exploração e violência. Segundo Ramos (2004), nas embarcações já vinham crianças a bordo, algumas órfãs, destinadas a casamentos com membros da coroa, e outras trazidas como passageiros, na qual, muitas sofriam violências sexuais durante a viagem, uma prática recorrente neste contexto. Conforme aponta Ramos (2020) apud Santana (2023)

Muitas famílias portuguesas alistavam seus filhos na marinha como forma de livrar-lhes da pobreza numa tentativa de dar-lhes uma nova vida nas Américas. A bordo dos navios, nas funções de pajens e grumetes, crianças e adolescentes eram duramente exploradas em árduas jornadas de trabalho, que incluíam ainda torturas e abusos sexuais.

O sistema escravocrata brasileiro intensificou essa lógica. Crianças negras eram escravizadas e forçadas a trabalhar como adulto, em condições precárias, “a exploração do trabalho infantil parece ter se iniciado no período das navegações e, após o desembarque e colonização, foi sendo expandida para incluir crianças de outros povos e etnias” (Santana, 2023, p.43).

“No período escravagista surgem os primeiros relatos de crianças filhas de negros escravizados que, auxiliando os pais nas atividades laborais, cumpriam funções além dos limites de sua capacidade física” (Kassouf, 2007, apud Santana, 2023, p.43). As crianças nascidas de mulheres escravizadas já eram consideradas escravas, “o filho da escrava deixa de ser a criança negra ou mestiça irresponsável para tornar-se uma força de trabalho para os seus donos” (Priore, 1999, p.34). A violência contra crianças negras não se limitava ao trabalho,

Alcunhados por leva-pancadas crianças e adolescentes negros dividiam as tarefas braçais nos engenhos e fazendas com a tarefa de servir docilmente aos desejos dos jovens brancos, servidão que envolvia até mesmo o uso sexual do escravo pelos senhores (Freyre, 2006, apud Santana, 2023, p.43).

Essa realidade evidencia como a infância negra, durante o período escravocrata, era profundamente desumanizada, na qual o trabalho forçado e as violências física e sexual eram naturalizados dentro das dinâmicas do poder colonial. Neste contexto, a criança escravizada não era reconhecida como sujeito de direitos, mas como propriedade a ser explorada desde os primeiros anos de vida.

Somente no final do século XIX, em um cenário de crescente pressão por mudanças sociais, que surgiram as primeiras tentativas legais de limitar, ainda que de forma lenta, os efeitos da escravidão sobre as novas gerações, a exemplo da “Lei do

Ventre Livre” (BRASIL, 1871), que determinou que os filhos de mulheres escravizadas nasceriam livres. No entanto, mesmo com a abolição formal da escravidão (1888), a prática de exploração do trabalho, inclusive infantil, não se encerrou, apenas se adaptou aos novos modelos de produção.

A sociedade não havia mudado a sua percepção em relação a infância e as práticas de exploração do trabalho infantil continuaram presentes, pois para os empregadores, manter crianças e adolescentes era mais vantajoso economicamente. No Rio de Janeiro, entre 1888 e 1927, no contexto da industrialização crescente, a demanda por mão de obra favoreceu a continuidade desse tipo de exploração, agora adaptada aos novos modelos produtivos (Soares, 2009).

No final do século XIX e início do século XX, com surgimento do capitalismo industrial brasileiro, crianças e adolescentes foram recrutados para o trabalho em condições precárias, inclusive com longas jornadas de trabalho diurno e noturno. O processo de industrialização não apenas transformou a economia, mas também redefiniu a dinâmica social, desencadeando um êxodo rural em massa. A migração das populações do campo para os centros urbanos, resultou em cidades superlotadas e condições precárias de vida, aprofundando a miséria entre os trabalhadores.

Como destaca Piketty, “a situação de miséria vivida pelo proletariado industrial intensificou-se como consequência de um intenso êxodo, que provocou a saída em massa das populações rurais para as cidades, resultando em uma significativa miséria urbana” (2014, apud Santana, 2023, p.44). No Brasil, esse processo ganhou força a partir do início do século XX, quando a industrialização e a urbanização aceleraram a migração rural, contribuindo para a superlotação dos centros urbanos, sobretudo no sudeste do país, e agravou problemas sociais já existentes.

Com a superlotação das cidades, agravou-se a precarização dos serviços públicos, acentuando as desigualdades nas condições de vida entre os diferentes grupos sociais. Nesse cenário, o trabalho infantil passou a se tornar mais visível nas áreas urbanas, principalmente com a presença de crianças nas fábricas. No entanto, no meio rural, essas práticas eram frequentemente invisibilizadas. Como aponta Grilo (2014, p. 1), “o trabalho de crianças e adolescentes no setor agrícola consubstancia-se como uma das formas mais invisíveis de labor infantil”. Este contraste entre campo e cidade contribuiu para reforçar ciclos de exclusão social, nos quais crianças e adolescentes eram facilmente inseridos no mercado de trabalho como alternativa à pobreza (GRILO, 2014). Nesse contexto, o avanço econômico e tecnológico trazido

pela industrialização ocorreu paralelamente à intensificação de formas mais sofisticadas de exploração do trabalho humano, consolidando uma divisão social do trabalho voltada à ampliação do capital (CRUZ, 2018). Neste contexto, crianças e adolescentes tornaram-se mão de obra essencial para a indústria. Crianças e adolescentes foram amplamente empregados nas fábricas, comércios e outros setores industriais devido à demanda crescente por mão de obra barata (SOARES, 2009). A inserção de crianças e adolescentes no sistema industrial ocorreu de forma brusca na Europa, do século XIX; e no Brasil, no início do século XX, onde, “de repente, crianças e adolescentes ocupavam fileiras na produção industrial, submetidos às mesmas condições degradantes e perigosas que os adultos, sendo muitas vezes substitutos destes como força de trabalho fabril” (Santana, 2023, p.41).

Conforme Minella (2002), no Brasil, a política salarial da época era estruturada para pagar salários mais baixos aos trabalhadores mais novos, às meninas e aos adolescentes. Além disto, a facilidade de discipliná-los e a capacidade de realizar tarefas, que exigiam corpos pequenos, também contribuiu para que fossem mantidos no trabalho fabril. Dados revelam que “15% do total da mão-de-obra absorvida pelos estabelecimentos industriais nas primeiras décadas do século XX, eram crianças e adolescentes” (MINELLA, 2002, p.19). Segundo Cunha e Ogliari (s.d., apud Santos, Rodrigues & Campos, 2013, p.43)

a exploração do trabalho infantil se intensificou principalmente com o processo de industrialização no Brasil, no início do período republicano. Apesar de não ser qualificada, a opção pela mão de obra infantil caiu como uma luva, pois as indústrias precisavam de mão de obra barata para atender à demanda e proporcionar lucro. O setor industrial foi sendo implantado e se desenvolvendo em nosso país. Em 1870, as indústrias solicitavam, através de anúncios, crianças e adolescentes para trabalharem principalmente no setor têxtil, chegando a atingir 15% do total de mão de obra no setor industrial. Na maioria das vezes eram exploradas na condição de aprendizes, para aprender uma profissão, logo não eram remuneradas.

Esse processo revela uma contradição do desenvolvimento econômico, pois enquanto o país buscava modernizar-se, consolidava-se uma estrutura sustentada pela exploração da mão de obra infantil. A justificativa de "aprendizado" servia para mascarar a não remuneração. O anúncio de vagas para crianças e adolescentes, revela uma prática normalizada e evidencia como a industrialização se alicerçou na precarização do trabalho e contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais

que ainda persistem no país (Cunha & Ogliari, s/d, apud Santos, Rodrigues & Campos, 2013). De acordo com Freedman (1994) apud Santana (2023, p.47):

O trabalho nos meios urbanos, especialmente nos comércios e fábricas, ou o trabalho nas ruas, era mais conhecido que nos meios rurais. Mas, mesmo em meio urbano, o trabalho mais danoso era escondido: por detrás de biombo e paredes, crianças trabalhavam sob condições degradantes, escondidas dos olhos da população das cidades. Essa invisibilização era ainda maior em meio rural, já que as populações urbanas praticamente desconheciam o cotidiano das atividades de agricultura e mineração comuns nas regiões fora dos centros urbanos.

O trabalho infantil, como consequência direta das desigualdades sociais e econômicas, particularmente, entre famílias empobrecidas, que dependem da força de trabalho de todos os seus membros para garantir sua própria subsistência, é marcante, sobretudo, no meio rural, onde as condições de sobrevivência são ainda mais precárias, como afirma Basu, “na agricultura, principalmente na de subsistência, é forte esse componente de provisão” (1999, apud DIAS; ARAUJO, 2020, p.6).

Crianças e jovens são obrigados a trabalhar por várias razões, sendo a pobreza a principal delas. Muitos governos, ao enfrentar crises econômicas, não dão prioridade às áreas que poderiam ajudar a aliviar as dificuldades enfrentadas por famílias de baixa renda: não priorizam saúde, educação, moradia, saneamento básico, programas de geração de renda, treinamento profissional, entre outros. Para essas famílias, a vida se torna uma luta diária pela sobrevivência. As crianças são forçadas a assumir responsabilidades, ajudando em casa para que os pais possam trabalhar, ou indo elas mesmas trabalhar para ganhar dinheiro e complementar a renda familiar (CONANDA & FNPETI, 2007, p.11).

Inserido em um sistema que prioriza o lucro e marginaliza os mais vulneráveis, o trabalho infantil é naturalizado como parte da realidade de muitas famílias. Neste cenário, a infância é frequentemente sacrificada em prol da sobrevivência imediata, e assim se perpetua ciclos de exploração e violação de direitos. Nos diversos setores da economia, o trabalho infantil está relacionado a um conjunto de fatores, na agricultura familiar autores como Custódio & Cabral (2019), abordam alguns deles como,

O fator econômico, inevitavelmente, é a principal causa do trabalho infantil na agricultura familiar, já que a situação de pobreza e desigualdade social se encontra localizada, na maior parte, no meio rural. Diante da baixa renda auferida pelos pais, crianças e adolescentes são compelidos a ingressar no mundo trabalho antes da idade adequada, resultando em diversas consequências físicas, psicológicas, econômicas e educacionais às crianças e aos adolescentes em situação de trabalho infantil na agricultura familiar.

No entanto, enquanto em outros setores da economia a demanda por trabalho infantil se dá de forma exploratória da mão de obra e por maiores lucros; no contexto da agricultura familiar, a participação de crianças e adolescentes muitas vezes está associada a dinâmicas culturais e de subsistência, em que o trabalho é visto como parte do processo de aprendizado e ajuda no âmbito familiar (GRILO, 2014).

O trabalho infantil emerge como uma expressão tangível da pobreza, em que as famílias muitas vezes sem acesso ao emprego formal recorrem à informalidade e a empregos precários. Nesse contexto, mesmo quando os rendimentos não são suficientes para manter a subsistência, a criança é inserida no mercado de trabalho como forma de complementar a renda familiar, sendo exposta a formas de exploração laboral frequentemente categorizadas entre as mais graves (SANTOS & DURÃES, 2015).

Custódio e Veronese são enfáticos ao afirmar que “a condição de pobreza e a baixa renda familiar são um dos estímulos para o recurso ao trabalho da criança e do adolescente, pois a busca pela sobrevivência exigiria a colaboração de todos os membros do grupo familiar” (2009, p.77). Esse processo ocorre dentre as várias modalidades de trabalho infantil.

Segundo a PNAD Contínua, em 2023, o rendimento médio mensal de crianças e adolescentes entre 05 e 17 anos de idade em situação de trabalho infantil era de R\$771,00; e quando realizadas atividades perigosas era de R\$735,00. O rendimento do sexo masculino era de R\$815,00 e do sexo feminino R\$695,00; e brancos recebiam R\$875,00 e pretos ou pardos R\$707,00 (IBGE, 2023).

Os dados revelam que o trabalho infantil não se mostra eficaz para superar a miséria, já que muitas vezes crianças e adolescentes não recebem remuneração suficiente para melhorar a condição financeira das famílias (CUSTÓDIO & VERONESE, 2009).

Historicamente as precárias condições enfrentadas pela classe trabalhadora durante o processo de industrialização, marcadas por jornadas excessivas, baixa remuneração, trabalho em ambientes insalubres e condições de moradia precárias, afetaram também crianças e adolescentes. Por outro, essas precárias condições de trabalho também levaram à organização da classe trabalhadora, que passou a reivindicar por melhores condições de trabalho, que levou o governo a iniciar ações voltadas a amenizar os efeitos negativos da industrialização sobre os trabalhadores.

Neste contexto de pressão social surgiram iniciativas voltadas à regulamentação do trabalho adolescente e à proibição do trabalho infantil, a exemplo da proposição da emenda popular “Criança Prioridade Nacional”, incorporada à Constituição Federal (BRASIL, 1988), nos artigos 227 e 228. Esta mobilização foi decisiva na formulação e na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990); bem como a formação do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA) (Santana, 2023). Essas medidas representaram os primeiros passos no longo processo de reconhecimento dos direitos da infância e da adolescência frente à exploração industrial.

A construção dos direitos das crianças e dos adolescentes resultou de um longo e complexo processo histórico, tanto em nível nacional quanto internacional, que foram gradualmente reconhecidos e consolidados ao longo do tempo. Mapear o desenvolvimento desses direitos nos permite entender os avanços já conquistados, os desafios ainda existentes e o papel das legislações e políticas públicas na proteção integral da infância. A seguir, são destacados cronologicamente os principais marcos e transformações, que contribuíram para a consolidação dos direitos das crianças e dos adolescentes até os dias atuais (UNICEF, s/d):

- Em 1924, a Liga das Nações adotou a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, que define que as crianças têm direito a meios para seu desenvolvimento; ajuda especial em momentos de necessidade; prioridade no socorro e na assistência; liberdade econômica e proteção contra exploração; e, educação que instiga consciência e dever social;
- Em 1927, no Brasil, o Decreto nº 17943-A, institui a Lei de Assistência e Proteção aos Menores (Código de Menores), que afirma a proteção de crianças e determina a maioridade penal aos 18 anos;
- Em 1946, a Assembleia Geral das Nações Unidas criou o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) para atender, na Europa e na China, às necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra;
- Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que no Art. 25 preconiza "cuidados e assistência especiais" e "proteção social" para mães e crianças;

- Em 1950, o mandato do UNICEF foi estendido aos países em desenvolvimento com a finalidade de atender crianças e mulheres; e foi assinado o primeiro programa de cooperação entre a UNICEF e Brasil;
- Em 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Declaração dos Direitos da Criança, que reconhece os direitos das crianças à educação, à brincadeira, a um ambiente favorável, a cuidados de saúde, dentre outros;
- Em 1966, foram firmados diversos pactos internacionais sobre direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais entre a ONU e os Estados Membros, que se comprometem a manter direitos iguais, incluindo educação e proteção, para todas as crianças;
- Em 1968, foi convocada a Conferência Internacional sobre Direitos Humanos para avaliar o progresso feito pelos países após 20 anos da adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Em 1973, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotou a Convenção 138, que define 18 anos como a idade mínima para realizar trabalhos considerados perigosos à saúde, à segurança ou à moral da pessoa;
- Em 1974, a Assembleia Geral das Nações Unidas instou os Estados Membros a observar a Declaração sobre a Proteção de Mulheres e Crianças em Situações de Emergência e Conflitos Armados, que proíbe ataques contra mulheres civis e crianças ou seu aprisionamento, bem como defende a inviolabilidade dos direitos de mulheres e crianças durante conflitos armados,
- Em 1979, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança, em comemoração aos 20 anos da Declaração dos Direitos da Criança; e, no Brasil, foi promulgado o novo Código de Menores, que introduziu a doutrina da proteção integral³;
- Em, 1985, a ONU estabeleceu regras mínimas para a administração da justiça juvenil, com princípios de um sistema de justiça que promove os

³ Algumas interpretações do Código de Menores (1979) consagram a proteção integral, mas o que consta na Lei nº 6.697/1979 é a doutrina da situação irregular.

melhores interesses da criança, incluindo educação e serviços sociais e tratamento proporcional para crianças detidas;

- Em 1986, no bojo do processo de redemocratização do Brasil e das eleições à Assembleia Nacional Constituinte, a UNICEF e parceiros lançaram a campanha Criança Constituinte, que incentivou a votação em candidatos comprometidos com as causas da infância no País;
- Em 1988, foi aprovada a nova Constituição Federal, que no Art. 227, estabelece que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”;
- Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, considerada uma conquista histórica dos direitos humanos, pois reconhece as crianças como atores sociais, econômicos, políticos, civis e culturais. A Convenção garante e estabelece padrões mínimos para proteger os direitos das crianças em todas as capacidades;
- Em 1990, o Brasil aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança e estabeleceu as Diretrizes para a Prevenção da Delinquência Juvenil com estratégias de prevenção da criminalidade e de proteção de jovens com alto risco social; e em nível mundial, foi realizada a Cúpula Mundial pela Infância, que reuniu chefes de 71 nações e representantes de outros 86 países, que pela primeira vez, acordaram metas concretas a serem cumpridas até 2000;
- Em 1992, a UNICEF realizou no Brasil a I Reunião de Cúpula de Governadores pela Criança, com a presença do então presidente da República do Brasil e governadores de 24 Estados e do Distrito Federal, que assinaram o Pacto pela Infância;
- Em 1993, foi realizada a II Reunião de Cúpula de Governadores pela Criança, que além dos participantes da Cúpula anterior, contou também

com a participação do ministro da Justiça, do procurador-geral da República, do presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dentre outras autoridades, que reafirmaram compromisso com a prioridade à infância e estabeleceram plano de metas a ser atingido até o final de seus mandatos, batizado de Plano de 500 Dias de Ação pela Criança no Brasil;

- Em 1994, foi realizada reunião no Congresso Nacional para avaliar o referido Plano de 500 Dias, com a participação de todos os envolvidos na II Cúpula, realizada em 1993; e o então presidente, recém-empossado, prometeu manter o compromisso com o Pacto pela Infância;
- Em 1996, foi criado o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), com o objetivo de retirar crianças e adolescentes de situações de trabalho e inserí-los em atividades educativas e de lazer (BRASIL, 2019);
- Em 1999, a OIT, com o apoio da UNICEF, adotou a Convenção sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil e exigiu a proibição imediata e a eliminação de qualquer forma de trabalho, que possa prejudicar a saúde, a segurança ou a moral das crianças;
- Em 2000, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou 02 (dois) Protocolos Facultativos à Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que obriga os Estados Membros a tomarem as principais ações para impedir que as crianças participem de hostilidades durante conflitos armados, e para eliminar a venda, a exploração sexual e o abuso sexual de crianças;
- Em 2002, a Sessão Especial das Nações Unidas sobre as Crianças contou pela primeira vez com a participação de meninas e meninos delegadas/os, e adotou a agenda “Um mundo para as crianças”, com metas específicas para melhorar as perspectivas das crianças nesta década;
- Em 2004, o Brasil ratificou o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre a Venda de Crianças, a exploração sexual e a Pornografia Infantil e o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os

Direitos da Criança sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados;

- Em 2004, o Governo Federal criou o programa de transferência de renda “Bolsa Família”, que confere renda mensal à família em vulnerabilidade social, com crianças e adolescentes de 0 a 15 anos, condicionada à manutenção do benefício à frequência escolar das crianças e à vacinação;
- Em 2006, o UNICEF, em parceria com o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime, publicou o Manual de Medição de Indicadores de Justiça Juvenil, com sugestões para que os Estados Membros avaliem as condições de seus sistemas de justiça juvenil e façam reformas, conforme necessário;
- Em 2011, foi adotado novo Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que permitiu que os Comitês dos Direitos da Criança recebessem denúncias de violações e realizassem investigações;
- Finalmente, em 2015, a Somália e o Sudão do Sul ratificaram a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), tornando-a a mais aceita da história, ratificada por 196 Estados, com exceção dos Estados Unidos da América (EUA).

Em consonância com esse percurso, Varalda (2008, apud Santos, 2022, p.9), ressalta que,

As garantias surgiram com a intenção de minimizar os abusos praticados contra crianças e adolescentes, garantir a isonomia material com a população adulta e garantir um mínimo aceitável de condições adequadas de atingimento da idade adulta com dignidade.

Apesar de já ter sido citado anteriormente, é importante destacar da Constituição de 1988, o seu Art. 6º “São direitos sociais, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2015). E o Art.227, que dispõe:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à

alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2008).

De maneira que, fica de responsabilidade da família, do Estado e da sociedade o cuidado e a proteção à criança e ao adolescente, bem como a garantia dos seus direitos; com destaque à responsabilidade do Estado em assegurar os direitos fundamentais através da implementação de políticas públicas de promoção e proteção à criança e ao adolescente.

Por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº8069/1990, é o principal marco regulatório brasileiro para proteção integral de crianças e adolescentes, pois reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, e afirma que devem ter seus direitos garantidos com prioridade absoluta. Conjuntamente, em conformidade com a Constituição Federal, o ECA proíbe o trabalho de crianças e adolescentes abaixo de 16 anos, exceto na condição de aprendiz a partir dos 14 anos, conforme seu Art. 60 (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, o ECA constitui-se como um instrumento essencial para o enfrentamento do trabalho infantil, mas sua efetividade não depende apenas da articulação entre ações governamentais, sensibilização das famílias e fiscalização, mas também da superação das estruturas que sustentam a sociedade capitalista, cujas bases estão ancoradas na exploração, na opressão e em outras violações de direitos. O ECA detalha os direitos previstos na Constituição e cria mecanismos para garantir a proteção integral das crianças e dos adolescentes, e, em seu Art. 67, incorpora a proibição do trabalho infantil, noturno e insalubre antes dos 18 anos,

Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho: I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e às cinco horas do dia seguinte; II - perigoso, insalubre ou penoso (BRASIL, 1990).

Ademais, no Art. 64, foi estabelecida a idade mínima para o trabalho em 16 (dezesseis) anos, com a possibilidade de aprendizagem a partir dos 14 (quatorze) anos, mediante bolsa de aprendizagem; e no Art. 65, foi assegurado ao adolescente aprendiz, maior de 14 (quatorze) anos direitos trabalhistas e previdenciários (BRASIL, 1990).

3. TRABALHO INFANTIL NO CAMPO

Em todas as áreas onde ocorre trabalho infantil, incluindo o meio rural, persiste uma complexa relação entre determinantes econômicos e culturais. No meio rural, a participação precoce das crianças e adolescentes no trabalho, é frequentemente justificada por uma lógica cultural de transmissão de saberes e de integração à vida comunitária, apoiada em discursos reacionários e preconceituosos em relação à pobreza, que legitimam o trabalho infantil como parte da formação moral e da sobrevivência familiar, a exemplo de

[...] a força da noção cultural segundo a qual o trabalho é bom para crianças dificulta a problematização da questão. Existe uma mentalidade muito disseminada no imaginário popular que professa que o trabalho infantil é algo importante e educativo para as crianças pois, além das mesmas “aprenderem uma profissão”, sentiriam na pele as dificuldades do mundo do trabalho desde cedo e assim não seriam indolentes ou preguiçosas no futuro (OIT, 2003, p.164 apud CABRAL, 2020, p.43).

Segundo Custódio & Veronese (2009, p.79), “Não se pode desconsiderar o significado cultural e tradicional do trabalho no imaginário familiar, seja com o aspecto educativo ou moralizador”. Muitos pais, que também trabalharam na lavoura durante a infância, normalizam o trabalho infantil, muitas vezes sem reconhecer os danos que ele causa ao desenvolvimento de crianças e adolescentes (CUSTÓDIO & CABRAL, 2019). Para Marin, que realizou pesquisa com agricultoras/es de Itapuranga, Goiás, com filhos entre 06 e 14 anos, “sob a perspectiva de agricultores familiares, o trabalho de crianças no âmbito domiciliar integra processos de socialização e formação de futuros herdeiros e trabalhadores” (2018, s/p). Ela ainda destaca,

O trabalho das crianças rurais também integra a ordem moral da família. Em sentido abstrato, os agricultores relacionam o trabalho à dignidade humana pelo trabalho, ao desenvolvimento do senso de responsabilidade e ao disciplinamento do corpo e da mente da criança. Os pais atribuem-se a missão de educar e transmitir princípios morais necessários à vida das crianças. Nesse exercício, eles reproduzem e reinterpretem referências de educação incorporadas de gerações passadas para socializar e moralizar seus filhos.

A família, portanto, tem um papel fundamental na reprodução cultural do trabalho infantil no campo, mas não pode ser considerada isoladamente responsável por essa dinâmica, pois ela está inserida em um contexto mais amplo de valores,

desigualdades, ausência de políticas públicas e processos de socialização, influenciados por diversos meios e valores culturais. Portanto, o trabalho infantil é resultado de uma complexa rede de influências culturais, econômicas e sociais, não se limitando apenas à reprodução de práticas familiares transmitidas de geração em geração.

ANDI & OIT (2007, p.12) destacam que “a opinião comum em muitas culturas e não somente nos estratos sociais mais pobres, de que as crianças devem compartilhar as responsabilidades da família, participar do trabalho dos pais e ganhar remuneração fora de casa” Assim como em outros setores econômicos, o trabalho infantil aparece como “ajuda familiar”, como aponta Marin (2018),

O trabalho da criança representa “ajuda” que garante a reprodução da unidade familiar tanto a curto prazo, contribuindo para a produção de bens e serviços necessários ao consumo familiar e de excedentes mercantis; quanto a longo prazo, à medida que integra lógicas da formação de futuros trabalhadores e da reprodução de modos de vida.

Um dos principais obstáculos ao enfrentamento do trabalho infantil no meio rural é a presença de uma cultura, que justifica e perpetua a prática, como a mitológica. De acordo com Custódio e Veronese,

a cultura mitológica que perpetua a exploração do trabalho reproduz expressões como “é melhor trabalhar do que roubar”, “o trabalho da criança ajuda a família”, “é melhor trabalhar do que ficar nas ruas”, “trabalhar desde cedo acumula experiência para trabalhos futuros”, “é melhor trabalhar do que usar drogas” e “trabalhar não faz mal a ninguém (2009, apud Custódio & Cabral, 2019).

Essas expressões revelam uma visão cultural enraizada, reacionária e preconceituosa na sociedade, que naturaliza o trabalho infantil e invisibiliza os danos físicos, emocionais e sociais, que essa prática pode causar ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Embora muitas famílias reproduzam esses discursos, isso geralmente ocorre não por negligência, mas como reflexo de um contexto histórico e socioeconômico de profundas desigualdades sociais, que impõe o trabalho precoce como alternativa de sobrevivência das famílias pobres, urbanas e rurais. Como aponta Marin (2018, s/p):

Como forma particular de organização produtiva, a inserção laboral da criança tem significados profundos nos processos de transmissão e aprendizagem de práticas, saberes e modos de vida. *Fazendo e aprendendo* torna-se importante recurso pedagógico, não necessariamente orientado

para a formação de futuros agricultores ou agricultoras, mas para a constituição de futuros trabalhadores.

Os agricultores também valorizam o trabalho familiar como estratégia de disciplinarização dos filhos, associando o trabalho ao cultivo da obediência, da responsabilidade e da formação moral. Para muitos, manter as crianças ocupadas é uma forma de protegê-las dos “vícios” do mundo exterior.

Os agricultores também valorizam o trabalho familiar como estratégia de disciplinarização dos filhos, evitando que permaneçam ociosos, pois acreditam que “o ócio é pai de todos os vícios”. Na destinação de tarefas, os pais pretendem cultivar sentidos de obediência, de reconhecimento da autoridade do adulto e de responsabilidade das crianças, bem como o desenvolvimento da plasticidade corporal necessária à execução dos diferentes trabalhos. Por essas razões, a “ajuda” tem profundos sentidos na reprodução de valores morais da família, disciplinando a mente e o corpo da criança e construindo pessoas educadas, dignas e trabalhadoras (MARIN, 2018, s/p).

Dentro dessa lógica cultural e moral, o trabalho infantil é visto não apenas como uma forma de contribuição econômica, mas também como um mecanismo de proteção. O trabalho, nesse sentido, assume uma função disciplinadora, orientada por valores tradicionais de obediência, respeito e responsabilidade, como demonstra o relato de uma agricultora entrevistada por Marin (2018, s/p):

Todo o investimento de afirmação de princípios morais objetiva integrar positivamente as crianças na vida familiar e social, a fim de não perdê-las para o mundo, pois: “a gente sabe que educar filho hoje em dia não é brincadeira. Então, tem que pegar firme. Se não pegar firme, a gente perde nossos filhos pro mundo” (agricultora familiar, 38 anos, dois filhos, de doze e catorze).

Entretanto, são expressões que estão no imaginário da sociedade como um todo, que não se limita a agricultores familiares e apenas ao contexto rural. São visões que atravessam diferentes setores da sociedade, principalmente nos contextos marcados pela pobreza, onde o trabalho infantil é visto como necessário. Essa lógica cultural é construída com base na realidade de crianças em situação de vulnerabilidade, nas quais o trabalho precoce é frequentemente visto como um caminho necessário ou até como benéfico na formação da criança ou adolescente, mascarando as violações de direitos que estão por trás dessa prática.

A agricultura familiar, como modelo produtivo presente nas atividades do campo, apresenta uma complexidade na questão do trabalho infantil. Este, decorre de

determinantes que não atuam isoladamente, conforme Custódio & Cabral (2019, p.12),

Nesse processo, o trabalho infantil na agricultura familiar é o resultado de um complexo conjunto de fatores, pois apesar do fator econômico ser o principal determinante na exploração do trabalho infantil, não é o único. A cultura que naturaliza a exploração do trabalho infantil, reproduzindo mitos que dignificam o trabalho infantil e negam a existência dos prejuízos que dele decorrem, da mesma forma, é responsável pela perpetuação do trabalho infantil na agricultura familiar. A reprodução geracional do trabalho desempenhado pelos pais durante a infância, além dos fatores políticos, relacionados à insuficiência de políticas de efetivação aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, assim como a dificuldade ao acesso escolar, são fatores que atuam de forma significativa no ingresso ao trabalho infantil na agricultura familiar.

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas, nem todos os agricultores desejam que seus filhos sigam o mesmo caminho.

Os agricultores vivenciam múltiplos problemas para garantir a reprodução social, em decorrência da falta de terra, do precário acesso às tecnologias, da desproporção entre custos de produção e preços dos produtos agrícolas, das imposições das legislações ambientais e sanitárias, dentre outros. Em face desses limites, os pais e, sobretudo, as mães nem sempre desejam que seus filhos reproduzam a profissão de agricultores familiares, mas valorizam o trabalho como meio fundamental para a formação do futuro trabalhador e a construção da autonomia pessoal (Marin, 2018, s/p).

Além disso, cabe ainda ressaltar que o trabalho infantil na agricultura familiar é visto sob diversas óticas, como destaca Marin (2018),

Na perspectiva dos agricultores entrevistados, ser criança significa aprender a ser adulto por meio da socialização pelo trabalho e pelas experiências vivenciadas no cotidiano familiar. A infância rural também significa uma fase de estudos escolares para a incorporação de saberes, fazeres e coisas imprescindíveis à vida futura, mas que a família não tem condições de proporcionar. Sob essa perspectiva, a infância é uma fase de preparação para a vida adulta e para o trabalho, que integra o contínuo processo de socialização familiar e escolar na expectativa de constituir futuros sucessores e trabalhadores autônomos, disciplinados e educados. Tais concepções estão sincronizadas com a redução do número de filhos por família.

Nesse cenário, pais e mães, muitas vezes marcados por trajetórias de trabalho infantil reproduzem práticas que consideram necessárias para garantir a dignidade, o senso de responsabilidade e a proteção dos filhos. No entanto, essa lógica cultural, contribui para a invisibilização das violações de direitos e dos impactos negativos que o trabalho precoce causa ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Assim, fica

evidente que a prevenção ao trabalho infantil exige mais do que medidas econômicas ou legais, requer a desconstrução de narrativas que associam trabalho à moralidade, à educação e à sobrevivência. sobretudo, reconhecimento das famílias não como vilãs, mas como sujeitos também afetados pelas ausências estruturais do Estado.

Dessa forma, um sistema educacional eficiente, universal e que atenda as particularidades e realidades distintas contribuiria para o enfrentamento deste problema, da mesma maneira que a sua efetivação traria benefícios e contribuiria para a diminuição da inserção precoce de crianças e adolescentes em atividades laborais. A ausência dessa política educacional contribui para,

empurrar crianças para o trabalho. Mesmo tendo acesso à escola, crianças e adolescentes trabalhadores são os mais atingidos pela repetência. Após repetir várias vezes, a criança – por si mesma e pelos pais – é considerada “incapaz” de aprender, saindo da escola e sendo destinada ao trabalho. Um sistema escolar eficiente deve assegurar a permanência de todas as crianças na escola, com aprendizagem efetiva (ANDI & OIT, 2007, p.11).

No I Seminário Nacional sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil, realizado em 2004, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), Pereira (2004) destacou que a fragilidade da inspeção do trabalho e da atuação da Procuradoria é especialmente crítica na economia informal, justamente onde se concentram as piores formas de trabalho infantil. O autor ainda ressalta que tais violações estão mais presentes nas cadeias de produção do que em fábricas formalizadas. Esse cenário torna-se ainda mais preocupante no setor agrícola, que apresenta os maiores índices de informalidade do país. Ainda nesse seminário, se reforçou que o combate eficaz às piores formas de trabalho infantil exige a compreensão das múltiplas dimensões e complexidades que permeiam esse fenômeno social (CONANDA; FNPETI, 2004).

Sobre o trabalho infantil nas cadeias de produção, como a agricultura, estudo realizado pelo Instituto Veredas (Portal G1, 2023), 66% das ocupações no agronegócio eram informais – quase o dobro da média nacional, que registrou 37,1% no terceiro trimestre de 2021. Essa disparidade está diretamente associada à elevada participação de trabalho familiar não remunerado. Ainda de acordo com o Instituto Veredas, em 2017, 40,3% dos 15,1 milhões de trabalhadores rurais eram auxiliares familiares sem vínculo empregatício, enquanto os demais atuavam sem qualquer registro legal (G1, 2023). Esses dados evidenciam que o trabalho infantil é praticado

em diversos setores produtivos, sobretudo, no agronegócio, que historicamente tem se caracterizado pela informalidade nas relações de trabalho, com um número considerável de trabalhadores rurais e familiares.

Como mencionado anteriormente (p.4), a convenção da OIT nº 182/1999, ratificada pelo Brasil através do Decreto nº 6.481/2008, define como Piores Formas de Trabalho Infantil aquelas que prejudicam à saúde, à segurança ou à moralidade da criança e do adolescente, com ênfase no trabalho rural, como agricultura, agropecuária e silvicultura (Brasil, 2008).

Diante da urgência em prevenir a exploração infantil em suas formas mais degradantes, essa Convenção é instrumento normativo essencial no enfrentamento das piores formas de trabalho infantil, que comprometem gravemente o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, seja por meio de danos à saúde física e psicológica, seja pela submissão a condições análogas à escravidão, exploração sexual ou atividades ilícitas (Idem, 2008). Essa Convenção proíbe o trabalho realizado por menor de 18 anos nas atividades constantes da Lista TIP, que define as piores formas de trabalho infantil:

I - Todas as formas de escravidão ou práticas análogas, tais como venda ou tráfico, cativeiro ou sujeição por dívida, servidão, trabalho forçado ou obrigatório;

II - A utilização, demanda, oferta, tráfico ou aliciamento para fins de exploração sexual comercial, produção de pornografia ou atuações pornográficas;

III - A utilização, recrutamento e oferta de adolescente para outras atividades ilícitas, particularmente para a produção e tráfico de drogas; e

IV - O recrutamento forçado ou compulsório de adolescente para ser utilizado em conflitos armados (BRASIL, 2008, s/p).

De acordo com Marin, “sob a perspectiva formal, diversas atividades desenvolvidas por crianças no âmbito da agricultura familiar foram enquadradas nas piores formas de trabalho infantil” (2018, s/p). Nesse sentido, a lista TIP, além das definições abaixo, descreve modalidades e práticas das atividades prejudiciais à saúde e à segurança de menores de 18 anos, como agricultura, pecuária, silvicultura e exploração florestal, em sua primeira parte transcrita abaixo.

Tabela 01: Piores Formas de Trabalho Infantil na Agricultura e Atividades Rurais

Tipos de trabalhos	Riscos ocupacionais	Repercussões à saúde
Direção e operação de tratores, máquinas agrícolas e esmeris motorizados e em movimento	Acidentes com máquinas, instrumentos ou ferramentas perigosas	Afecções músculo-esqueléticas (bursites, tendinites, dorsalgias), mutilações, esmagamentos e fraturas
Processo produtivo do fumo, algodão, sisal, cana-de-açúcar e abacaxi	Esforço físico intenso, exposição a poeiras orgânicas, agrotóxicos, calor, umidade e animais peçonhentos	Afecções músculo-esqueléticas, pneumoconioses, intoxicações, cânceres, doenças respiratórias, envenenamentos, queimaduras e mutilações
Colheita de cítricos, pimenta malagueta e semelhantes	Esforço físico; exposição ao sol, calor, umidade e frio; contato com ácidos; e uso de instrumentos cortantes	Afecções músculo-esqueléticas, queimaduras, envelhecimento precoce, câncer de pele, desidratação, ferimentos e mutilações
Beneficiamento do fumo, sisal, castanha de caju e cana-de-açúcar	Exposição a poeiras orgânicas, ácidos e substâncias tóxicas; e esforço físico intenso	Fadiga física, afecções músculo-esqueléticas, intoxicações agudas e crônicas, dermatites, apagamento das digitais
Pulverização, manuseio e aplicação de agrotóxicos e produtos afins	Exposição a pesticidas e fertilizantes por via oral, cutânea e respiratória	Intoxicações agudas e crônicas, dermatites, cânceres, arritmias cardíacas, leucemias e episódios depressivos
Locais de armazenamento ou beneficiamento com poeiras de cereais e vegetais	Exposição a poeiras e contaminantes	Bissinoses, asma, bronquite, rinite alérgica, enfisema, pneumonia e irritação das vias aéreas
Trabalho em estábulos, cavalarias, currais, estrebarias ou pocilgas sem higienização.	Contato com vírus, bactérias, parasitas e fungos, e acidentes com animais	Tuberculose, brucelose, leptospirose, tétano, dermatofitoses, hepatites virais e contusões
Interior ou junto a silos de estocagem de forragem ou grãos com atmosferas tóxicas	Exposição a poeiras, explosões e deficiência de oxigênio	Asfixia, dificuldade respiratória, asma ocupacional, pneumonia, bronquite e queimaduras
Sinalizador na aplicação aérea de agrotóxicos	Exposição a pesticidas e fertilizantes por via oral, cutânea e respiratória	Intoxicações agudas e crônicas, dermatites, cânceres, arritmias cardíacas, leucemias e episódios depressivos
Extração e corte de madeira	Acidentes com queda de árvores, serras, máquinas e ofidismo	Afecções músculo-esqueléticas, amputações, lacerações, mutilações, envenenamento e blastomicose
Trabalho em manguezais e lamaçais	Exposição à umidade, cortes, perfurações, ofidismo e contato com excrementos	Rinite, bronquite, envenenamentos, dermatites, leptospirose, hepatites virais e candidíases

Fonte: Brasil, 2008.

Nesta primeira parte da Lista TIP, as atividades são as que estão presentes no campo, seja nos latifúndios e em grandes propriedades rurais, seja pequenas propriedades e na agricultura familiar, onde é comum a participação de crianças e

adolescentes em tarefas como cultivo, colheita, criação de animais, tratamento de estrumes e armazenamento de sementes. Essas atividades, muitas vezes, envolvem riscos significativos, como o uso de equipamentos pesados, aplicação de pesticidas e fertilizantes (GRILO, 2014).

Em plantações e colheitas manuais, sob sol intenso por longas jornadas de trabalho, trabalhadores adultos, crianças e adolescentes são expostos a riscos físicos e psicológicos. Como aponta Grilo (2014), os riscos enfrentados por crianças e adolescentes no trabalho infantil rural são intensificados pelas condições climáticas e geográficas típicas do campo. O perigo se agrava especialmente quando crianças e adolescentes vivem no mesmo local onde realizam suas atividades, ficando expostos constantemente a fatores ambientais.

Como a maioria das tarefas agrícolas ocorre ao ar livre, crianças e adolescentes se tornam vulneráveis a mudanças climáticas, como calor ou frio intensos, ventos fortes e tempestades, especialmente durante os períodos de colheita, o que compromete seu desenvolvimento integral e consome a maior parte do tempo deles, que deveria ser dedicado à educação, lazer, dentre outras atividades adequadas às suas faixas etárias.

De acordo com Grilo, “além de ser o setor que mais concentra crianças e adolescentes que trabalham, a agricultura é um dos três setores mais perigosos no que se refere a mortes associadas ao trabalho, acidentes não mortais e doenças profissionais” (2014, p.32). O trabalho infantil na agricultura é muito perigoso, pois exige grande esforço físico em longas caminhadas sob calor intenso; execução de tarefas em posições desconfortáveis, muitas vezes com as costas curvadas; realização de movimentos repetitivos, quase sempre sem qualquer tipo de equipamento de proteção individual; e exposição a riscos sérios de acidentes com máquinas e veículos agrícolas (Idem, 2014).

Para exemplificar os riscos e danos a crianças e adolescentes, destacam-se algumas atividades desenvolvidas em 03 (três) culturas agrícolas: 1) Na colheita de laranja é comum a perda de digitais devido ao “processo de panha⁴”; 2) No trabalho de quebra da castanha de caju, é extraído um óleo da castanha, que provoca irritações e queimaduras na pele; e 3) No corte do cacau, a colheita dos frutos caídos e, principalmente, a separação da amêndoa do cacau, também provoca perda de digitais

⁴ Processo de panha é o termo utilizado pelos horticultores para a colheita de verduras (DICIONÁRIO INFORMAL, 2012).

(SILVÉRIO, 2021). No trato com animais, particularmente, na ordenha de vacas, cabras e búfalas, há riscos físicos, como ferimentos causados por empurrões ou coices desses animais. Além disso, é comum na agropecuária em geral a exposição de crianças e adolescentes a substâncias tóxicas, como pesticidas e fertilizantes químicos, muitas vezes manuseados sem a devida proteção, o que aumenta significativamente o risco de intoxicação e pode levar à contaminação grave ou até à morte. Por fim, como afirma Grilo, “crianças que laboram neste setor estão sujeitas a riscos em razão das máquinas utilizadas, dos pós, dos agentes biológicos, físicos e químicos, dos fatores ergonômicos, de bem-estar, de higiene e psicossociais, assim como longas jornadas de trabalho e más condições de vida” (2014, p.35).

Esses riscos ainda persistem, porque, culturalmente, essas atividades são vistas como “ajuda familiar”, mesmo listadas entre as piores formas de trabalho infantil. Como afirmam Dias & Araújo, “na agricultura, a iniciação da criança ao trabalho faz parte do projeto de transmissão de práticas, habilidades e saberes que permite a continuidade do empreendimento familiar” (2020, p.06).

Grilo acrescenta que apesar do reconhecimento da natureza perigosa do trabalho na agricultura, crianças e adolescente “não têm recebido grande atenção se comparadas aos trabalhadores prematuros de outros setores da economia, notadamente a indústria de bens para exportação ou a exploração sexual para fins comerciais” (2014, p.32).

O trabalho infantil por si só já é um problema complexo e quando se trata das “piores formas”, os riscos são ainda mais alarmantes, devido a riscos que podem causar danos irreversíveis à saúde e à integridade de crianças e adolescentes. Portanto, enfrentar essa prática não é apenas uma obrigação legal, mas um imperativo ético e social que exige intersetorialidade entre as diversas políticas sociais, pois, se trata de uma problemática com múltiplas determinações.

Araque tratou também do significado da aplicação da Convenção 182, considerou que,

quando se fala em retirar a criança e o adolescente das piores formas de trabalho, a Convenção aponta em duas direções: ações focalizadas, voltadas para a família, no campo da educação da geração de renda; e a criação de empregos, via crescimento econômico. O desenvolvimento de uma ação no campo da educação exige o conhecimento das necessidades desses grupos. Assim, a erradicação das piores formas deve ser uma ação imediata, assim como a prevenção. São duas ações imediatas, com exigências diferenciadas: uma pressupõe dar condições de sobrevivência às famílias e a outra proporcionar uma educação à criança desde a sua primeira infância até o final do ensino médio, que permita à juventude preparar-se devidamente para

enfrentar o mercado de trabalho. Isso implica, evidentemente, em uma educação profissional. A implementação de uma educação adequada às necessidades dos grupos mais vulnerabilizados é fundamental. Nesse sentido, as leis citadas não estão inadequadas ou avançadas, elas estão sendo descumpridas (apud CONANDA & FNPETI, 2004, p.29).

O enfrentamento das piores formas de trabalho infantil exige não apenas políticas imediatas de proteção, mas também uma ação articulada, sustentada por políticas públicas de longo prazo, especialmente na educação e na geração de renda. Além disso, como destacou Araque acima, o problema não está na ausência de leis, mas em seu não cumprimento, o que reforça que os direitos da criança e do adolescente no Brasil possuem desafios que persistem apesar dos avanços das políticas públicas. Portanto, compreender o trabalho infantil e suas múltiplas dimensões exige reconhecer que se trata de fenômeno enraizado historicamente, socialmente, culturalmente e economicamente.

No contexto da agricultura, é fundamental considerar as particularidades locais, especialmente o peso do fator econômico e a influência de uma cultura que, muitas vezes de forma involuntária, naturaliza a participação precoce de crianças nas atividades produtivas como forma de colaboração familiar. É importante ressaltar que nem todas as famílias agricultoras reproduzem o trabalho infantil, e que, em alguns casos, a ajuda dos filhos trata-se de atividades leves esporadicamente, e de aprendizagem sobre o campo, de maneira que não impactam o seu desenvolvimento, nem ocupam o tempo que deveria ser dedicado à educação.

4. AGRICULTURA FAMILIAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS AGRÍCOLAS

Após explorar o trabalho infantil no campo e suas diversas manifestações, é fundamental destacar um modelo de produção dentro deste contexto: a agricultura familiar. Enraizado nas tradições do campesinato, representa não apenas uma forma de organização da produção, mas também um modo de vida que valoriza a colaboração, a transmissão de saberes e a identidade cultural das comunidades. Dentre as diversas abordagens conceituais sobre agricultura familiar, algumas enfatizam a ruptura com tradições camponesas (ABRAMOVAY, 1992; SERVOLIN, 1999, apud ALTAFIN, s/d) e outras destacam a agricultura familiar como continuidades históricas (LAMARCHE, 1998; apud ALTAFIN, s/d). Neste TCC enfatizamos a concepção de Wanderley (1999, apud ALTAFIN, ano) sobre a especificidade da agricultura familiar brasileira, porque analisa as particularidades do

desenvolvimento agrícola no Brasil, e considera a persistência de traços camponeses mesmo em contextos de modernização. Como argumenta a autora, mesmo inserido no mercado, o agricultor familiar brasileiro “guarda ainda muitos de seus traços camponeses, continuando a contar, na maioria dos casos, com suas próprias forças” (WANDERLEY, 1999, apud ALTAFIN, s/d, p.52), ou seja, a mão de obra é dos próprios integrantes da família, uma das características da agricultura familiar.

No que se refere a produção camponesa, ela pode ser definida como “aquela em que a família ao mesmo tempo detém a posse dos meios de produção e realiza o trabalho na unidade produtiva, podendo produzir tanto para sua subsistência como para o mercado” (ALTAFIN, s/d, p.02). Na agricultura familiar, especialmente na gestão familiar do trabalho, há flexibilidade produtiva. Tanto o campesinato histórico quanto a agricultura familiar contemporânea compartilham a diversificação produtiva, combinando cultivos agrícolas com a criação de animais.

A origem da agricultura familiar no Brasil e, em especial, os agricultores familiares, receberam ao longo da história distintas denominações conforme a região, tais como caboclo, roceiro, caipira, tabaréu, dentre outros (Altafin, s/d). Estes termos, muitas vezes carregados de estereótipos, eram utilizados para descrever sujeitos considerados antiquados, atrasados ou até mesmo indolentes, reforçando uma visão preconceituosa sobre o trabalho rural.

Na história brasileira, o camponês frequentemente ocupa lugar subalternizado, pouco destacado quando comparado a trabalhadores urbanos e ao modelo de produção agroexportadora. Esta narrativa construída na agricultura escravagista, na monocultura e na economia de exportação, deixa em segundo plano a contribuição histórica e social dos agricultores familiares e das pequenas propriedades (ALTAFIN, s/d).

A agricultura familiar no Brasil não surgiu como um projeto estruturado, mas como um processo histórico, marcado por resistências e adaptações, constituído a partir da estratégia de sobrevivência de grupos marginalizados pelo sistema colonial e imperial. Segundo Altafin (s/d), cinco grupos estão na origem da agricultura familiar:

- Os índios, pioneiros na agricultura de subsistência no Brasil, cultivavam diversos alimentos antes da colonização; e mesmo submetidos à escravidão, continuaram a produzir excedentes que abasteciam a colônia; e assim deram as bases do campesinato local;

- Os escravos africanos participaram ativamente da agricultura familiar colonial, através da chamada "brecha camponesa", quando cultivavam lotes em dias livres trabalho e vendiam o excedente para sua subsistência, acumulação de pecúlio ou mesmo para comprar sua alforria;
- Os mestiços livres, marginalizados pela estrutura colonial, tornaram-se agentes essenciais na agricultura de subsistência, pois ocupavam terras degradadas ou remotas, e abasteciam vilas e engenhos, muitas vezes sob cobrança de rendas ou partilha da produção;
- Os brancos não herdeiros ocuparam terras marginais para produção de alimentos, que, embora também marginalizados economicamente, diferenciavam-se dos mestiços por terem acesso privilegiado a sesmarias⁵ e redes de poder, o que evidenciava desigualdades internas no campesinato colonial;
- Os imigrantes europeus, ao chegarem ao Brasil, tornavam-se colonos e recebiam lotes de terra doados pelos governos, além de apoio financeiro para a viagem e os primeiros implementos agrícolas. Com a crise de mão de obra provocada pelo fim do tráfico e da escravidão no final do século XIX, os trabalhadores imigrantes passaram a ser encaminhados às fazendas de café, onde atuavam no sistema de colonato, ou seja, trabalhavam sob controle dos fazendeiros e recebiam terras para cultivar alimentos de subsistência e comercializar parte da produção.

A trajetória histórica dos produtores de alimentos no Brasil está ligada a esses cinco grupos: indígenas, africanos, mestiços, brancos sem herança e imigrantes europeus; e todos contribuíram para a formação de um campesinato diversificado. Enquanto o latifúndio voltado à exportação recebia apoio estatal, os agricultores ligados ao abastecimento interno foram historicamente excluídos das políticas públicas e impedidos de desenvolver plenamente seu potencial produtivo. Apesar

⁵ Sesmaria eram terras concedidas pela Coroa Portuguesa para estimular a produção agrícola, o beneficiário deveria cultivar e tornar a terra produtiva. Este modelo de acesso à terra tem origem em Portugal e surgiu como resposta à crise alimentar e à escassez de mão de obra no século XIV. No Brasil, passou a designar terras doadas para promover a colonização e o uso produtivo do solo (GABLER, 2015).

disto, esses grupos mantiveram modos de vida, técnicas produtivas e tradicionais (ALTAFIN, s/d).

A agricultura familiar é um modo de produção agrícola, reconhecido e regulamentado pela Lei nº 11.326/2006, que no seu Art. 3º considera agricultor familiar aquele que atende aos seguintes requisitos:

I - Não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;

II - Utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

III - Tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo (Redação dada pela Lei nº 12.512/2011);

IV - Dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família (BRASIL, 2006, s/p).

Embora a agricultura familiar tenha relevância econômica e social significativa no Brasil, essencial à subsistência das famílias agricultoras e ao abastecimento alimentar do país; este modelo de produção, presente na história brasileira, somente passou a receber incentivos públicos, quando foi instituído através do Decreto nº 1.946/1996, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PIRES, 2013). O PRONAF surge com o objetivo de aumentar a capacidade produtiva e geração de emprego e renda. A implementação tardia de apoio à agricultura familiar revela a negligência com que esse importante setor produtivo vivenciou e ainda vivência no país.

O PRONAF ainda hoje é o principal programa de fortalecimento da agricultura familiar, pois como política pública de segurança alimentar e de desenvolvimento rural, garante parcela significativa da produção agrícola e da absorção de mão de obra no campo (Agência GOV, 2024).

O setor agrícola é um dos pilares da economia brasileira e o país é um dos maiores exportadores globais de soja, carne, milho e café CNN (2024) e pela Veja (2023). A economia brasileira apresenta um perfil sólido na exportação de produtos, que têm contribuído significativamente para o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB). No entanto, o setor agrícola brasileiro ainda convive com violações de direitos humanos básicos.

Segundo levantamento realizado pela Fundação Getulio Vargas (FGV 2025), em 2023, a economia brasileira cresceu 3,5%, influenciada pela agropecuária e pelas exportações. Apesar do país produzir alimento suficiente para suprir as necessidades calóricas de 900 milhões de pessoas, ou seja, cerca de 11% da população mundial, a população brasileira, estimada em 212 milhões de habitantes, ainda assim não vive em segurança alimentar. Segundo dados do IBGE (2024), em 2023, cerca de 21,6 milhões de brasileiros (27,6%) viviam em domicílios em situação de insegurança alimentar.

Segundo a Fundação Cargill (2024), a agricultura familiar é responsável por 70% a 80% dos alimentos consumidos globalmente, portanto é ela que sustenta a alimentação dos brasileiros. No entanto, se por um lado a Lei nº 11.326/2006 reconhece e fortalece a agricultura familiar, como categoria essencial para o desenvolvimento rural, prevendo acesso prioritário a políticas públicas de crédito, assistência técnica, infraestrutura, educação e seguridade social (BRASIL, 2006); por outro lado, a realidade revela ausência sistemática do Estado na garantia desses direitos, com baixos investimentos, escassa fiscalização e políticas públicas frequentemente descontinuadas ou subfinanciadas.

Embora os agricultores familiares não estejam submetidos ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o Estado tem o dever de assegurar-lhes condições de trabalho e de vida dignas por meio de políticas estruturantes, conforme previsto na própria Constituição Federal de 1988. A dualidade entre a legislação e a realidade vivida no campo revela não apenas uma distância formal, mas uma estratégia histórica de negligência e invisibilização da população rural. Conforme aponta o Relatório Pidesc da Câmara dos Deputados (2000), o modelo de desenvolvimento agrário brasileiro foi estruturado de forma a privilegiar grandes proprietários e concentrar terras, excluindo sistematicamente milhões de camponeses do acesso a direitos fundamentais. Esse abandono prolongado contribui para a reprodução de profundas desigualdades sociais e para a negação de condições básicas de vida, como trabalho digno, infraestrutura e educação de qualidade. Assim, mesmo legalmente reconhecido e apesar de seu papel econômico e social essencial, ainda está distante de um modelo verdadeiramente justo e sustentável.

Diante disso, torna-se urgente ampliar a educação no campo, setor marcado pela defasagem decorrente da precária infraestrutura e da insuficiência de profissionais especializados, como afirma Souza,

A emergência da educação do campo caracteriza-se pela ausência e experiência. É a ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas nos assentamentos; ausência de técnico-agrícola; ausência de professores. Da ausência, na ação do movimento social, emerge a experiência do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), da Pedagogia da Terra, da Educação de Jovens e Adultos, da Ciranda Infantil etc. Ausência e experiência desencadeiam uma prática afirmativa da educação do campo (2009, s/p).

Nesse contexto de exclusão e desigualdade, a Educação do Campo emerge como uma resposta crítica e transformadora, ao reconhecer a especificidade do espaço rural, propondo uma nova compreensão das dinâmicas socioculturais do campo, configurando-se como uma perspectiva transformadora. O campo é concebido como um território multidimensional, espaço de moradia, trabalho, lazer e construção identitária, onde se entrelaçam relações sociais, saberes tradicionais e modos sustentáveis de existência (Carneiro, 2013). Segundo Nascimento et al (2024, p.13), “o vínculo escola, trabalho e suas transformações na especificidade da Educação do Campo, insere-se no projeto histórico e nos processos de auto emancipação das famílias trabalhadoras camponesas”. O território em si representa uma base essencial para a vida e a identidade dos povos camponeses e tradicionais, pois é nele que se desenvolvem os saberes necessários para a subsistência e a construção de sua visão de mundo. A relação com a terra não se limita ao trabalho, mas também molda a percepção da realidade (FERNANDES & MOLINA, s/d, p.8).

A Educação do Campo não apenas legitima os modos de vida rurais, mas os posiciona como alternativas concretas de reprodução social sustentável. Assim, ela é mais do que uma política educacional, é o reconhecimento da vida e da cultura no meio rural, é uma modalidade de ensino que busca atender as especificidades das populações rurais.

A legitimação da educação do campo, como política pública, ganhou força com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), que reconheceu a necessidade de adequações curriculares e organizacionais às realidades rurais. Assim, a legislação não apenas inseriu o debate na agenda educacional, mas também criou as bases para políticas públicas de educação criadas posteriormente, como inscrito no Art. 28º, da LDB,

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

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, s/p).

Alinhada à LDB, A PNEC (Decreto nº 7.352/2010), representou um marco fundamental para a garantia de uma educação contextualizada à realidade rural, pois reconheceu o campo como espaço de vida, cultura e trabalho e definiu como principal objetivo garantir educação de qualidade, dentro de suas especificidades. No Art. 1º deste Decreto fica evidente a destinação dessa política,

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

E o §1º deste Decreto destaca para quem a educação do campo está direcionada,

I - 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; e

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

A legislação é clara ao incluir trabalhadores rurais, assentados e povos tradicionais como sujeitos dessa política. Isso significa que a Educação do Campo não é só sobre levar a escola para as áreas rurais, mas sobre construir um projeto educacional que fortaleça a agricultura familiar e combata as desigualdades que muitas vezes levam ao trabalho infantil.

A necessidade de flexibilização curricular e organizacional às realidades rurais reconhecida pela LDB, foi crucial para avançar em modelos como as Escolas Família Agrícola (EFA), objeto de estudo desse TCC, que combinam formação escolar e

vivência no campo, no sentido de evitar evasão escolar e trabalho infantil. Além disto, a PNEC, ao garantir o acesso à educação de qualidade, a partir da particularidade do campo, fortalece as EFA como espaços de proteção e desenvolvimento, alinhadas às políticas de enfrentamento do trabalho infantil.

Para reforçar as ações de prevenção do trabalho infantil no campo, mais recentemente, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através do Portaria nº 373/2025, instituiu a mesa nacional de diálogo para promoção de trabalho decente no meio rural, na qual destacamos os itens II e IV, do Art. 2º,

II – Disseminar boas práticas trabalhistas, o desenvolvimento sustentável e o aprimoramento do cenário econômico no meio rural;

IV - Incentivar a adoção de ferramentas para a promoção do trabalho decente e combate às piores formas de trabalho (BRASIL, 2025).

Esta Portaria reforça a necessidade de políticas intersetoriais e dialoga diretamente com a PNEC, que visa uma cultura contextualizada à realidade do campo. Além disto, ela fortalece o papel das EFA como espaços de formação, que passam a contar com respaldo institucional para incorporar em seus currículos e projetos pedagógicos, iniciativas que promovam o trabalho digno e a gestão sustentável dos recursos naturais; e, ainda, oferece às EFA subsídios para intensificar suas ações no enfrentamento ao trabalho infantil. Dessa forma, a Portaria não apenas reforça o compromisso das EFA com a educação do campo, mas também as posiciona como agentes fundamentais na construção de um cenário rural mais equitativo e sustentável.

Enquanto a Portaria cria mecanismos de regulamentação e diálogo para o trabalho digno, a PNEC atua na base ao promover a transformação da escola em espaço de proteção e de emancipação; e ao demonstrar que a educação de qualidade e o trabalho decente são pilares indissociáveis ao desenvolvimento rural justo e sustentável.

Assim, a educação do campo pode trazer impactos positivos à população rural, diferentemente do modelo tradicional de educação, que se restringia às elites. A educação do campo contemporânea se constitui como instrumento de transformação social, na busca da melhoria da qualidade de vida das populações rurais por meio do acesso democrático ao conhecimento.

Educação do Campo visa alcançar todos aqueles que vivem distantes das áreas urbanas, aliada ao objetivo de melhorar a qualidade de vida por meio da obtenção de uma Educação Básica e Profissional de qualidade, baseada na valorização dos saberes locais, aspectos que diferem da educação elitista do início do século XX, que era restrita aos jovens com condições financeiras privilegiadas (SANT'ANA, 2024, s/p).

Segundo Sant'Ana (2024), mais do que garantir a aprendizagem básica, é essencial proporcionar aos estudantes competências e conhecimentos relacionados às suas vivências e às demandas do meio rural, com o objetivo de promover não apenas o desenvolvimento pessoal e profissional, mas também o fortalecimento das comunidades nas quais estão inseridos.

Apesar da Educação do Campo configurar-se como uma política pública com potencial para valorizar e atender às necessidades das populações rurais, sua efetivação ainda encontra diversos entraves. Conforme argumenta Sant'Ana (2024), a carência de formação específica para os profissionais da área evidencia uma lacuna nas instituições de ensino superior, que, em sua maioria, não ofertam preparo adequado para lidar com as particularidades do contexto rural. Essa falta de capacitação contribui para a desvalorização das diversas formas de ensinar e aprender, o que resulta em dificuldades enfrentadas pelos educadores no cotidiano das escolas do campo. Tais desafios estão frequentemente relacionados ao uso de metodologias pouco diversificadas, à escassez de recursos pedagógicos e à ausência de instrumentos e materiais adequados à prática educativa.

A construção de uma proposta de Educação do Campo voltada à transformação social busca enfrentar as contradições impostas pelo sistema capitalista por meio de um novo projeto educativo de sociedade. Essa proposta tem como uma de suas principais referências a criação de uma escola no campo que promova práticas pedagógicas emancipatórias, comprometidas com as demandas históricas, sociais, culturais e econômicas do meio rural, especialmente em sua relação com o trabalho camponês (Nascimento; Souza; Borges, 2024).

Diante desse cenário, reforça-se a relevância de uma abordagem abrangente da Educação do Campo, que envolva tanto a formação docente voltada à diversidade sociocultural e territorial quanto a disponibilização de recursos didáticos apropriados. Além disso, é fundamental reconhecer o campo como um espaço legítimo de moradia digna, de produção de saberes e de expressão cultural.

4.1 ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA: SURGIMENTO E EXPANSÃO NO MUNDO E NO BRASIL

As Escolas Famílias Agrícolas “são escolas orientadas para a valorização do espaço rural e que apresentam projetos de vida e de juventude para sua permanência no campo” (NASCIMENTO; BIANCHINI, 2020, p. 127). No Brasil, as EFA são instituições comunitárias criadas e geridas por famílias, comunidades, movimentos sociais e sindicais do campo, caracterizadas como espaços educativos autogestionados, que oferecem ensino para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) combinada com formação profissional (OLIVEIRA; SOUSA, 2024).

A pedagogia da alternância é característica predominante das Escolas Família Agrícola (EFA), que surgiram na França no início do século XX, em um contexto de êxodo rural devido à urbanização e à industrialização, com pouca assistência do Estado às comunidades camponesas. Na época, os jovens eram obrigados a migrar para as cidades para estudar.

O processo de migração da área rural para urbana afetou outras regiões do mundo e foi nesse contexto que surgiu a pedagogia da alternância e a proposta das EFA, com o objetivo de atender às necessidades educacionais voltadas à realidade do campo. Essa relação entre escola e território, que valoriza o saber local e a permanência das famílias em seu meio, é um dos pontos mais relevantes no modelo das EFA.

A pedagogia da alternância, que estrutura o modelo das EFA, combina períodos na escola e na propriedade rural, de forma a conciliar estudo com atividade familiar, sem que isso se configure como trabalho infantil. A pedagogia da alternância se caracteriza

pelos quatro pilares ou princípios: a Associação Gestora, composta de famílias, pessoas e entidades que se unem para promover o desenvolvimento do meio; a Pedagogia da Alternância como sistema educativo pertinente e apropriado para uma educação contextualizada; a formação integral e emancipadora e o desenvolvimento sustentável e solidário do meio(UNEFAB; EFA; CFR; UNFECAFARB, 2025, p.13).

Diante das necessidades de jovens das áreas rurais francesas, o padre Granereau tornou-se uma figura central ao fundar, em 1911, um sindicato rural para

combater o isolamento dos agricultores. Posteriormente, em 1930, ele se mudou para uma paróquia rural e, junto a famílias locais, desenvolveu o modelo educacional “pedagogia da alternância”, que permitia aos jovens estudarem sem deixar o campo (NOSELLA, 2012; SILVA, 2012; BEGNAMI, 2003, apud PACHECO; SIMONINI, 2016).

Em 1937, com apoio da Igreja Católica, agricultores organizaram-se em uma associação e criaram a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR), em Lauzun, com ensino experimental focado em técnicas agrícolas e baseado na pedagogia da alternância. A partir de 1940, as MFR estruturaram um currículo mais amplo, que incluiu disciplinas gerais e formação técnica, sempre vinculada à realidade rural. Entre 1945 e 1960, as MFR consolidaram-se como modelo pedagógico, foram ampliadas de 30 para cerca de 500 unidades na França. A Itália foi o primeiro país a adotar a experiência em 1954, criando as *Scuola della Famiglia Rurale*. Essas experiências inspiraram a disseminação das EFA em outros países (NOSELLA, 2012; SILVA, 2012; BEGNAMI, 2003, apud PACHECO; SIMONINI, 2016).

No final dos anos 1960, o movimento social da Igreja Católica pós-Concílio Vaticano II influenciou a chegada das EFA no Brasil. No Espírito Santo, o padre jesuíta Humberto Pietrogrande identificou a crise no campo brasileiro, agravada pela erradicação dos cafezais e pelo êxodo rural e criou a primeira EFA do país (NOSELLA, 2012; SILVA, 2012. apud Pacheco; Simonini, 2016). Posteriormente, Zamberlan, educador italiano formado no sistema de Escolas Famílias Agrícolas, integrou o grupo que introduziu a Pedagogia da Alternância no Brasil; e atuou como monitor na primeira EFA brasileira.

No cenário político da ditadura militar, quando populações rurais enfrentavam crescente marginalização, embates políticos, perda de direitos e conflitos pela posse da terra, Pietrogrande e Zamberlan participaram ativamente da expansão desse modelo educacional no país. Dada a conjuntura política de exceção, “a educação também sofreu fortes influências e interferências dos governos da ditadura militar” (Nascimento; Bianchini, 2020, p. 114).

No contexto de ditadura militar, as EFA são fruto da integração entre a igreja e os desejos dos camponeses, o que acaba por construir um espaço já solidificado, de onde podem se articular as experiências educativas, dando características próprias à Pedagogia da Alternância brasileira (NASCIMENTO; BIANCHINI, 2020).

Como afirmam Nascimento e Bianchini, “O governo do general Castelo Branco (1964-1967) foi o momento de estruturação da ditadura e, para isso, decretou o primeiro Ato Institucional, dando ao presidente o direito de cassar mandatos e retirar direitos políticos” (2020, p. 113, 114). Essa medida marcou o início de um período de forte repressão política e restrição de liberdades dos civis, que atingiu especialmente os movimentos sociais e as populações mais vulneráveis, como os trabalhadores rurais.

Mesmo diante deste cenário conturbado e com modelo educacional originalmente pensado para a realidade europeia,

o surgimento e criação das EFA teve origens, articulações e consolidações muito diferentes. Entretanto, continuou se expandindo e se adaptando à realidade local, chegando na América Latina, via Brasil, no contexto de governos ditatoriais e da Guerra Fria(NASCIMENTO, José Antonio Moraes; BIANCHINI, Marlon Antonio, 2020).

Mesmo sob o regime autoritário, que restringia liberdades e perseguia iniciativas voltadas à educação, as EFA encontraram certa proteção ao se vincularem à Igreja Católica, cuja atuação era mais tolerada pelas autoridades. Essa aliança permitiu que, de forma discreta, as escolas se consolidassem como espaços de resistência silenciosa. Dentre os diversos motivos que facilitaram a inserção das EFA no Brasil, destacamos que,

as Escolas Família Agrícola conseguem se instalar no Brasil, durante a ditadura militar, porque todo o endurecimento causado abriu ainda mais as feridas nos camponeses, que encontraram na educação de seus filhos uma oportunidade de vida melhor (NASCIMENTO; BIANCHINI, 2020).

Depois das escolas criadas no Espírito Santo, as EFA se expandiram para outros estados, como Bahia, onde o padre De Burghgrave adaptou a experiência capixaba à realidade local. Apesar das dificuldades impostas pelo regime militar e da escassez de recursos governamentais, as EFA emergiram como alternativa educacional para as comunidades rurais, permitindo que os jovens permanecessem no campo com melhores perspectivas de desenvolvimento (NASCIMENTO; BIANCHINI, 2020). Com a expansão das EFA no Brasil, ainda na década de 1960, foram criados os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) para coordenar o trabalho dessas escolas.

Como já foi destacado, a Igreja Católica teve papel importante tanto na construção como na expansão das EFA e ainda na formação teórica, marcada por influências internacionais e pelas necessidades específicas do contexto rural brasileiro, particularmente de abandono das populações rurais durante o período militar. Neste contexto, a Igreja Católica articulou as demandas do campo com as inovações pedagógicas provenientes da Europa.

Ao observar a história e implementação das EFA, é relevante destacar que embora seja um modelo educacional com décadas de existência, permanece como opção importante para a população rural, sobretudo para as famílias agricultoras, que lidam com problemas históricos e diversas negligências. Ademais, destaca-se a motivação dos idealizadores das EFA,

Assim, as EFA, desde sua origem europeia, tiveram e têm a preocupação de fomentar a permanência dos jovens no campo, entretanto, não pressupõem que todos ali permaneçam. Procurou (e continua nessa ação pedagógica) problematizar e demonstrar que a visão do rural como espaço de atraso, não se justifica, além de que o rural apresenta várias possibilidades, tanto no aspecto social quanto profissional (NASCIMENTO e BIANCHINI, 2020, p. 128).

O diferencial entre a EFA e uma escola tradicional é a utilização de métodos pedagógicos, que promovem a integração entre escola e comunidade e valoriza a permanência no campo através de formação qualificada, que possibilita relacionar ensino tradicional à realidade do campo.

Portanto, as EFA representam mais do que uma alternativa educacional, constituem um projeto transformador, que articula a valorização do mundo rural com a garantia de direitos fundamentais. Ao combinar educação contextualizada, formação técnica e vínculo com as comunidades, essas escolas não apenas desconstruem estereótipos sobre o rural como espaço de atraso, mas se revelam instrumentos poderosos no enfrentamento do trabalho infantil. Sua eficácia fica evidente ao promover simultaneamente a permanência qualificada de jovens no campo; a ruptura do ciclo de evasão e do trabalho precoce; e a afirmação da agricultura familiar como eixo econômico e social. Neste sentido, o fortalecimento das EFA, em diálogo com políticas como a PNEC, configura-se não como mera estratégia educativa, mas como espaço para a construção de uma qualidade de vida no campo.

No entanto, desde a criação das primeiras EFA, surgiram diversos problemas como divergências curriculares, falta de clareza pedagógica, carência de profissionais

e dificuldades financeiras e na gestão da condução destas escolas, particularmente decorrentes das relações desiguais entre Brasil e Itália, e da centralização de decisões dos dirigentes do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), criado pelo padre jesuíta, Humberto Pietrogrande. Estes problemas colocavam em questionamento a autonomia e a dependência das EFA de modelos externos (NOSELLA, 2012; SILVA, 2012, apud PACHECO; SIMONINI, 2016).

A manutenção das EFA no Brasil dependia, em grande parte, de convênios com governos estaduais, já que os municípios nem sempre assumiram os investimentos necessários, e os recursos nacionais eram obtidos de forma pontual, por meio de fundações, entidades religiosas e programas governamentais, destinando-se a obras, capacitações ou aquisição de equipamentos (IBDEM, 2016).

Com a expansão das EFA para outros estados, surgiu a necessidade de maior articulação para superar desafios como isolamento e fragilidade financeira. Em 1982, foi criada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), durante a primeira Assembleia Geral das EFA, que buscou autonomia em relação ao MEPES e formações regionais. Ainda na década de 1980, as EFA consolidaram-se em diversas regiões do país, com modelos de gestão variados, desde parcerias com o poder público até administração coletiva por associações de agricultores (NOSELLA, 2012; SILVA, 2012, apud PACHECO; SIMONINI, 2016).

No Brasil, em 2013, existiam cerca de 264 EFA, distribuídas em 20 (vinte) estados brasileiros (BEGNAMI, 2013, apud FREITAS, 2018, p. 133), mas, atualmente, existem apenas 152 EFA, distribuídas em 16 (dezesesseis) estados brasileiros, de acordo com a tabela 02 (na próxima página), vinculadas à União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB). A redução desse quantitativo, entretanto, não é de fácil explicação, uma vez que não se pode afirmar com precisão se houve de fato diminuição no número de instituições ou se a diferença decorre do fato de nem todas estarem filiadas à UNEFAB, conforme apontado pelo MEPES (s/d).

Estas EFA estão majoritariamente situadas em municípios rurais com baixos indicadores socioeconômicos, marcados por agricultura familiar média ou não consolidada, pobreza e baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o que reforça o papel essencial dessas instituições na promoção do desenvolvimento sustentável e na prevenção do trabalho infantil no campo (UNEFAB & EFA, s/d).

Tabela 02 - Distribuição das EFA por estado (n=152)

Região	Estado	Quantitativo
Sudeste	Espírito Santo	29
	Minas Gerais	21
	Rio de Janeiro	03
Nordeste	Bahia	30
	Sergipe	01
	Ceará	03
	Maranhão	19
	Piauí	17
Norte	Amapá	05
	Pará	01
	Rondônia	06
	Acre	01
Centro-Oeste	Goiás	03
	Mato Grosso do Sul	03
	Tocantins	06
Sul	Rio Grande do Sul	04

Fonte: CONPAB (2019).

Estas escolas são coordenadas por 12 (doze) associações regionais ou estaduais, que são reconhecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e estão articuladas com movimentos sociais e educacionais rurais. Essa estrutura tem contribuído para o desenvolvimento sustentável do campo e para a permanência dos jovens na escola, funcionando como uma alternativa concreta à evasão escolar e ao trabalho infantil precoce (CEFFAS & CONPAB, 2019).

Contudo, apesar de sua importância social, os CEFFA e as EFA ainda enfrentam desafios de acesso a financiamento público adequado. Por isto, a Rede CEFFA tem como bandeira de luta a criação de um marco legal que regulamente e fortaleça o acesso aos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que abrangem programas como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), dentre outros.

Além disto, a Rede CEFFA reivindica que o modelo de escolas do campo que utilizam a Pedagogia da Alternância⁶ possam ser implantadas em áreas urbanas, desde que atendam prioritariamente estudantes oriundos de comunidades rurais (UNEFAB & EFA, s/d). Estas escolas deveriam se beneficiar de políticas públicas voltadas à infraestrutura escolar, alimentação, transporte, formação docente e educação profissional do campo, a exemplo de aquisição e implementação de laboratórios específicos da educação do campo e implantação de hortas e quintais agroecológicos de base familiar e coletiva (UNEFAB & EFA, s/d).

No que se refere ao financiamento, a Lei nº 14.113/2020, regulamenta o novo FUNDEB⁷⁸, previsto no Art. 212-A, da Constituição Federal; institui em cada estado e no Distrito Federal, um FUNDEB de natureza contábil, e estabelece as diretrizes para a distribuição dos recursos destinados ao financiamento da educação básica pública, com foco na equidade, qualidade e valorização dos profissionais da educação. A criação desses fundos e a utilização de seus recursos não exime os entes federativos da obrigação constitucional de aplicar o mínimo de 25% de sua receita de impostos na educação.

A União, conforme os artigos 3º, 4º e 5º da mesma Lei, complementa os fundos estaduais e do Distrito Federal com o objetivo de assegurar maior equidade no financiamento da educação básica pública. Essa complementação da União ao FUNDEB corresponde a, no mínimo, 23% do total dos recursos e é distribuída em três modalidades: o Valor Anual por Aluno FUNDEB (VAAF), que assegura um valor mínimo por aluno dentro de cada estado; o Valor Anual Total por Aluno (VAAT), que considera todas as receitas disponíveis nas redes de ensino para garantir um valor mínimo por estudante; e o Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), vinculado ao desempenho educacional e à melhoria da gestão escolar (BRASIL, 2020).

A distribuição desses recursos é realizada com base no número de alunos matriculados nas redes públicas de educação básica presencial, considerando as modalidades de cálculo do valor anual por aluno, conforme cada modalidade (VAAF, VAAT ou VAAR), de acordo com o disposto no Art. 7º da mesma Lei. Além disso, de

⁶ O CEFFA também tem como bandeira de luta a regulamentação da Pedagogia da Alternância na legislação educacional, por meio de projetos de lei que estão em tramitação no Congresso Nacional.

⁷ Substitui a antiga Lei nº 11.494/2007.

⁸ Os recursos do FUNDEB são destinados à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública, bem como na valorização e na remuneração adequada dos profissionais da educação (BRASIL, 2020).

acordo com o Art. 10, desta Lei, a distribuição de recursos também considera o nível socioeconômico dos alunos, os indicadores de arrecadação e a disponibilidade de recursos dos entes federados; e pelo menos 70% dos recursos do FUNDEB devem ser destinados à remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício (Art. 26, BRASIL, 2020).

O Art. 7, da Lei nº 14.113/2020, permite “às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas”; e reconhece “a educação do campo oferecida em instituições reconhecidas como centros familiares de formação por alternância, observado o disposto em regulamento” (BRASIL, 2020), como no caso das EFA, que se encaixam nesta modalidade e estão aptas a receber recursos pelo FUNDEB.

De acordo com informações prestadas pelo MEPES (2025), desde 2012, às EFA recebem recursos do FUNDEB, através da assinatura de Termo de Colaboração ou Fomento, que deve ser estabelecido em parceria com governos estaduais ou Municipais, de acordo com o censo escolar. Estas parcerias⁹ são para manutenção das despesas das EFA, como funcionários e custeio.

No que se refere à contratação de professores, os contratos são formais, pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), através de processo seletivo com critérios específicos, como experiência na área e formação em Educação do Campo ou na Pedagogia da Alternância (MEPES, 2025).

Conforme o marco legal, as EFA encontram-se enquadradas como instituições de ensino aptas a receber recursos do FUNDEB, bem como apoio proveniente de outras políticas públicas educacionais. No entanto, o reconhecimento jurídico não garante o acesso efetivo e contínuo a tais recursos. Apesar de estarem formalmente contempladas, muitas dessas escolas ainda enfrentam obstáculos para obter financiamento adequado, seja por entraves burocráticos ou falta de priorização nas agendas governamentais. Evidencia-se, a urgência de ações efetivas voltadas às EFA, de modo que estas possam desempenhar plenamente seu papel na formação integral de jovens do campo.

Por fim, as EFA se configuram como modelos pedagógicos indispensáveis para atender às necessidades educacionais da população rural, particularmente por

⁹ Além das parcerias públicas, as EFA também têm parcerias com empresas privadas para investimentos e projetos.

promover educação que valoriza saberes tradicionais, sustentabilidade e identidade rural.

como meio para mobilizar a população do campo, em busca de resistência e manutenção da sua identidade com um modelo e uma proposta de educação do campo. Foi uma tarefa árdua, mas que teve resultado positivo e efetivo. A criação das Escolas Famílias Agrícolas brasileiras foi embasada em experiências europeias, implementada com o auxílio da Igreja Católica, mas que somente se consolidou com a atuação emancipatória dos agricultores (NASCIMENTO; BIANCHINI, 2020, p. 126 e 127).

As Escolas Famílias Agrícolas consolidam-se, portanto, como uma experiência educacional singular, nascida das demandas sociais do campo e fortalecida por articulações comunitárias, religiosas e políticas. Apesar de originadas em contextos europeus, onde as EFAS se consolidaram, elas se adaptaram às especificidades brasileiras, valorizaram o meio rural, a formação integral de jovens e a construção de alternativas à evasão escolar e ao trabalho infantil. Mesmo diante de dificuldades financeiras, burocráticas e estruturais, elas se mantêm como instrumentos de resistência e reafirmam a importância da agricultura familiar e da pedagogia da alternância, como estratégias de desenvolvimento sustentável e de permanência digna no campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o papel das EFA como estratégia de redução do trabalho infantil na agricultura, considerando sua relação com a PNEC. Diante disto buscou-se compreender como o trabalho infantil se configura no meio rural brasileiro, suas raízes históricas, culturais e econômicas, mapear a presença das EFA no Brasil, e discutir seu potencial na construção de alternativas sustentáveis para a permanência qualificada no campo, sobretudo de que forma a educação contextualizada pode ser um instrumento de enfrentamento dessa realidade.

O meio rural, marcado por sua diversidade sociocultural e econômica, enfrenta um grave desafio relacionado ao trabalho infantil, ainda amplamente naturalizado em muitas comunidades. Essa prática, embora muitas vezes justificada pela tradição e pela colaboração familiar, esconde uma realidade de vulnerabilidade e exclusão social que impacta negativamente o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes do campo. A transmissão intergeracional de saberes e práticas agrícolas é uma característica importante do universo rural, especialmente no contexto da agricultura familiar, setor produtivo fundamental para a economia nacional e para a manutenção

da identidade rural. Entretanto, essa lógica cultural, que valoriza o aprendizado prático desde cedo, pode ser usada para justificar a exposição precoce das crianças a atividades laborais inadequadas. Essa realidade de exclusão histórica e ausência de políticas públicas eficazes se sustenta pela combinação de necessidade econômica, herança cultural e invisibilidade social, agravada pela fragilidade da atuação estatal.

A análise evidenciou que o trabalho infantil no campo é um fenômeno complexo, que exige uma abordagem que vá além da fiscalização ou da repressão pontual. Ele está inserido em um contexto de vulnerabilidade social, no qual crianças e adolescentes, diante da sua situação econômica, são inseridas no trabalho para contribuir para a sobrevivência familiar, muitas vezes em atividades que constam na Lista TIP. Reconhecer essa especificidade é essencial para romper com visões reducionistas e responsabilizadoras das famílias rurais, entendendo que nem todas reproduzem esse tipo de exploração e que, em muitos casos, trata-se de uma tentativa de garantir a subsistência diante da ausência do Estado.

Nesse sentido, as EFA, articuladas à PNEC, podem ser instrumento de grande potencial para redução do trabalho infantil, quando baseada na pedagogia da alternância, oferece uma educação contextualizada, valoriza saberes do campo e promove a permanência dos jovens em seus territórios de origem. Ao aliar teoria e prática, as EFA contribuem para a redução da evasão escolar, para a melhoria das práticas produtivas e para o fortalecimento da identidade rural.

Contudo, os desafios persistem. A escassez das EFA em vários estados brasileiros, o financiamento insuficiente e a falta de reconhecimento legal da pedagogia da alternância como diretriz educacional ainda limitam o alcance dessa proposta. Observa-se também a necessidade urgente de ampliação das políticas públicas voltadas ao campo, que articulem educação, assistência social, saúde, geração de renda e proteção à infância e à adolescência, dentre outras áreas sociais.

Diante do cenário de desigualdade social e das violações de direitos que acometem as populações do campo, o Serviço Social se apresenta como uma profissão estratégica e indispensável, particularmente, porque pode contribuir de maneira efetiva na construção de redes de proteção social, na mediação entre as famílias e o Estado, e na implementação de políticas públicas que considerem as especificidades do campo.

A centralidade do Serviço Social no enfrentamento das expressões da questão social no meio rural, especialmente no que se refere ao trabalho infantil na agricultura,

evidencia a importância de uma atuação comprometida com a transformação da realidade social. Inserido em um projeto ético-político comprometido com a justiça social, a emancipação humana e a defesa intransigente dos direitos, o/a assistente social assume papel fundamental como agente de transformação, atuando com responsabilidade técnica e sensibilidade ética diante das múltiplas dimensões que atravessam essa problemática (BARROCO, 2011).

A atuação do assistente social deve transcender as intervenções pontuais, buscando compreender de forma ampliada as determinações sociais que sustentam o trabalho infantil no campo, como as condições de vida precárias das famílias agricultoras e as desigualdades históricas que permeiam o espaço rural.

Nesse sentido, a atuação profissional demanda qualificação contínua, fundamentada em conhecimento teórico, técnico e ético, aliada à compreensão aprofundada das especificidades territoriais e da realidade social das comunidades rurais.

Infere-se, portanto, que o enfrentamento ao trabalho infantil no campo passa necessariamente pela valorização da educação do campo, pela expansão e fortalecimento das EFA, e pela presença qualificada de profissionais como o/a assistente social, que atuam de forma ética, crítica e comprometida com a transformação social. É a partir dessa articulação que se poderá romper com os ciclos de desigualdade e garantir a proteção integral de crianças e adolescentes no meio rural, assegurando-lhes o direito de crescer com dignidade, livres de qualquer forma de exploração. No entanto, exige-se o enfrentamento da negligência histórica do Estado para com a população do campo, cujas políticas públicas, fragmentadas ou insuficientes, revelam a ausência de compromisso estrutural com os direitos dessa parcela da sociedade. Reconhecer e superar essa omissão estatal é condição indispensável para que o Serviço Social, juntamente com os sujeitos do campo, possa avançar na construção de um projeto coletivo pautado na justiça social, na equidade e no pleno exercício da cidadania.

Diante disso, considero que a pesquisa atingiu seu objetivo de apresentar informações relevantes sobre as EFA, e sobre a realidade da população do campo. Contudo, não foi possível obter dados detalhados e quantitativos acerca dos benefícios proporcionados por essas escolas, tampouco identificar possíveis aspectos negativos relacionados à sua funcionalidade, especialmente porque as informações

coletadas foram majoritariamente provenientes da gestão. A perspectiva dos alunos e de suas famílias, que seria fundamental, não foi contemplada neste estudo.

De modo geral, acredita-se que esta pesquisa contribua para o avanço do conhecimento acerca das EFA e para a valorização da população rural enquanto sujeitos de direitos, frequentemente marginalizados pela invisibilidade estatal, a importância da agricultura familiar como modo de vida, e não apenas como atividade produtiva. Por fim, destaca-se que o modelo pedagógico das EFA, alinhado às especificidades do meio rural, pode favorecer a permanência dos jovens no campo, promovendo uma nova perspectiva sobre a vida e a cultura rural.

REFERÊNCIAS

III Plano nacional de prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção ao adolescente trabalhador. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/mcosta/Downloads/plano-nacional-de-prevencao-e-erradicacao-do-trabalho-infantil-e-apoio-ao-adolescente-trabalhador.pdf>. Acesso em: 19/02/2025

ALTAFIN, Iara. **Reflexões Sobre O Conceito De Agricultura Familiar.** Disponível em: <https://www.feis.unesp.br/Home/departamentos/fitotecniatecnologiadealimentosesocioeconomia716/antoniolazarosantana/conceito-de-agricultura-familiar.pdf>. Acesso em: 06/05/2025

ANDI; OIT. **Piores formas de trabalho infantil: um guia para jornalistas.** Brasília, 2007. Disponível em: https://media.fnpeti.org.br/12dejunho/documentos-de-referencia/Piores_Formas_de_Trabalho_Infantil_-_Um_Guia_para_Jornalistas.pdf. Acesso em: 18/05/2025

BARROCO, Maria Lucia. S. **Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político.** SciELO Brasil, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000200002>. Acesso em: 22/02/2025.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles menores e sobre a libertação anual de escravos. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1871. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 01/09/2025.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.** Institui o Código de Menores. Diário Oficial da União, Brasília, 11 out. 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 10/09/2025

BRASIL (2010). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05/06/2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05/06/2024

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 05/06/2024.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22/02/2025.

_____. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. Diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de julho. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm. Acesso em: 19/02/2025

_____. **Decreto nº 6.481, de 12 de Junho de 2008**. **Presidência da República**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm. Acesso em: 18/02/2025.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 18/05/2025.

_____. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União, Brasília, 25 de dezembro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 02/07/2025

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 373, de 10 de março de 2025**. Diário Oficial da União, 10 de março de 2025. Disponível em: file:///C:/Users/mcosta/Downloads/PORTARIA%20MTE%20N%C2%BA%20373,%20DE%2010%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202025%20(1).pdf. Acesso em: 08/03/2025

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social**. Coletânea Legislação Básica do Bolsa Família. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2017. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Cadernos/Coletanea_LegislacaoBasica.pdf. Acesso em: 06/12/2025

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome.** Ação Estratégica do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/servicos-e-programas/acao-estrategica-do-programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil#:~:text=Criado%20em%201996%2C%20o%20PETI,e%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20a%C3%A7%C3%B5es%20implementadas>. Acesso em: 06/12/2025

_____. Secretaria de Comunicação Social. **Trabalho infantil caiu 14,6% de 2022 para 2023 e chega ao menor nível da série histórica da PNAD Contínua, do IBGE.** Disponível em: [https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/10/trabalho-infantil-caiu-14-6-de-2022-para-2023-e-chega-ao-menor-nivel-da-serie-historica-da-pnad-continua-do-ibge#:~:text=Em%202023%2C%20havia%201%2C852%20milh%C3%A3o,a%2022%20\(1%2C881%20milh%C3%A3o\)](https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/10/trabalho-infantil-caiu-14-6-de-2022-para-2023-e-chega-ao-menor-nivel-da-serie-historica-da-pnad-continua-do-ibge#:~:text=Em%202023%2C%20havia%201%2C852%20milh%C3%A3o,a%2022%20(1%2C881%20milh%C3%A3o)). Acesso em: 22/02/2025.

CABRAL, Maria Eliza Leal. **As Políticas públicas para o enfrentamento do trabalho infantil nas cadeias produtivas da agricultura familiar.** Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3200/1/Maria%20Eliza%20Leal%200Cabral.pdf>. Acesso em: 20/04/2025

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio(org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Relatório Pidesc – O Brasil e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Brasília, 2000. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Pidesc%20-%20Relat%C3%B3rio%20Final.html>. Acesso em: 26/07/2025

CÂMERA RECORD. **Saiba como é o trabalho infantil nas plantações de cacau do Pará.** 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8d70zQhqCzc>. Acesso em: 20/11/2024

CARNEIRO, Maria José. **Ruralidade: novas identidades em construção.** Revista Estudos, Sociedade e Agricultura, 2013. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/135/131>. Acesso em: 26/07/2025

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTEGRADO. **Pesquisa Científica na Graduação: O que é, importância e como fazer.** Grupo integrado, 2025. Disponível em: <https://blog.grupointegrado.br/qual-a-importancia-da-inicicao-cientifica/>. Acesso em: 21/06/2015

CONANDA; FNPETI. **I Seminário Nacional Sobre As Piores Formas De Trabalho Infantil.** FNPETI, 2004. Disponível em:

<https://media.fnpeti.org.br/publicacoes/arquivo/criancas-no-narcoplantio-e-no-trafico-de-drogas.pdf>. Acesso em: 17/06/2025

CONPAB. **Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS)**. dados atualizados, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL **Código de Ética do/a Assistente Social Lei 8662/93**. 10ª Edição. Brasília, 1993. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 22/02/2025

CUSTÓDIO, A. V.; VERONESE, J. R. P. **Crianças esquecidas**. Curitiba: Multidéia, 2009.

CUSTÓDIO, A.V; CABRAL, M.E.L. **Trabalho infantil na agricultura familiar: uma violação de direitos humanos perpetuada no meio rural**. Revista Jurídica em Pauta, Bagé-RS, 2019. Disponível em: <http://revista.urcamp.tche.br/index.php/revistajuridicaurcamp/article/view/3121/2331>. Acesso em: 19/02/2025

CFESS. **Código de ética do/a assistente social, 1993**. Brasília, 2012.

CRUZ, Tânia Parolin. **Trabalho Infantil no Cultivo do Tabaco e Educação Escolar: a realidade do município de Prudentópolis**. Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2617/1/Tania%20%20Parolin%20da%20Cruz.pdf>. Acesso em: 01/07/2025

DIAS, C.J; ARAÚJO, G.S. **O Trabalho Infantil na Agropecuária Brasileira**. FNPETI. Brasília, 2020, p.6. Disponível em: https://media.fnpeti.org.br/publicacoes/arquivo/publicacao_ti_agro.pdf. Acesso em: 01/03/2025

DICIONÁRIO INFORMAL. **Panha**. 2012. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/panha/>. Acesso em: 23/07/2025

DOMINGO ESPETACULAR. **O trabalho escravo infantil na produção de castanhas de caju**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2wZMYfIP6Tw&t=61s>. Acesso em: 20/11/2024

Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) **25 de julho: Dia Internacional da Agricultura Familiar, a base do futuro alimentar**. Agência Gov, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202407/25-de-julho-dia-internacional-da-agricultura-familiar#:~:text=Import%C3%A2ncia%20na%20seguran%C3%A7a%20alimentar%20e,hortali%C3%A7as%20se%20destacam%20no%20setor>. Acesso em: 22/02/2025

FGV IBRE. **Economia cresce 3,5% em 2024, segundo o Monitor do PIB-Fgv**. 2025. Disponível em : <https://portalibre.fgv.br/noticias/economia-cresce-35-em-2024-segundo-o-monitor-do-pib-fgv>. Acesso em: 19/02/2025

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. Unesp, s/d. Disponível em:

<https://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 18/05/2025

FORUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (FNPETI). **O trabalho infantil no Brasil: análise dos microdados da PnadC 2022**. Brasília: FNPETI, junho de 2024. Disponível em: https://media.fnpeti.org.br/publicacoes/arquivo/TrabalhoInfantil_analise_microdados_PnadC_2022_FNPETI.pdf. Acesso em: 24/04/2025

FUNDAÇÃO CARGILL. **A importância da agricultura familiar no Brasil e sua relação com a segurança alimentar**. 2024. Disponível em: <https://fundacaocargill.org.br/importancia-agricultura-familiar-no-brasil/#:~:text=Entendendo%20a%20agricultura%20familiar,alimentar%20em%20to da%20a%20na%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 08/03/2025

FREIRE, Silene de Moraes. **Projeto ético-político e exercício profissional em serviço social: Os princípios do código de ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais, 3º princípio**. Conselho regional de serviço social, Rio de Janeiro, CRESS, 2013. Disponível em: <https://www.cressrj.org.br/wp-content/uploads/2020/05/cartilhas-projeto-etico-politico-e-exercicio-profissional-em-servico-social-os-principios-do-codigo-de-etica-articulados-a-atuacao-critica-de-assistentes-sociais.pdf>. Acesso em: 22/02/2025

FREITAS, Gilmar Vieira, apud BEGNAMI. **Escola Família Agrícola: Histórias Construídas A Partir De Uma Ideia**. Revista Educação e Ciências Sociais. 2018 Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/5457/5353>. Acesso em: 08/03/2025

G1. **Setor agrícola concentra maior taxa de informalidade no país, revela estudo**. Curitiba, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/economia/noticia/2023/09/01/setor-agricola-concentra-maior-taxa-de-informalidade-no-pais-revela-estudo.ghtml>. Acesso em: 04/05/2025

GABLER, Louise. **Sesmarias**. Memória da Administração Pública Brasileira, 2015. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/images/Sesmarias.pdf>. Acesso em: 10/07/2025

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 edição. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 17/03/2025

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 17/03/2025

GOÉS, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (Org). **Histórias das Crianças no Brasil**. 7 edição. São Paulo: Contexto, 2010. p.177-192.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues *et al.* **Pesquisa Qualitativa e seus Fundamentos na Investigação Científica**. Revista de Gestão e Secretariado. V. 15, São José dos Pinhais, Paraná, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019/2531>. Acesso em: 17/03/2025

GUIMARÃES, Ethel de Miranda Bezerra. **Evolução histórica do Trabalho da Criança e do Adolescente**. Monografia (Graduação em Direito)- Universidade Federal do Ceara, Ceara, p. 14. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33612/1/2011_tcc_embguimar%C3%A3es.pdf. Acesso em: 19/02/2025.

GRANEMANN, Sara. **O processo de produção e reprodução social: trabalho e sociabilidade**. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/s709726Gx6l8W29E12Si.pdf>. Acesso em: 04/06/2025

GRILO, Andressa Câmara. **O Trabalho Infantil na Agricultura Familiar: Um Estudo na Agrovila de Canudos, em Ceará-Mirim (Rn)**. Monografia- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/85991e43-1d56-4f35-9548-5af9a1464257/content>. Acesso em: 21/06/2025

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: file:///C:/Users/Administrator/Downloads/livro-o-servico-social-na-contemporaneidade-marilda-iamamoto.pdf. Acesso em: 07/07/2025

IBGE. **PNAD Contínua 2023: Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade em 2023**. Disponível em: file:///C:/Users/Administrator/Downloads/liv102125_informativo%20dados%202023%20(1).pdf. Acesso em: 26/02/2025

IBGE. **Em 2023, Trabalho infantil volta a cair e chega ao menor nível da série**. IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41618-em-2023-trabalho-infantil-volta-a-cair-e-chega-ao-menor-nivel-da-serie>. Acesso em: 19/02/2025.

IBGE. **Insegurança Alimentar**. Educa IBGE, 2024. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/voce-sabia/22706-inseguranca-alimentar.html#:~:text=No%20ano%20de%202023%2C%20em%20mais%20de,tinh am%20alguma%20dificuldade%20para%20colocar%20comida%20na>. Acesso em: 25/07/2025

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. **Infância rural e trabalho infantil: concepções em contexto de mudanças**. Desidades, Rio de Janeiro , n. 21, p. 46-58, dez. 2018 .

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822018000400004&lng=pt&nrm=iso. acessos em 17 jun. 2025.

MELO, Jennifer Silva. **Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 2, 14 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>. Acesso em: 22/06/2025

MINELLA, Luzinete Simões. **Gênero na memória da História Social na infância do Brasil**. In: Anais do XII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2002, Belo Horizonte. Disponível em: https://portal.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1478&Itemid=170. Acesso em: 22/06/2025

NASCIMENTO, Gabriel Rodrigues; SOUZA, Érica de Souza; BORGES, Heloisa da Silva. **Trabalho infantil e a escola do campo: reflexões teóricas sobre o trabalho como princípio educativo**. Quaestio: Revista de estudos em educação, Manaus, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5321/4913>. Acesso em: 30/05/2025

NASCIMENTO, José Antonio Moraes; BIANCHINI, Marlon Antonio. **Educação com Identidade do Campo: o surgimento das EFAs no Brasil**. Revista de História e Geografia Ágora. Rio Grande do Sul, 2020. Acesso em: file:///C:/Users/Administrator/Downloads/15466-Texto%20do%20Artigo-66998-1-10-20200930.pdf. Acesso em: 01/06/2025

NETTO, José Paulo. **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. Capacitação em Serviço Social e Política Social, Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999.

NOROZI, Sultana Ali; MOEN, Torill. **A infância como construção social**. Revista de Pesquisa Educacional e Social, Roma- Itália, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309893248_Childhood_as_a_Social_Construction. Acesso em: 22/06/2025

OLIVEIRA, Aryanne Martins; SOUSA, Aline Maria. **A alternância na Escola Família Agrícola Margarida Alves**. Revista Brasileira de Educação Básica, Belo Horizonte-online, vol. 7, junho de 2024. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2024/06/10/a-alternancia-na-escola-familia-agricola-margarida-alves/>. Acesso em: 08/03/2025

PACHECO, Júlio César de Almeida; SIMONINI, Eduardo. **Narrando a construção de uma escola família agrícola na trama de movimentos sociais**. Revista Educação em Perspectiva, Viçosa, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6890>. Acesso em: 01/06/2025

PIRES, Murilo José de Souza. **Contradições Em Processo: um Estudo da estrutura e evolução do PRONAF de 2000 a 2010**. Texto para discussão / Instituto

de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2433/1/TD_1914.pdf. Acesso em: 06/05/2025

PRIORE, Mary Del. et al. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

RAMOS, Fábio Pestana. **A História Trágico-Marítima das Crianças nas Embarcações Portuguesas do Século XVI**. In. PRIORE, M.D. História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

RITTNER, Daniel. **Brasil virou “celeiro do mundo” e já lidera exportações mundiais de seis alimentos, diz BTG**. CNN Brasil, Brasília, 04 de março de 2024. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/brasil-virou-celeiro-do-mundo-e-ja-lidera-exportacoes-mundiais-de-sete-alimentos-diz-btg/#goog_rewarded. Acesso em: 19/02/2025

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. **Projeto ético-político e exercício profissional em serviço social: Os princípios do código de ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais, 2º princípio**. Conselho regional de serviço social, Rio de Janeiro, CRESS, 2013. Disponível em: <https://www.cressrj.org.br/wp-content/uploads/2020/05/cartilhas-projeto-etico-politico-e-exercicio-profissional-em-servico-social-os-principios-do-codigo-de-etica-articulados-a-atuacao-critica-de-assistentes-sociais.pdf>. Acesso em: 22/02/2025

SANT ANA, Helena Amaral. **A Educação do Campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, nº 2, 23 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/a-educacao-do-campo-como-espaco-de-aprendizagem-coletiva-resistencia-e-fortalecimento-identitario>. Acesso em: 30/05/2025

SANTANA, Ramiro Rodrigues Coni. **Mudanças Históricas Na Condição do Trabalho Infantil: Do Trabalho Familiar A Um Problema Social**. Inventário Revista dos Estudantes, Salvador, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/55644/30601>. Acesso em: 12/06/2025

SANTOS, Aline Magalhães Rocha. **Eca na luta dos direitos fundamentais das crianças os direitos das crianças e a situação da infância brasileira**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2022. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/31953/1/2022_AlineMagalhaesRochaDosSantos_tcc.pdf. Acesso em: 07/06/2025

SANTOS, Angélica Pereira; RODRIGUES, Fernanda Alves Lima; CAMPOS, Judivolga Silva. **A exploração do trabalho infantil**. Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais. Aracaju, v1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/download/322/245/0>. Acesso em: 07/06/2025

SANTOS, Daniela T; DURÃES, Sarah Jane. **Trabalho Infantil: Uma face da pobreza.** Revista Eletrônica Leopoldianum, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/download/650/538/1578>. Acesso em: 07/06/2025

SILVÉRIO, Amanda Cristina. **O trabalho infantil no setor rural: estratégias de prevenção e combate com vistas à efetivação do trabalho decente no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/107/107131/tde-04082022-150209/publico/AmandaCSilverioCorrigida.pdf>. Acesso em: 26/06/2025.

SOARES, Aline Mendes. **“Precisa-se de um pequeno”: o trabalho infantil no pós-abolição no Rio de Janeiro, 1888-1927.** Xxv Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772189_c7d0bd40bacb73fe2d8f915071964ca4.pdf. Acesso em: 23/06/2025

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.** Scielo Brasil, Parana, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt>. Acesso em: 30/05/2025

STEIW, Leandro. **Uma potência em alimentos.** Veja, 9 de outubro de 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/uma-potencia-em-alimentos>. Acesso em: 19/02/2025

UNEFAB; EFA; CFR; UNFECAFARB. **V Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância do Brasil: Práticas, concepções, desafios e perspectivas da pedagogia da alternância do Brasil.** II CONPAB. Belo Horizonte- MG, 04 a 07 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://refaisa.org/wp-content/uploads/2025/01/DOC-BASE-2025-2.pdf>. Acesso em: 22/02/2025

UNEFAB; EFA. **Agenda da Pedagogia da Alternância.**

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Pobreza multidimensional na infância e adolescência no Brasil: 2017 a 2023.** Brasília: UNICEF, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-multidimensional-na-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2017-2023>. Acesso em: 22/06/2025

UNICEF. **HISTÓRIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 05/06/2024

VALE AGRÍCOLA. **Trabalho infantil na agricultura.** 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8mN88Ddw8A&t=201s>. Acesso em: 17/07/2025