

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DIREITO SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Juliana Silva da Rocha Nickel

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA AÇÃO
EDUCATIVA DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO RIO GRANDE DO SUL À
LUZ DO PENSAMENTO COMUNITARISTA**

Santa Cruz do Sul

2023

Juliana Silva da Rocha Nickel

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA AÇÃO
EDUCATIVA DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO RIO GRANDE DO
SUL À LUZ DO PENSAMENTO COMUNITARISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito *Stricto Sensu* – Doutorado –, Área de Concentração em Direitos Sociais e Políticas Públicas, Linha de Pesquisa em Dimensões Instrumentais das Políticas Públicas, Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc –, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Direitos Sociais e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. João Pedro Schmidt

Santa Cruz do Sul

2023

Juliana Silva da Rocha Nickel

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA AÇÃO
EDUCATIVA DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO RIO GRANDE DO
SUL À LUZ DO PENSAMENTO COMUNITARISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito *Strictu Sensu* – Doutorado –, Área de Concentração em Direitos Sociais e Políticas Públicas, Linha de Pesquisa em Dimensões Instrumentais das Políticas Públicas, Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc –, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Direitos Sociais e Políticas Públicas.

Dr. João Pedro Schmidt
Professor Orientador – UNISC

Dra. Fabiana Marion Spengler
Professora examinadora – UNISC

Dra. Marli Marlene Moraes da Costa
Professora examinadora – UNISC

Dra. Lia Pinheiro Barbosa
Professora examinadora – UECE

Dr. João Paulo Reis Costa - UERGS

CIP - Catalogação na Publicação

Nickel, Juliana Silva da Rocha

Políticas Públicas e Educação do Campo: uma análise da ação educativa das Escolas Família Agrícola do Rio Grande do Sul à luz do pensamento comunitarista / Juliana Silva da Rocha Nickel. – 2023.

294 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2023.

Orientação: PhD. João Pedro Schmidt.

1. Educação do Campo. 2. Escolas Família Agrícola. 3. Pedagogia da Alternância. 4. Comunidade. 5. Agroecologia. I. Schmidt, João Pedro. II. Título.

*Dedico este trabalho aos meus pais Ada e Cyro,
ao meu marido e companheiro Marcelo e aos meus filhos Marcela e Rafael.
Todos minha fortaleza!*

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese é tarefa que demanda significativa quantidade de tempo e esforço e nenhum ser humano é uma ilha, por isso toda e qualquer conquista é lastreada por inúmeras ações que se dão em rede, mas que, às vezes, ficam invisibilizadas no trabalho final. Assim, a tarefa a ser cumprida nesta parte do trabalho é tentar minimizar ao máximo essa ocorrência.

Em primeiro lugar, os agradecimentos vão para aqueles que me possibilitaram a vida por essas paragens terrenas neste tempo, meu pai Cyro e minha mãe Ada, sempre incansáveis na tarefa de educar e prover a mim e meus irmãos, Débora e Rodrigo – aos quais também sou grata –, de muito amor, carinho, cuidado e dedicação, além, claro, do atendimento às demandas de ordem material. Também sou grata à Tita e sua linda família, que também torcem pelo meu sucesso desde minha mais tenra idade (no caso da Tita).

O mesmo sentimento de gratidão vai para minha família. Ao meu incansável marido e companheiro Marcelo, bem como para meus pequenos e lindos filhos, Marcela e Rafael. Todos tentando sempre serem o mais compreensíveis possível para os inúmeros momentos (aulas, eventos, cumprimento de bolsa) em que eu precisava me ausentar para estar na Unisc ou realizando a parte de campo do trabalho, ou, ainda, quando, mesmo dentro de casa, precisava me isolar para poder escrever.

Agradeço, também, aos queridos colegas (Daniela, Valentina, Luís, Guilherme, Cleize, Albano, Juliana e Marli) de turma do Doutorado, sempre parceiros e prontos a tirar dúvidas, passar material e dividir alegrias e angústias (próprias de qualquer doutorando). Além dos colegas de turma, agradeço aos colegas de curso (Rafael, Bárbara, Luísa, Débora, etc.), que tiveram uma contribuição especial nessa minha formação, em especial uma colega (e parceira de viagem), que me trouxe tantas alegrias, companheirismo e conforto, de modo que passei a ver nela uma colega de alma: Micheli Capuano Irigaray. Cada viagem de ida e vinda a Santa Maria/Santa Cruz era uma catarse!

Meus sinceros agradecimentos à Unisc, ao PPGD, a cada professor que, com suas lições, passaram a ser um tijolinho na construção desta doutoranda: professores Clóvis, Mônia, Rogério, Janriê, Fabiana, Caroline e, sobretudo, e em especial, ao meu professor orientador, João Pedro, que foi sempre incansável e impecável na tarefa de orientar! Um verdadeiro farol que nos guia não apenas pelas palavras, mas, sobretudo, pelas ações. Gratidão professor! Agradeço também aos queridos colegas do grupo de pesquisa, capitaneado pelo professor orientador. Todos sempre muito parceiros e atentos.

Na senda de trabalhos acadêmicos, jamais poderíamos nos olvidar de agradecer àquelas que estão sempre dispostas a nos ajudar não apenas nas questões administrativas, institucionais e burocráticas, mas também sempre prontas para dar uma palavra amiga ou insumos para um bom chimarrão! Nesse sentido, meus agradecimentos vão para Enívia, Morgana e Rosane. Obrigada meninas!

Meus mais sinceros agradecimentos ao pessoal de cada EFA que me recebeu: Efasc, Efasol, Efaserra e Efasul. Optei por não apontar nomes, pois poderia, de forma muito injusta, esquecer de algum (uma vez que eram equipes grandes), considerando que em todas elas fui muito bem recebida por todos que lá estavam, muito atenciosos e solícitos! Vocês têm muito a ensinar ao mundo!

Agradeço também ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior – PROSUC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (PROSUC/CAPES), por ter possibilitado meios para que eu realizasse a presente pesquisa, através da concessão de Bolsa na modalidade II.

Por fim, convergidos em todas essas pessoas (e em outras que talvez eu tenha me furtado de agradecer por questão de memória), vejo Deus e o universo, e a eles agradeço por essa experiência, essa vivência, essa caminhada, pois saio dela desconstruída e a caminho de uma nova construção.

RESUMO

A superação de processos educativos tradicionais – caracterizados pelo ensino de conteúdos fragmentados e sem conexão com a vida dos estudantes – e a busca de modelos educativos que promovam o aprendizado coletivo e dialógico em prol da emancipação dos sujeitos e do enfrentamento dos problemas da vida *real*, continua sendo um grande desafio das políticas educacionais. A Pedagogia da Alternância, utilizada na ação educativa das Escolas Família Agrícola, vem obtendo reconhecimento internacional e nacional que se alinha exitosamente a tais objetivos. A presente tese, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), e em sintonia com o grupo de pesquisa Comunitarismo e Políticas Públicas, parte do seguinte problema de pesquisa: A ação educativa das Escolas Famílias Agrícolas do Rio Grande do Sul, apoiada na pedagogia da alternância, é eficaz na promoção de valores comunitários democráticos, da agroecologia e de iniciativas econômicas associativas e cooperativas, em consonância com a visão comunitarista? Coadunado à problemática, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: verificar se as políticas públicas de ação educativa, como a das EFAs do Rio Grande do Sul, são eficazes na promoção de valores comunitários, de agroecologia e de iniciativas associativas e cooperativas, em sintonia com a visão comunitarista. As hipóteses testadas dizem respeito à capacidade ou não de as Escolas Família Agrícola do Rio Grande do Sul promoverem aprendizado e fomentarem ações práticas de estudantes e egressos condizentes com as premissas do comunitarismo e da agroecologia. O método de abordagem é o hipotético-dedutivo, e o de procedimento é o histórico e o monográfico. A argumentação inicia com a apresentação das principais características da Educação *do* Campo (contraposta à Educação *no* Campo), à qual se alinha à educação promovida nas EFAs, considerando a necessidade histórica de ações contra-hegemônicas para a transformação das condições de vida dos trabalhadores do campo. Para tanto, conta-se com autores como Caldart, Molina, Antunes-Rocha, Abramovay, Arroyo, Vieira Pinto e Paulo Freire. Em um segundo momento são apresentadas as bases teóricas e aspectos da trajetória histórica da Pedagogia da Alternância na França e no Brasil, recorrendo-se a autores como Granereau, Nosella, Costa e Gimonet. Em terceiro são expostas diretrizes relevantes do pensamento do comunitarista responsivo, notadamente na formulação de Amitai Etzioni, e sua convergência com a Pedagogia da Alternância no que se refere à importância do vínculo entre educação e comunidade. A seguir são traçadas algumas linhas importantes sobre políticas públicas de Educação do Campo, da Agricultura Familiar e de Agroecologia no Rio Grande do Sul, a partir de autores como Easton, Subirats *et al*, Muller, Surel e Schmidt, Bucci, Bercovici, Reck e Bitencourt. Por fim, são expostos os achados obtidos na pesquisa de campo, que consistiu na aplicação de entrevistas semiestruturadas a estudantes, egressos e monitores das quatro EFAs do Rio Grande do Sul. A linha conclusiva da pesquisa é de que as Escolas Família Agrícola do Rio Grande do Sul têm o condão de promover, mediante a Pedagogia da Alternância, uma ação educativa pautada em valores comunitários, práticas agroecológicas e ações voltadas ao associativismo e ao cooperativismo, e que seus estudantes e egressos agem coadunados a ela.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas Família Agrícola. Pedagogia da alternância. Comunidade. Associativismo. Agroecologia.

ABSTRACT

The overcoming of traditional educational processes – characterized by the teaching of fragmented content and without connection with the students' lives – and the search for educational models that promote collective and dialogical learning in favor of the emancipation of subjects and the confrontation of real-life problems, remains a major challenge for educational policies. The Pedagogy of Alternance, used in the educational action of the Agricultural Family Schools, has been obtaining international and national recognition that it successfully aligns with such objectives. The present thesis, developed together with the Graduate Program in Law at the University of Santa Cruz do Sul (Unisc) and in line with the research group Communitarianism and Public Policies, starts from the following research problem: the educational action of Agricultural Family Schools in Rio Grande do Sul, based on the Pedagogy of Alternance, is effective in promoting democratic community values, agroecology and associative and cooperative economic initiatives, in line with the communitarian vision? In line with the problem, the following general objective was established: to verify whether public policies for educational action, such as the EFAs in Rio Grande do Sul, are effective in promoting community values, Agroecology and associative and cooperative initiatives, in line with the communitarian vision. The tested hypotheses concern the ability or otherwise of the Agricultural Family Schools of Rio Grande do Sul to promote learning and encourage practical actions by students and graduates consistent with the premises of communitarianism and agroecology. The approach method is hypothetical-deductive, the procedure is historical and monographic. The argument begins with the presentation of the main characteristics of Agricultural Education (as opposed to Rural Education), to which the education promoted in the EFAs is aligned, considering the historical need for counter-hegemonic actions to transform the living conditions of rural workers. For this purpose, authors such as Caldart, Molina, Antunes-Rocha, Abramovay, Arroyo, Vieira Pinto and Paulo Freire are included. In a second moment, the theoretical bases and aspects of the historical trajectory of the Pedagogy of Alternance in France and Brazil are presented, using authors such as Granereau, Nosella, Costa and Gimonet. Third, relevant guidelines of responsive communitarian thought are exposed, notably in the formulation of Amitai Etzioni, and its convergence with the Pedagogy of Alternation regarding the importance of the link between education and community. Below, some important lines are drawn on public policies for Rural Education, Family Agriculture and Agroecology in Rio Grande do Sul, based on authors such as Easton, Subirats *et al*, Muller, Surel and Schmidt, Bucci, Bercovici, Reck and Bitencourt. Finally, the findings obtained in the field research are exposed, which consisted of applying semi-directive interviews to students, graduates and monitors of the four EFAs in Rio Grande do Sul. The conclusion of the research is that the Agricultural Family Schools of Rio Grande do Sul have the power to promote, through the Pedagogy of Alternance, an educational action based on community values, agroecological practices and actions aimed at associativism and cooperativism, and that their students and graduates act in line with it.

Palavras-chave: Agricultural Education. Agricultural Family Schools. Alternation pedagogy; Community. Associativism. Agroecology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tomada global de consciência dos alunos em relação à saída/permanência no campo	195
Quadro 2 – Tomada global de consciência dos alunos: a percepção do aluno no que se refere ao impacto que sua saída/permanência no campo gera em sua comunidade	197
Quadro 3 – Tomada global de consciência dos egressos: o contato com o campo	200
Quadro 4 – Tomada global de consciência do egresso: a EFA mudou sua visão de mundo?	201
Quadro 5 – Aprendizados notáveis dos egressos	203
Quadro 6 – A compreensão de egresso sobre a participação de instituições coletivas: cooperativas e associações	206
Quadro 7 – A participação efetiva do egresso em cooperativas e/ou associações	208
Quadro 8 – Participação da família na comunidade	210
Quadro 9 – Sobre as preocupações agroecológicas dos egressos	212

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas da educação básica segundo a dependência administrativa e a localização da escola	34
Gráfico 2 – Tomada global de consciência dos alunos em relação à saída/permanência no campo	195
Gráfico 3 – Percepção do aluno sobre sua saída/permanência do campo na comunidade ...	198
Gráfico 4 – Egresso em contato/produz com o campo	200
Gráfico 5 – A compreensão do egresso sobre a importância da participação em cooperativas e associações	207
Gráfico 6 – Participação do egresso em cooperativas e/ou associações	209
Gráfico 7 – Participação da família na comunidade	211
Gráfico 8 – Preocupação agroecológica dos egressos	212

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema sobre a Pedagogia da Alternância	88
Figura 2 – Momento da roda	92
Figura 3 – Visitas de estudos	93
Figura 4 – Momentos de apresentação do Projeto Profissional Jovem (PPJ)	93
Figura 5 – Visitas externas	94
Figura 6 – Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância	95
Figura 7 – Contribuições de outras ciências à agroecologia	173
Figura 8 – Plantar fumo, colher alimento	177
Figura 9 – Mapa do Rio Grande do Sul	184
Figura 10 – Áreas de atuação da Efasc	186
Figura 11 – Estrutura da Efasc	187
Figura 12 – Fachada da Efaserra	188
Figura 13 – Alguns espaços da Efasol	189
Figura 14 – Parceiros da Efasul	191
Figura 15 – Parceria: Quintais orgânicos	219
Figura 16 – Parceria: Projeto Escola Rural	220
Figura 17 – Parceria com a participação de duas EFAs: Projeto Jovem Empreendedor	220
Figura 18 – Parcerias e ações agrocológicas: Projeto Quintais Orgânicos de Frutas	221
Figura 19 – Intervenção externa realizada pela EFA	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAVRP	Articulação em Agroecologia do Vale do Rio Pardo
ACI	Aliança Cooperativa Internacional
Adufpel	Associação dos Docentes da Ufpel
Aefaserra	Associação da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha
Aefasol	Associação da Escola Família Agrícola de Vale do Sol
Aefasul	Associação da Escola Família Agrícola da Região Sul
Afubra	Associação dos Fumicultores do Brasil
Agefa	Associação Gaúcha Pró-Escolas Família Agrícola
AIMFR	<i>Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale</i>
Amefa	Associação Mineira das EFAs
Anater	Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
Arpa-SUL	Associação Regional dos Produtores Agroecologistas da Região Sul
Ater	Assistência Técnica e Extensão Rural
Capa	Centro de Apoio e de Promoção da Agroecologia
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAAF	Cooperativa de Agricultores de Agroindústria Familiares
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEFFA	Centro Educativo Familiar de Formação em Alternância
Cetac	Centro de Treinamento de Agricultores de Canguçu
CFR	Casas Familiares Rurais
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação do Campo
Concrab	Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
Comdica	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Canguçu
Cooprado	Cooperativa Agroindustrial Pradense
CPDI	Comitê para a Democratização da Informática
CPT	Comissão Pastoral da Terra
E.A.C.	Escolas de Agricultura por Correspondência
EFA	Escola Família Agrícola
Ecovale	Cooperativa Regional de Agricultores Familiares
Efasc	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul

Efaserra	Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha
Efasol	Escola Família Agrícola de Vale do Sol
Efasul	Escola Família Agrícola da Região Sul
Emater	Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa e Agropecuária
Embrater	Empresa Brasileira de Extensão Rural
Enera	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
Etec	Escola Técnica Estadual de Canguçu
FAO	<i>Food and Agriculture Organization</i>
Fetag	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
Fetraf	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FLD	Fundação Luterana de Diaconia
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Furg	Universidade Federal do Rio Grande
Ibelga	Instituto Bélgica – Nova Friburgo – RJ
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICL	Instituto Crescer Legal
Ifsul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JTI	Japan Tobacco International
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
MAB	Movimentos dos Atingidos por Barragens
Mapa	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Mepes	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	<i>Maison Familiale Rurale</i>
MMA	Movimento de Mulheres Agricultoras
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MMTR	Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores

NPK	Nitrogênio, Fósforo e Potássio
MST	Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCB	Organização Cooperativa Brasileira
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pedagogia da Alternância
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PE	Plano de Estudo
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATER	Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PPJ	Projeto Profissional Jovem
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Pronacampo	Programa Nacional de Educação no Campo
Pronaf	Programa Nacional de Agricultura Familiar
Pronera	Programa Nacional da Reforma Agrária
RECOOP	Programa de Recuperação de Cooperativas
RS	Rio Grande do Sul
SEAPDR	Secretaria da Agricultura, Pecuária e Desenvolvimento Rural do Rio Grande do Sul
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seduc	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
Senar	Sistema Nacional de Aprendizagem Rural
Sinasefe	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SIPT	Sistema Integrado de Produção de Tabaco
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
Suasa	Sistema Unificado de Atenção à Sanidade Agropecuária
Sudene	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
Uergs	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
Ufpa	Universidade do Pará
Ufpe	Universidade de Pernambuco

Ufpel	Universidade Federal de Pelotas
Ufba	Universidade Federal da Bahia
Ufma	Universidade do Maranhão
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFRGS	Universidade do Rio Grande do Sul
Unaic	União das Associações Comunitárias do interior de Canguçu
UnB	Universidade Federal de Brasília
Unisc	Universidade de Santa Cruz do Sul
Unefab	União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A RESISTÊNCIA QUE OFERECE A PODERES HEGEMÔNICOS: CONTRIBUIÇÕES DAS PEDAGOGIAS LIBERTADORAS	26
2.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS	26
2.1.1	Educação do Campo: história, definição e significado	26
2.1.2	Pedagogias da libertação: Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto	36
2.2	PODERES HEGEMÔNICOS E CONTRA-HEGEMÔNICOS: SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS ELEMENTOS NUCLEARES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS:	44
2.2.1	Noções sobre poderes e fenômenos hegemônicos e contra-hegemônicos: contribuições de Boaventura de Sousa Santos	44
2.2.2	Considerações sobre dois importantes atores das políticas públicas: sociedade e Estado	46
2.3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	59
2.3.1	Compreendendo a lógica do capital na Educação (do Campo) para dela se desviar	59
2.3.2	Formação dos professores para promoção da Educação do Campo que seja libertadora	62
2.4	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ANTE AS PRÁTICAS AUTORITÁRIAS E CONSERVADORAS NO QUE SE REFERE AOS GÊNEROS MASCULINO E FEMININO	65
3	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA E O SENTIMENTO DE COOPERAÇÃO QUE HÁ NELAS	71
3.1	AS PREMISSAS EDUCACIONAIS QUE UNEM A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE FREIRE À PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	71
3.2	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DOS CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA (CEFFAS) DO BRASIL	75
3.2.1	A caminhada do padre Granereau: o início de tudo	75
3.2.2	Os pilares dos CEFFAs e os instrumentos da Pedagogia da Alternância	82
3.3	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A NATUREZA COOPERATIVA DO SER HUMANO: UM CICLO QUE SE RETROALIMENTA	96

3.3.1	Sobre a natureza do ser humano: os clássicos demasiadamente pessimistas e os liberais	96
3.3.2	Desvelando a natureza cooperativa do ser humano	98
4	EDUCAÇÃO DO CAMPO, COMUNIDADE E COMUNITARISMO	108
4.1	NOÇÕES GERAIS ACERCA DO COMUNITARISMO E COMUNITARISMO RESPONSIVO	108
4.1.1	Tendências e autores que levaram ao comunitarismo em linhas gerais	108
4.1.2	O comunitarismo responsivo e a terceira via para a boa sociedade	120
4.2	PREMISSAS COMUNITARISTAS: DEMOCRACIA, INCLUSÃO, DIVERSIDADE E VALORES	130
4.2.1	Sobre democracia, inclusão e diversidade	130
4.2.2	Premissas pedagógicas: o tema dos valores na educação	136
5	AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA AGRICULTURA FAMILIAR NO RIO GRANDE DO SUL	140
5.1	NOÇÕES GERAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS	140
5.1.1	Políticas públicas sob um enfoque político e sociológico	140
5.1.2	Políticas públicas sob um enfoque jurídico	147
5.2	POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	155
5.2.1	Verificação da existência de espaço reservado à Pedagogia da Alternância nas políticas públicas de Educação do Campo no Brasil	159
5.3	SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AGRICULTURA FAMILIAR	162
5.3.1	O retrato do Pronaf por meio de pesquisas acadêmicas	168
5.3.2	Agroecologia: uma virada de chave	171
5.4	ASSOCIATIVISMO, COOPERATIVISMO E O PRINCÍPIO DO INTERESSE PELA COMUNIDADE	178
6	PROMOÇÃO DE VALORES COMUNITÁRIOS PELAS EFAS DO RIO GRANDE DO SUL: ASSOCIATIVISMO, COOPERATIVISMO, AGROECOLOGIA	184
6.1	AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLA DO RIO GRANDE DO SUL: ASPECTOS GERAIS	184
6.1.1	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efase)	186
6.1.2	Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (Efaserra)	188
6.1.3	Escola Família Agrícola do Vale do Sol (Efasol)	189

6.1.4	Escola Família Agrícola da Região Sul (Efasul)	190
6.2	PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES, ESTUDANTES E EGRESSOS DAS EFAS: IMPACTO NA FORMAÇÃO, VALORES COMUNITÁRIOS, AGROECOLOGIA, ASSOCIATIVISMO E COOPERATIVISMO	191
6.2.1	Tomada global de consciência de estudantes e egressos	194
6.2.1.1	Sair/permanecer no campo e seu impacto na comunidade	194
6.2.1.2	Contato com o campo e a mudança de visão de mundo em razão da EFA para os egressos	199
6.2.2	Aprendizados notáveis para os egressos	202
6.2.3	A importância de participar de cooperativas e associações e preocupações agroecológicas	206
6.2.3.1	Compreensão sobre a importância da participação em cooperativas e/ou associações	206
6.2.3.2	A participação do egresso e/ou família em cooperativas e associações	208
6.2.3.3	Preocupações agroecológicas dos egressos	211
6.2.4	Relatos daqueles que dão a cadência à ação educativa das EFAs: os monitores	215
6.3	CONVERGÊNCIAS ENTRE OS VALORES COMUNITÁRIOS, O COOPERATIVISMO, O ASSOCIATIVISMO, A AGROECOLOGIA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	217
6.4	NECESSIDADE DE MUDANÇAS: REESTRUTURAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS – INICIATIVAS OUSADAS	223
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
	REFERÊNCIAS	231
	ANEXO 1	250
	ANEXO 2	252
	ANEXO 3	263
	ANEXO 4	285

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que resultou na presente tese foi desenvolvida no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), vinculada ao grupo de pesquisa Comunitarismo e Políticas Públicas, coordenado pelo professor João Pedro Schmidt, orientador desta tese. A opção pelo tema foi fruto de uma escolha da pesquisadora em conjunto com o orientador a partir da escuta da exposição de um professor monitor da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasc), acerca do funcionamento da referida escola. Tal exposição compunha um *workshop* realizado em 2019, na própria Unisc, em parceria com a Universidade alemã de Würzburg, que tinha por base a apresentação de projetos e resultados de pesquisas que versavam sobre as temáticas de organizações locais, movimentos sociais e protagonismo da sociedade civil sobre o sistema. Naquele momento percebeu-se que poderia ser feita uma união de temas que eram caros tanto à pesquisadora quanto ao orientador, e que teria guarida no mencionado Programa: educação, comunitarismo e políticas públicas. Contatos iniciais indicaram a viabilidade de realizar uma pesquisa de campo não apenas na mencionada escola, mas nas demais Escolas Família Agrícola do Rio Grande do Sul (Escola Família Agrícola do Vale do Sol – Efasol, Escola Família Agrícola da região Sul – Efasul e Escola Família Agrícola da Serra gaúcha – Efaserra), o que possibilitaria enriquecer a pesquisa. Iniciaram-se, assim, as atividades para a realização do que veio a constituir-se na presente tese.

Levando em conta as investigações já disponíveis sobre a Pedagogia da Alternância e as Escolas Família Agrícola no Brasil, o problema de pesquisa foi estabelecido nos seguintes termos: considerando-se o pensamento comunitarista, que aponta para a importância da comunidade, juntamente com o Estado e o mercado, para a promoção de condutas orientadas pelo equilíbrio de direitos e responsabilidades bem como a ação educativa das Escolas Família Agrícola, pautadas na Pedagogia da Alternância (percebida como capaz de promover emancipação do sujeito), questiona-se se a ação educativa dessas escolas (no Rio Grande do Sul), apoiada na referida Pedagogia, é eficaz na promoção de valores comunitários (democracia, inclusão e diversidade), de práticas agroecológicas e de iniciativas associativas e cooperativas.

Alinhadas com a problemática da pesquisa, foram apresentadas as seguintes hipóteses:

- a) as Escolas Família Agrícolas do Rio Grande do Sul promovem ações educativas que fomentam valores comunitários (democracia, inclusão, diversidade e valores) e práticas agroecológicas, mas o trabalho dos estudantes e egressos continua centrado na propriedade familiar, de caráter mais individualista;

- b) as Escolas Família Agrícolas do Rio Grande do Sul promovem ações educativas que fomentam valores comunitários (democracia, inclusão, diversidade e valores), práticas agroecológicas e iniciativas voltadas ao associativismo e cooperativismo, e seus estudantes e egressos agem coadunados a elas;
- c) as Escolas Famílias Agrícolas do Rio Grande do Sul, apesar de seu discurso, não conseguem promover, com suas ações educativas, valores comunitários (democracia, inclusão, diversidade e valores) nem práticas agroecológicas, tampouco iniciativas voltadas ao cooperativismo e associativismo nos estudantes e egressos.

O objetivo geral estabelecido na pesquisa foi o de verificar se as políticas públicas de ação educativa, como as das Escolas Família Agrícola do Rio Grande do Sul, são eficazes na promoção de valores comunitários, de Agroecologia e de iniciativas associativas e cooperativas em sintonia com a visão comunitarista. Coadunados com o objetivo geral, seguem os objetivos específicos de cada capítulo.

O primeiro capítulo trata-se desta Introdução, que traz a síntese do que vai tratar a Tese.

A Educação do Campo, na qual se encontra inserida a prática educativa das Escolas Família Agrícola, traz, em seu bojo, o resultado de diversas lutas sociais, notadamente em um país que foi escravocrata por séculos, como o caso do Brasil, como bem apresentam Freyre, Alencastro, Holanda e Souza, cada um a seu modo. Trata-se de uma educação que deve ser considerada uma conquista no embate de lutas sociais, como as que buscaram o fim da escravidão e exploração que se fizeram presentes – no caso da última, ainda permanece em grande medida – por séculos a fio. O panorama apresentado no segundo capítulo do trabalho, em um momento inicial, portanto, foi o de resgate da história dessa educação de modo a inseri-la em um contexto de resistência a poderes hegemônicos (conectados com as vontades e anseios das elites dominantes e donas do capital) e de tomada de consciência do poder do camponês (considerando aqui o camponês *stricto sensu*, o quilombola, o indígena, os povos da floresta, os ribeirinhos, enfim, os que foram por muito tempo aliados de privilégios e direitos). Nesse sentido, contou-se com as contribuições de Roseli Caldart, Ricardo Abramovay, Miguel Arroyo, Ramofly Bicalho Santos e Mônica Castagna Molina e Maria Isabel Antunes-Rocha. Esses mesmos autores auxiliam na compreensão de que a Educação do Campo veio a conformar um contraponto a uma Educação Rural, elitista, descontextualizada das coisas do campo e da vida do camponês, que tinha por objetivo apenas a manutenção do *status quo* da elite, dos latifundiários. Esses, em um determinado momento da história, dividiram-se entre conservadores (que não desejavam qualquer tipo de mudança) e aqueles que vislumbravam algumas mudanças (porém não estruturais, especialmente no que se refere à divisão de classes)

o suficiente para atender o que viria a formar a elite do agronegócio em momento posterior. Já nesta primeira parte contou-se com as contribuições de pedagogias que vislumbram a educação como uma ferramenta de libertação e emancipação do sujeito, como expressam Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto; ambos com obras notáveis acerca da educação como sendo o processo pelo qual a sociedade atua constantemente no desenvolvimento do ser humano de modo a integrá-lo ao seu modo de ser, e exatamente por constituir tal é que deve ajudar a florescer, no sujeito, a consciência e a capacidade de reflexão sobre o que está à sua volta para que possa promover as mudanças necessárias para atender e restaurar, se for o caso, a sua dignidade e a daqueles do seu entorno.

Na segunda parte do referido capítulo passa-se às contribuições de Boaventura de Sousa Santos quanto a como os poderes hegemônicos, criados sob as bases dos ideais do capital, devem ser confrontados justamente por ocasião da tomada de consciência desses que são os despossuídos, as massas populares, para que possam engendrar movimentos que tragam, em seu bojo, poderes contra hegemônicos. Para tanto, são indispensáveis políticas públicas (explanadas no capítulo quinto) que superem os entraves da sociedade tolhida pelas armadilhas da pós-modernidade, modernidade líquida e da pós-verdade, sobre as quais ensinam Anthony Giddens, Zygmunt Bauman e Leonidas Donskis e Dunker. Outro elemento essencial das políticas públicas é o Estado, tolhido quanto às suas responsabilidades pela omissão em detrimento da ação (Hachem), que age por exceção muito mais do que deveria (Agamben e Valim), e que, atualmente, pende significativamente para a pós-democracia, como bem ensina Casara. Tais autores auxiliam na compreensão de que muitas mudanças sociais são necessárias, e, neste quesito, a pesquisa considera a Educação do Campo extremamente relevante. Aqui reside a ligação com a formação de professores, pois são eles que vão ajudar os educandos a trilhar seu próprio caminho. Uma boa docência, seja ela do campo ou da cidade, está umbilicalmente ligada à tônica que o professor vai dar à sua aula, e este deve compreender que deve agir como um farol que vai fazer emergir no aluno aquilo que nele já há. Nesse sentido, são bastante relevantes os ensinamentos de Paulo Freire, Álvaro Pinto Vieira, István Mészáros, Moacir Gadotti e Miguel Arroyo. Finalizando esta abordagem inicial, é trazida a temática dos desafios relacionados às práticas autoritárias e conservadoras no que diz respeito aos gêneros masculino e feminino. Muito embora já tenham as mulheres do campo conquistado muitos direitos que lhes foram negados ao longo da história, há ainda um longo caminho a ser percorrido para que se chegue em uma equidade no que se refere à temática e à Educação do Campo; notadamente as Escolas Família Agrícola têm a sua contribuição para apresentar.

No terceiro capítulo o fio condutor é o da educação libertadora, que entende o educador e o educando em relação de aprendizagem, afastada da visão da educação como forma de depositar conteúdos, concepção com claros liames com a Pedagogia da Alternância (cujas preocupações centrais aproximam-se, sobremaneira, da pedagogia proposta por Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto). A pedagogia da alternância, no Brasil, tem como expressão principal os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), especialmente as Escolas Família Agrícola (EFAs). Os grandes referenciais dessa educação são o padre Granereau, fundador da primeira EFA na França, e Paolo Nosella. Este último, juntamente com Humberto Pietrogrande, ambos italianos, foram os fundadores dos primeiros CEFFAs no Brasil na década de 60 do século 20. Jean-Claude Gimonet e João Paulo Reis Costa apresentam os pilares dos referidos Centros: Associação Local, que vai ser a instituição que centrará as demandas familiares e comunitárias da escola, assim como a representará; a Alternância, que permitirá, além de alternar espaço/tempo, que o aluno retire seu aprendizado de seu meio; a formação integral, que viabilizará que o aluno prepare-se para a vida da forma mais integral possível, e não apenas para atender o mercado de trabalho ou intelectuais; e o desenvolvimento do meio, ou seja, as mudanças sociais a serem engendradas pelos sujeitos do próprio meio. Também serão apresentados os instrumentos da Pedagogia da Alternância, isto é, práticas que vão auxiliar a viabilizar a referida pedagogia. A Pedagogia da Alternância notadamente busca desenvolver a propensão do ser humano para a cooperação. A capacidade e os obstáculos à cooperação são objeto de debate com base na concepção antropológica de autores clássicos acerca da natureza do ser humano, oscilando entre uma visão pessimista (Santo Agostinho, Maquiavel e Hobbes), o de um ser oportunista e competitivo (Adam Smith e David Ricardo) e o de um ser com inclinação natural à cooperação, mas em tensão permanente com os impulsos egoístas (Piotr Kropotkin, Bowles e Gintis, Yuval Harari, Elinor Ostrom, Jeremy Rifkin).

O quarto capítulo estabelece o vínculo da pedagogia da alternância com o princípio de comunidade. Inicialmente são apresentadas algumas vertentes e autores que focam o conceito de comunidade. Ferdinand Tönnies expõe a disjuntiva entre comunidade e associação. Martin Buber detalha as diferenças entre relações dialógicas Eu-Tu e as relações Eu-Coisas. Robert Putnam aborda as comunidades cívicas e a importância do capital social para a resolução de problemas coletivos. Robert Nisbet explana a formação da comunidade política a partir da intromissão de elementos da família e da comunidade na política e Estado, cujo desdobramento é negativo. O comunitarismo responsivo – e já pontua-se aqui que trata-se do marco teórico do presente trabalho - nomeadamente nas obras de Amitai Etzioni, apresenta a reflexão mais avançada sobre o papel da comunidade na política e na vida social. Para Etzioni, a comunidade

se caracteriza por laços afetivos capazes de transformar grupos de pessoas em entidades sociais similares à família e por transmitir uma cultura moral compartilhada e valores sociais comportamentais (respeito, disciplina, empatia), que têm o condão de definir quais comportamentos são aceitáveis e quais devem ser evitados.

As premissas comunitaristas mais relevantes para este trabalho são democracia, inclusão, diversidade e valores. Na reflexão sobre a democracia são trazidos elementos de Robert Dahl, Benjamin Barber e Norberto Bobbio. Quanto à inclusão e diversidade, a pesquisa recorreu especialmente ao Manifesto (Comunitarista) pela Diversidade na Unidade. As premissas pedagógicas sobre valores na educação são destacadas com base na Plataforma Comunitarista Responsiva sobre Direitos e Responsabilidades e em escritos de Etzioni acerca da importância dos valores morais e cívicos, respeito, disciplina e empatia, e de como instituições, como família e escola, devem trabalhá-los.

O capítulo cinco versa sobre a relação das EFAs com as políticas públicas de Educação do Campo, bem como das de Agricultura Familiar. Primeiramente é apresentado o conceito de políticas públicas e algumas categorias relevantes da análise de políticas públicas, com destaque para David Easton (políticas públicas são respostas às demandas sociais) e Joan Subirats *et al* (políticas públicas envolvem múltiplos agentes e recursos); já Pierre Muller e Yves Surel (o ciclo de políticas não é um processo sequencial) e João Pedro Schmidt (cabe ao poder público coordenar as políticas públicas, mas não necessariamente executá-las). Sob o enfoque jurídico são apresentadas contribuições de Maria Paula Dallari Bucci e Gilberto Bercovici, Janriê Reck e Caroline Bitencourt, estes últimos aportando subsídios para compreender as políticas públicas a partir da matriz pragmático-sistêmica.

A partir dessa compreensão, aponta-se a Educação do Campo como política pública. Com apoio em contribuições de Isabel Antunes-Rocha, Mônica Molina, João Batista Begnami e Clarice Aparecida dos Santos. Aborda-se, primeiramente, as principais questões históricas atinentes ao tema, para, depois, passar ao encadeamento histórico dessa política por meio de programas, eventos e Secretarias criadas, tais como Programa Nacional da Reforma Agrária (Pronera), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), Conferências Nacionais por uma Educação do Campos (CNECs), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o próprio reconhecimento da Pedagogia da Alternância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, etc. O tópico em questão, em seu início, reconhece a ligação robusta existente entre a educação do campo e as questões atinentes à divisão de terras no Brasil, já apontadas. É justamente este liame que leva a pesquisa a ter como objetivo, também, o estudo acerca das políticas públicas

de Agricultura Familiar, pois é justamente esse agricultor (seja ele camponês, ribeirinho, assentado ou quilombola) o público da Educação do Campo. Para cumprir o referido objetivo, recorreu-se à Lei 11.326 de 2006, que define o “agricultor familiar”, bem como a autores como Marconi Severo, Sonia Maria Bergamasco e Laura Mattos. Conta-se com autores que também são importantes para compreender as principais características de políticas, como Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), Política Nacional de Alimentação nas Escolas (PNAE) e Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que são Edson Ribeiro, Maria José Pinto da Silva e Rodolfo Borges Faria, e outros instrumentos que compõem a política da Agricultura Familiar. A Agroecologia, uma matriz do conhecimento que reconhece e se nutre dos saberes dos agricultores, que vislumbra o poder endógeno do local e viabiliza a produção agrícola mediante o respeito à natureza e aos povos, é apresentada com base em autores como Dominique Guhur e Nilciney Toná, Gervásio Paulus, Francisco Caporal e José Antônio Costabeber. O capítulo é finalizado com aportes sobre o associativismo (de forma ampla) e o cooperativismo (como espécie daquele) e sua relação com a comunidade, aproveitando reflexões de Oliveira, Alves, Fleury e Drumond.

O sexto e derradeiro capítulo comporta os achados do trabalho de campo realizado nas EFAs do Rio Grande do Sul. Começa-se com os principais aspectos das referidas escolas, realçando o fato de que resultam da inquietação de instituições, como associações, sindicatos, empresas, poder público, família e lideranças comunitárias, com a saída do jovem do campo, por falta de perspectivas interessantes para sua vida, que se mobilizam para mudar essa situação, vindo a envidar esforços para criar uma EFA. Cada EFA é apresentada seguindo-se a ordem cronológica de criação: Efasc, Efaserra, Efasol e Efasul. Na sequência é trazida a percepção de coordenadores, estudantes e egressos das EFAS acerca do impacto da formação de valores comunitários, agroecológicos, associativos e cooperativos nos estudantes e egressos. A pesquisa foi feita nos meses de novembro de 2021 a junho de 2022 com 57 pessoas (23 estudantes, 24 egressos e 10 monitores). A técnica utilizada foi a da entrevista semidiretiva (ver roteiros das entrevistas no Anexo 1). Na maior parte, as entrevistas foram feitas de forma oral e pessoal, posto que, em alguns casos, por conta da pandemia da Covid-19, foi utilizada a videoconferência.

Na sistematização dos resultados relevantes das entrevistas foram criadas as seguintes categorias: *tomada global de consciência* (que traz em seu bojo elementos do comunitarismo e da Pedagogia da Alternância); *aprendizados notáveis para os egressos* (relacionados a aprendizados da Pedagogia da Alternância combinados com os elementos de uma cultura moral compartilhada); e *importância das práticas coletivas* (que aponta para os desdobramentos do

pensamento pelo coletivo para as práticas coletivas mais complexas, tais como associações, cooperativas, sindicatos, coletivos comunitários). Cada uma dessas categorias desdobra-se em várias outras (que varia de acordo com o entrevistado), que auxiliam a conceder aos achados da pesquisa um maior detalhamento. Ao final, tendo em vista os resultados da pesquisa de campo, são apresentadas propostas de mudanças nas políticas públicas educativas com indicação de algumas iniciativas que mesclam utopia e ousadia.

Sobre a metodologia do trabalho, considerando-se as hipóteses com as quais se trabalhou, fez-se a opção pelo método de abordagem hipotético-dedutivo, com coleta de dados empíricos que possibilitaram a testagem e a refutação das hipóteses, atendendo o critério da falseabilidade. Conforme Lakatos e Marconi (2010), as hipóteses sem lastro em dados empíricos são consideradas refutadas e a hipótese que resiste ao teste de falseamento é considerada corroborada enquanto não for refutada. Os métodos de procedimento adotados são o histórico, no que se refere à Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e EFAs, e o monográfico, que permitiu o estudo do conjunto das atividades de um grupo social em particular.

A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética da Unisc, inscrita sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 44619821.0.00005343 da Plataforma Brasil.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A RESISTÊNCIA QUE OFERECE A PODERES HEGEMÔNICOS: CONTRIBUIÇÕES DAS PEDAGOGIAS LIBERTADORAS

O presente capítulo abordará os principais aspectos ligados à Educação do Campo, tais como sua história, muito ligada à luta de classes e a um passado de escravidão no país, e sua definição e significado político-pedagógico enquanto educação vinculada ao trabalho do campo e enquanto ferramenta viabilizadora de uma tomada de consciência sobre as posições sociais que os sujeitos ocupam na sociedade e os poderes hegemônicos que dinamizam com essas posições.

Justamente a partir dessa tomada de consciência pode advir uma resistência a esses poderes hegemônicos, os quais manifestam relações que servem ao capital, relegando valores voltados à vida, sua manutenção e sua dignidade a último plano. Elas invariavelmente levam a massas de excluídos ou a formas específicas de inclusão, aquelas que mais bem aprazem ao capital.

Busca-se mostrar a exigência e a relevância da formação e capacitação de professores para viabilizar as lutas contra-hegemônicas. Uma formação apta a apontar aos educadores que um ensino emancipador e libertador se dá sob as bases do diálogo de consciências entre educador e educando e não na entrega e devolução de um “embrulho”, como coloca Pinto (1982).

É destacada, ainda, a relevância de superação das práticas autoritárias e conservadoras presentes no campo no que se refere à questão de gênero, que devem ser transmutadas em relações de respeito e igualdade entre mulheres e homens, compreendidos plenamente como sujeitos de direitos e deveres.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

2.1.1 Educação do Campo: história, definição, significado

Para melhor compreender a Educação do Campo é extremamente relevante entender, pelo menos, dois aspectos históricos do Brasil: o fato de que sua colonização se deu em termos notadamente de exploração e o fato de que houve, aqui, quase três séculos de escravidão¹. Nesse

¹ Como bem coloca Fernandes (1999, p. 15): “A história da formação do Brasil é marcada pela invasão do território indígena, pela escravidão e pela produção do território capitalista. Nesse processo de formação de nosso País, a luta

sentido, há quatro autores, dentre outros, que vão auxiliar nessa compreensão: Holanda (1995), Freyre (2003) e Alencastro (2000).

A obra “Casa Grande & Senzala”, de Freyre (2003), é um clássico sobre a história do Brasil colonial. É, entretanto, criticada por muitos² e admirada por outros³ – que fizeram críticas aos críticos de referida obra - por ter criado uma espécie de mito da “democracia racial” ou do “bom Sr. Branco” que dominava, mas não excluía. Essa compreensão advém de passagens bem explícitas do livro, que diz ter sido o colonizador português, apesar de ter cometido violências atroz, bastante flexível e tolerante com os escravizados⁴ (tanto os indígenas⁵ quanto os africanos para cá trazidos), e que teria, inclusive, permitido que esses passassem a participar da intimidade desse microcosmo criado entre a casa-grande e a senzala, e teria permitido, também, que ocorresse a miscigenação. Ou seja, Freyre (2003) parece ter tido a intenção de justificar o injustificável – a escravidão – e, até mesmo, de romancear essa relação entre negros e brancos que tem desdobramentos até os dias de hoje. Fernandes (2008) discorre sobre o tema, apontando para o fato de que a escravidão no Brasil “engendra mentalidades”, ou seja, cria estruturas e uma cultura que passam de geração em geração e que levam muito tempo e esforço para que sejam modificadas, e que se mesclam da seguinte forma: a cultura criada a partir da escravidão, alimenta uma estrutura política que de uma forma ou outra tinha seus acordos com a escravidão.

Inobstante essa característica da obra, todavia, há que se reconhecer que o livro teve grande importância para o estudo e discussão da história da escravidão no Brasil, pois trata-se de uma das primeiras obras a retratar a escravidão no país, fugindo de um estrito academicismo e trazendo minúcias das relações entre senhores e escravizados, como bem coloca Fernando Henrique Cardoso (2003). Além disso, a obra serviu, ainda, para que o tema fosse debatido, bem como para mostrar como era o pensamento da elite na época.⁶ Além do mais, Freyre é também reconhecido por ter abordado o tema da eugenia e de ter ido contrariamente a ela, ao afirmar que o problema do Brasil

de resistência começou com a chegada do colonizador europeu, há 500 anos, desde quando os povos indígenas resistem ao genocídio histórico.”

² São alguns deles: Clovis Moura, Florestan Fernandes, Carlos Guilherme Mota, Jessé Souza, etc.

³ Como, por exemplo, pelo antropólogo Hermano Vianna (2000) e o historiador Ricardo Benzaquen de Araújo (1994) que tecem críticas ferrenhas aos críticos de Casa Grande & Senzala ao apontar para uma possível incompreensão havida por parte deste público acerca da obra em questão.

⁴ Alencastro (2000) aponta para o fato de que é errado chamar os africanos, que foram sequestrados e para cá trazidos, de escravos, pois parece que se fala de sujeitos que tinham naturalmente condição para tal, quando, na verdade, nenhum ser humano a tem. São sujeitos livres que são submetidos à condição de *escravizados* por agentes externos.

⁵ Fernandes (1999, p. 15 e sgts) aponta, por exemplo, para o fato de que nos séculos 16 e 17, aproximadamente 350 mil indígenas escravizados, trabalharam na economia brasileira.

⁶ Gilberto Freyre descendia de famílias de senhores de engenho e sua vida se deu dentro da classe social de privilégios.

não foi o negro, mas, sim, o cativo. Isto é, o branco não detém qualquer supremacia em relação às demais raças, como queriam fazer crer os eugenistas⁷ da época.

Já Alencastro (2000) vai trazer uma visão diferenciada à medida que vai realizar uma espécie de deslocamento da geografia da história do Brasil. Explica-se: a historiografia brasileira é, segundo ele, territorial. Nesta toada, o autor desloca seu olhar para o Atlântico Sul, pois esse teria sido o grande conector das relações do que hoje se conhece como Brasil com o restante do mundo. A consequência, afirma ele, é que muda essa ideia de “predestinação da nação brasileira”, uma vez que se passa a entender que a atuação de Portugal foi diferente em cada lugar que povoou, colonizou. Este autor igualmente alega que não havia um *Brasil* até o período do ciclo do ouro, no século 18; o que havia eram enclaves em alguns lugares do país. Isso remete à teoria de Holanda (1995, p. 107-108), que classifica a colonização brasileira como “feitorização”: uma mercantilização. Essa concepção leva à compreensão de que os portugueses não tinham interesse em fazer nada que fosse acarretar em benfeitorias a médio ou longo prazos para o Brasil, e que nunca tiveram a intenção de nas terras brasileiras ficar. Prova disso é que qualquer produção que pudesse vir a deixar o Brasil um pouco mais independente da metrópole, era rechaçada por meio de determinações legais portuguesas.

Holanda (1995) ainda vai discorrer sobre como a dependência do Brasil, na hipertrofia da lavoura, que, por sua vez, era dependente da escravidão, fez com que a sociedade da época não empreendesse esforços em outras atividades, levando, eventualmente, a um impasse entre os latifundiários (extremamente voltados ao que era rural) e uma parcela visionária da sociedade que já sentia os desafios que adviriam com a redução da escravidão, em 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz, que passou a proibir o tráfico negreiro, e, em 1888, com a Lei Áurea, que dava fim a ela no país, parcela essa da sociedade que era mais adepta às coisas da cidade. Todo este processo de mudança, entretanto, se deu de forma muito lenta, o que, por sua vez, fez com que fosse muito difícil se afastar de uma herança mais ruralizada e rústica, de um patriarcalismo e do velho sistema senhorial. Ou seja, tudo convergia para que o poder continuasse concentrado nas mãos de quem já o detinha e que também detinha o capital.⁸

Essa parte da história auxilia na compreensão de que o sujeito que não detinha nem capital tampouco posição social de prestígio (pois nunca fez parte de família que pudesse fazê-lo galgar

⁷ Que parecem terem saído das sombras agora em pleno século 21.

⁸ Freire (2006a) também faz sua leitura sobre esse período e afirma que nesses tempos de Brasil Colônia, do paternalismo, os fazendeiros, senhores de engenhos, se adonavam das terras e das gentes. Isso fazia com que a sociedade permanecesse fechada, e aí não florescia diálogo, que, por sua vez, se opõe a qualquer tentativa de uma educação minimamente humanizadora, libertadora (p. 74 *et seq.*).

posições na sociedade), viria a fazer parte de uma grande “massa de despossuídos” que se faz presente até os dias atuais.

De uma forma geral, os autores suprarreferidos ajudam a compreender que nos primeiros séculos de Brasil – um país baseado no latifúndio – discussões acerca de direitos coletivos ou relativos à cidadania não conformavam pauta de qualquer debate sério. A educação, para um pequeno grupo de privilegiados, ficava a cargo da igreja, que se preocupava em reproduzir a lógica casa grande/senzala, para que a ordem social vigente não fosse alterada. Jessé Souza (2017) – apesar de o autor opor-se às teorias tanto de Holanda quanto de Freyre – reforça a ideia de que a divisão de classes brasileira deve ser compreendida, acima de tudo, com base na escravidão⁹.

É no bojo dessa história que está inserida, também, a Educação do Campo do Brasil. Esta pode ser verificada em várias obras de Roseli Caldart, porém a autora a apresenta de forma mais objetiva em “Dicionário de Educação do Campo”. Aqui vai apontar, então, para o fato de que se trata ainda de um conceito em construção, mas que “já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo”. Caldart (2012) coloca no texto que há uma prática social que vai, aos poucos, auxiliando na construção do conceito de Educação do Campo, mas pontua que há um núcleo fundamental nele: uma consciência de mudança que ele projeta, materializa (p. 259).

Caldart (2009) propõe um significado de Educação do Campo que está intimamente ligado com o trabalho no campo, no entanto bem diferente da relação utilitarista que o capitalismo quer fazer entre essas duas variáveis, quando a primeira deve servir a esta. Na opinião da autora, a educação aqui em questão está intimamente ligada ao trabalho do campo, porque está vinculada às lutas do sujeito do campo.

A definição que se tem hoje da Educação do Campo nada mais é do que um desdobramento de sua própria história. Nesse sentido, aponta-se Caldart com várias de suas obras, mas, notadamente, com “A Pedagogia do Movimento Sem Terra”. Salienta-se, deste modo, a importância e o imbricamento dos movimentos sociais na construção desta “consciência”, ou seja, na compreensão dos caminhos que levaram até ela, bem como do que ela projeta para o futuro. (SANTOS, 2017; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; ARROYO, 2007; ABRAMOVAY, 1999; MUNARIM, 2011; FRIGOTTO, 2009). Pode-se afirmar que os

⁹ Ao discorrer sobre “sociedade fechada e inexperiência democrática”, Freire (2006a) assevera que as condições democráticas extremamente desfavoráveis da história brasileira – e aqui ele vai na mesma linha dos historiadores aqui trabalhados, de apontar para uma sociedade colonial e escravocrata como sendo causadora das maiores mazelas do país –, acarretaram uma “inexperiência democrática” e uma ausência de “condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com ‘nossas próprias mãos’, o que caracteriza, para Tocqueville, a essência da própria democracia.” (p. 74)

movimentos sociais querem ser beneficiados, mas também querem ser construtores dos seus direitos (ARROYO, 2007).

Há uma série eventos que tiveram como desdobramento conquistas em termos de políticas públicas para a Educação do Campo, porém tal assunto será abordado e aprofundado no capítulo 5 deste trabalho. Importa, no momento, informar que a expressão “Educação do Campo” acabou sendo confirmada por ocasião da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC), que ocorreu em 2004¹⁰.

Veja-se, em maiores detalhes, como se deram na linha do tempo bem como os desdobramentos de alguns dos eventos relacionado ao tema. Como bem coloca Santos (2017, p. 211), por muito tempo o modelo de política pública de educação do campo que prevaleceu no Brasil foi o da simples *importação* do modelo de política pública de educação urbana. A ação de movimentos sociais e organizações do campo, entretanto, levou a uma mudança na ação do poder público. Como resultado, sobrevieram, no plano federal, novos espaços de deliberação e novos instrumentos, que serão comentados no capítulo cinco do presente trabalho. Esses eventos gestaram o que viria a constituir-se num contraponto de forma e conteúdo, o que, no Brasil, se denomina de Educação Rural. O objetivo da mudança não é apenas por mera questão de nomenclatura, mas, sim, pelo seu profundo significado. Se fez necessário resgatar o sentido de “camponês” com sua bagagem de lutas sociais e culturais (CALDART, 2012, p. 260). Conseqüentemente, a partir daí a educação “do campo” não estaria relacionada apenas à educação do camponês, mas também à dos quilombolas, grupos indígenas de toda sorte, assim, estaria voltada aos mais variados tipos de trabalhos vinculados às atividades no meio rural. O que se percebe é que historicamente “a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve, por muito tempo, vinculada à educação ‘no’ campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira”. Era necessário romper com a Educação Rural e, portanto, não se tratava apenas de mudança de nomenclatura, mas de referendar a busca por direitos sociais (SANTOS, 2017, p. 212). Essa educação tratava-se de um “arremedo de escolarização elementaríssima que existe desde o Brasil Colônia, perpassou a República e persiste na democracia” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 14).

Na verdade, o que ocorreu é que, por volta do início do século 20, o Brasil começava seu processo de industrialização que precisava de um “meio rural minimamente letrado”. Nessa toada, sobreveio até mesmo um movimento de “auxílio” à educação no campo por parte dos Estados Unidos, de organizações de cooperação técnica e de entidades internacionais

¹⁰ De todo modo, importante informar que antes – EM 1997 - ocorreu importante evento acerca do tema: o Encontro Nacional de Educação em Reforma Agrária (ENERA)

“filantrópicas”¹¹, que levaram a um tensionamento, que, por sua vez, pode ser traduzido no seguinte questionamento: A quem deve servir a Educação do Campo, ao capital ou ao sujeito? (COSTA, 2012, p. 27, 29-30). Como bem coloca Weffort (2006), havia vontade, por parte das elites políticas, que a massa fosse “educada”, pois um indivíduo alfabetizado equivalia a um eleitor, porém não previram que, junto com a alfabetização, pudesse sobrevir também a consciência dessa massa.

Movimento digno de ser também apontado na história da conscientização da Educação do Campo é o *ruralismo pedagógico*. Referido movimento contou com um grupo de pioneiros¹² e trazia em seu bojo ideias como: confecção de escolas rurais típicas que servisse aos interesses e necessidades da região e que fosse ruralista no seu sentido mais profundo, de que a terra é capaz de conceder enriquecimento genuíno ao agricultor. (CALAZANS, 1993, p. 2; COSTA, 2012, p. 27)

Mais adiante percebem-se os frutos dessa conscientização da qual trata Freire, mas Caldart (2012), Santos (2017), Molina e Antunes-Rocha (2014) e Abramovay (1999), passam a ideia de que os governos, com seus tropeços e ausência, deixaram, por muitas vezes, a educação do campo¹³ desamparada, o que forçou os demais atores, como os movimentos sociais¹⁴, a agirem¹⁵. O movimento realizado por ocasião da constituição da Educação do Campo “foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária (...) para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2012, p. 261).

Tal situação mudaria com o advento de políticas públicas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera – e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo – e outros. É interessante notar – e tal fica claro a partir do discurso de diversos autores – que as conquistas na Educação do Campo devem muito aos movimentos sociais. Ou seja, há um claro imbricamento da ação destes com a

¹¹ A ação era tão imbuída de uma ideologia capitalista que Freire relata que os Estados Unidos retiraram a ajuda quando perceberam que o projeto que Freire engendrava na época – que será mencionado mais adiante – tinha cunho emancipador (FREIRE; GUIMARÃES, 1987).

¹² Ver Calazans (2003, p. 3): “A educação no meio rural no final dos anos 40 e década de 50 (1950) reflete, sem dúvida, a “tomada de consciência educacional” expressa no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, redigido em 1932 por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão e outros.”

¹³ Muito embora já tenha sido esclarecido que a educação do campo engloba todo tipo de ação educativa que ocorre no meio rural, aqui se fala do público que já demandava para aquilo que viria constituir a Educação do Campo.

¹⁴ Ocorreu o mesmo em relação ao Movimento Popular da Educação (FREIRE, 2006a).

¹⁵ Políticas públicas muitas vezes são fruto de uma situação que se torna, de uma certa forma, insustentável, que poderia ser apontada, como ensina Dahrendorf (1969), como “fator irritante”. O “fator irritante” ocorre quando determinadas situações são causadoras de um significativo incômodo na sociedade ou em parte dela. Esse incômodo leva a uma reação (conflitos) que, por sua vez, leva a mudanças em determinado *status quo* que não são necessariamente negativas.

conquista da educação que se quer para o campo (ARROYO, 2007; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; CALDART, 2000).

Veja-se um pouco mais sobre esse imbricamento por intermédio da fala de Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 227):

Uma das principais características e diferenças das políticas públicas de Educação do Campo pautadas pelos movimentos sociais e sindicais refere-se à sua participação e protagonismo, na concepção e elaboração de tais políticas. Durante a primeira década de sua história, dada a correlação de forças à época, o Movimento da Educação do Campo foi capaz de garantir este princípio, tendo forte participação na concepção e elaboração do Pronera (MOLINA, 2003), no Residência Agrária (MOLINA, 2010), no Saberes da Terra (ANTUNES-ROCHA, 2010), na construção e participação em instâncias executivas, como a Comissão Pedagógica Nacional do Pronera e consultivas como a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação.

É interessante o que as autoras colocam no sentido de que esses movimentos sociais conseguiram ganhar força e conquistar políticas públicas num momento em que houve uma crise entre o latifúndio e o agronegócio que surgia (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 228).

A Educação do Campo também deve ser atrelada à questão da luta pela terra. Uma escola – e sobretudo uma escola do campo –, em seus processos de ensino e de aprendizagem, deve considerar o universo cultural que envolve os educandos e suas formas peculiares de aprendizagem, que reconhecem e legitimam “esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida”. Ou seja, deve ser “uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226).

É importante salientar que um dos protagonistas desse movimento foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST –, mas ele não foi o único; outros atores, como o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), as Escolas Família Agrícola (EFAs), o Movimento de Educação de Base (MEB), organizações sindicais, organizações indígenas e quilombolas, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), etc., também tomaram parte. Todos esses atores e outros somaram esforços para fazer o que era preciso: “articular experiências históricas de luta e resistência”, pois, assim, fortaleceriam “a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local” (CALDART, 2012, p. 261).

O embate entre Educação do Campo e Educação Rural se dá porque, por um lado, esta última – educação da elite – quer atender suas demandas de uma mão de obra apta a trabalhar

nos processos de modernização e expansão de suas técnicas de agricultura.¹⁶ Assim sendo, a partir dessa lógica não necessitam de um sistema público de educação no campo. Em contrapartida, há a “pressão articulada que movimentos de trabalhadores camponeses continuam a fazer, a partir de outras demandas e na direção de outro projeto”, que confronta aquela (CALDART, 2012, p. 263).

No trecho que segue, Caldart (2012) realiza questionamentos essenciais quanto ao tema de extrema importância para o presente trabalho.

Entretanto, como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas? (p. 263).

Para bem se ilustrar o que se quer colocar em termos de educação do campo, expõem-se os seguintes dados fornecidos pelo Censo Escolar 2020. No ano de 2020 foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, e, dessas matrículas, 89,1% são referentes à área urbana (BRASIL, 2021a, p. 15, 17). O referido Censo faz um entrelaçamento de dados no que se refere às escolas de rede privada/pública serem rurais/urbanas, bem como sua dependência administrativa (municipal, estadual ou federal) (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Número de matrículas da educação básica segundo a dependência administrativa e a localização da escola

¹⁶ Viu-se, também, que, além de mão de obra barata, havia um grande interesse da elite em transformar essa “gente” em eleitores (FREIRE, 2006a).

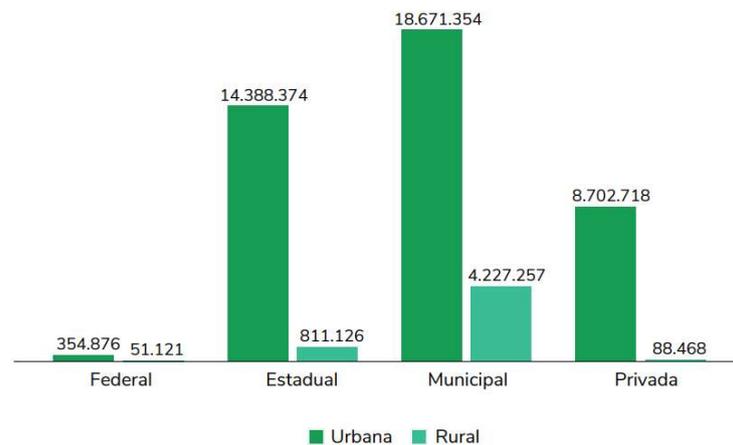


GRÁFICO 3

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E A LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA – BRASIL – 2020

Fonte: BRASIL, 2021a, p. 17.

Analisando-se o Gráfico brevemente, percebe-se, primeiramente, que o capital está presente indubitavelmente no meio urbano, à medida que se verifica a disparidade do número de escolas privadas entre o meio rural (aproximadamente 88 mil) e o urbano (aproximadamente 8 milhões). Em um segundo momento, verifica-se sempre um número reduzidíssimo de escolas no meio rural (ainda que públicas) em comparação ao meio urbano.

Enfim, a disparidade demonstrada no Gráfico 1 retrata bem o que Caldart (2012) quer apontar como encruzilhada. O questionamento que se faz, então, é: Como sair dessa encruzilhada? O que pode ser percebido do trabalho de Caldart (2012), Molina e Antunes-Rocha (2014), Santos (2017) e outros, é que a resposta aos questionamentos da primeira autora residiria na prática de uma Educação do Campo. Prática essa que, na opinião de Caldart, “está ainda em processo de constituição histórica”, mas que já é detentora de características que auxiliam na identificação do seu traço de “consciência de mudança” – mencionado anteriormente (CALDART, 2012, p. 263).

Pode-se afirmar que a referida consciência “constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (...) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome”, pois a Educação *do* campo “não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido” (CALDART, 2012, p. 263). Ela vai assumir, também, uma “dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira”. Caldart (2012, p. 263), todavia, adverte que o faz “sem deixar de ser luta pelo acesso

à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem” (CALDART, 2012; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; MUNARIM, 2011; FRIGOTTO, 2009).

Outras características importantes a serem citadas em relação à Educação do Campo: vai sempre andar lado a lado com outras lutas sociais, como a Reforma Agrária, e vai pautar suas práticas no reconhecimento da riqueza social e humana de seus sujeitos quanto a “suas formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida” (CALDART, 2012, p. 264; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; MUNARIM, 2011; FRIGOTTO, 2009).

A Educação do Campo não nasceu na teoria; foi forjada na prática; mas, justamente por se enquadrar, hoje, como uma luta contra-hegemônica, necessita também da teoria, e, segundo Caldart (2012, p. 263) “e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis”. Caldart (2012, p. 264) afirma, ainda, que os combates que a Educação do Campo encampa acabam reafirmando e revigorando “uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo”. A Educação do Campo deve ter, inclusive, uma visão globalizante, afinal de contas ela não se encerra em si mesma; ela vai muito além. Ela traz em seu bojo, afora da questão educacional, contradições sociais profundas; revolve discussões acerca do direito universal à educação, revê a tríade campo/educação/políticas públicas e projeta futuro, pois propõe pensar esses vínculos todos de forma a conceber “a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos” (CALDART, 2012, p. 265).

A Educação do Campo deve levar em consideração o valor da agricultura camponesa, da agroecologia, o trabalho coletivo em áreas de Reforma Agrária, a “luta pela desconcentração de terras, pelo valor absoluto da propriedade privada e desigualdade social que lhe corresponde” (CALDART, 2012, p. 265). Essa Educação vislumbra valor na mistura da vida humana com a terra, com produção de alimentos de forma saudável, com respeito à natureza, sem exploração de gerações ou gêneros. Também percebe a ciência, a tecnologia e a cultura como “ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral”. Por fim, de acordo com Caldart (2012), essas práticas já fazem parte da dinâmica de alguns “espaços de resistência e relativa autonomia de movimentos sociais ou de

comunidades camponesas, mas talvez possa vir a ser ‘universalizado’ em uma ‘república do trabalho’” (p. 265).

A Educação do Campo pode-se afirmar, resumidamente, trata-se de uma educação que auxilia na formação da consciência do sujeito camponês, quilombola, indígena e assentado sobre seu lugar no mundo enquanto sujeito detentor de direitos e responsabilidades. É uma Educação necessária porque a educação formal, mecanizada, mercadológica e elitista (mesmo aquela de escolas públicas – tanto de escolas em áreas urbanas ou rurais – que, muitas vezes, por via transversa, acabam reforçando um elitismo), não apenas não basta, como deve ser repensada (com ela deve dialogar-se para que se possa chegar a possíveis melhoramentos), por ser alienante e segregante.

A partir da história aqui relatada da Educação do Campo, percebe-se, com clareza, que essa encontra guarida em autores expoentes de uma educação libertadora, emancipadora. Deste modo, faz-se imprescindível abordar a obra de dois autores expoentes do tema: Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto.

2.1.2 Pedagogias da libertação: Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto

A vida, obra e ação pedagógica de Paulo Freire¹⁷ e Álvaro Vieira Pinto, autores de reconhecida importância na educação brasileira e centrais para a resistência e combate aos poderes hegemônicos que a solapam, são apresentadas nos seus principais aspectos.

Paulo Freire foi um educador¹⁸ brasileiro que teve boa parte de sua vida voltada para a prática e a teoria de um método educativo que ficaria mundialmente conhecido¹⁹. Mesmo o

¹⁷ Neste ponto, vida, obra e ação pedagógica do educador estão contidas de forma mais nuclear, entretanto o autor será mencionado em inúmeras outras ocasiões ao longo do trabalho.

¹⁸ É importante ressaltar que, muito embora Paulo Freire seja “classificado” como educador, sua atuação extrapolou tal classificação. Na verdade, pode-se afirmar que sua atuação foi e ainda é extremamente importante para as áreas sociais no geral. Ele até mesmo foi criticado por ter uma atuação muito voltada para a política, quando deveria – na opinião de alguns de seus críticos – ter-se atido à educação. Como, entretanto, diz o próprio Freire, quem assim pensa não entendeu o verdadeiro papel que a educação freiriana propõe, que é o da aquisição de uma consciência crítica das diferentes realidades. Nesse tópico, portanto, optou-se em dar ênfase ao panorama social e político do Brasil sobre o qual Freire tanto escreveu e falou, para que, em um segundo momento – no segundo capítulo –, se foque mais nas ferramentas da pedagogia freiriana.

¹⁹ O livro “Aprendendo com a própria história”, de Paulo Freire e Sérgio Guimarães (1987), que foi escrito como uma espécie de entrevista, quando o primeiro é entrevistado pelo segundo, traz algumas passagens que deixam transparecer nitidamente o quanto a obra de Paulo Freire ficou conhecida pelo mundo. Uma delas diz respeito à passagem do embaixador nicaraguense, Ernesto Gutierrez, pelo Brasil, quando teria dito que aplicar o método Paulo Freire na educação de seu país teria sido um dos maiores feitos sociais que os sandinistas teriam feito em seu governo, pois, a partir dele, teriam conseguido realizar uma alfabetização em massa em 1980, o que teria reduzido o analfabetismo de 59% para 12%; isto somado à criação de grande quantidade de creches e escolas pré-primárias públicas. O interessante é que este embaixador acrescenta que em tal movimento sempre contou com a importante participação e controle comunitários. Em outro momento, quando Freire está falando sobre o livro “Pedagogia do Oprimido” (outro clássico seu), informa que a obra já deveria estar na 17ª tradução àquela altura. Depois o

foco de seu trabalho não sendo a Educação do Campo, seus escritos e ações impactaram e ainda impactam sobremaneira a educação brasileira como um todo, inclusive, e quiçá, notadamente a do Campo, sobretudo quando se trata de iniciativas que busquem uma educação libertadora e emancipadora do sujeito, pois era essa a base de seu método²⁰. Trata-se de um autor de base do presente trabalho.

Outro autor que também compõe as bases do presente trabalho no que se refere a uma educação libertadora, pautada na emergência de consciências das massas, e que era chamado pelo próprio Freire de “mestre brasileiro”, é Álvaro Vieira Pinto. O autor não se ocupa de definições eruditas e volta-se ao que considera dois significados à educação – um restrito e outro amplo. Quanto ao primeiro, assevera que a pedagogia clássica, convencional e sistematizada, faz referência à educação no que concerne às fases infantil e juvenil da vida do ser humano, entretanto, para Pinto (1982)²¹, a educação extrapola esses limites, quando afirma que “em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”. É daqui, em sua opinião, que vai derivar a lógica da educação de adultos, e, portanto, levar à verdadeira definição de educação: “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1982, p. 29). Prosseguindo, “a educação é essa formação (*Bildung*) do homem pela sociedade”. Trata-se do “processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre

entrevistador relata que foi ter contato com esta última obra apenas fora do Brasil – no Uruguai. Há também o fato, informado por Freire, de que o livro foi publicado primeiro em inglês, nos Estados Unidos (a experiência de Freire, de sua relação e sua contribuição junto aos Estados Unidos, também é contada em detalhes no mesmo livro) e o fato de que, quando morava na Europa (ainda no período do exílio), era muito procurado por várias pessoas para poder discutir obra tão instigante (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 27-28, 102-103, 109). Claro, há dois pontos que podem ajudar a compreender as “andanças” de seus livros (notadamente os dois aqui mencionados), mas sem tirar o mérito de sua universalidade: eles foram escritos fora do Brasil, pois havia, no país, uma ditadura que vislumbrava em Paulo Freire um comunista “comedor de criancinhas”, por isso qualquer material ligado a ele era censurado. Situação um pouco diferente nos países pelos quais ele andou (a depender da época). O segundo ponto, uma espécie de desdobramento do primeiro, é o fato de que boa parcela das pessoas que os procuravam era brasileira. Repetindo, porém, essas constatações não retiram o mérito de que estudiosos das áreas sociais percebiam o valor de sua obra enquanto libertadora de mentes e corações humanos oprimidos!

²⁰ Weffort (2006) afirma que o tema da educação, como expressão e afirmação da liberdade, “tem antigas ressonâncias, anteriores mesmo ao pensamento liberal”; coloca, ainda, que vem “desde os gregos como uma das ideias mais caras ao humanismo ocidental e encontra-se amplamente incorporado a várias correntes da pedagogia moderna”. Em sua opinião, entretanto, a singularidade da obra de Freire no que se refere ao tema, é que “a ideia da liberdade não aparece apenas como conceito ou como aspiração humana, mas também interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração histórica” (p. 15).

²¹ O prefácio do livro “Sete lições sobre educação de adultos”, de Álvaro Vieira Pinto, escrito por Dermeval Saviani (1982), traz um pouco da biografia de Pinto. Com ele aprende-se que o autor teve diversas formações, algumas institucionais, como medicina e matemática, e outras mais informais, como filosofia. Pinto também foi um exilado político na época da ditadura do Brasil; foi primeiro para a Iugoslávia e, em andanças posteriores, acabou indo para o Chile, onde conviveu com Paulo Freire por três anos. Tal fato parece explicar bastante tamanho alinhamento de pensamento e escrita de ambos (PINTO, 1982).

o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos” (PINTO, 1982, p. 30).

Pode-se afirmar que o desdobramento dessa definição é compreender a educação como um processo ligado tanto à formação do homem quanto ao que vive sua comunidade. Educação é, também, para ele, um fato existencial, pois “é o processo constitutivo do ser humano”. É, ainda, um fato social, pois “é determinada pelo interesse que move a comunidade vigente (relações econômicas, instituições, usos, ciências, atividades, etc.)”. É, da mesma forma, um fenômeno cultural, ou seja, “é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita”. Para o autor, nas sociedades com divisões de classe há, ainda, a questão de que a educação não se faz uniforme, pois, por um lado, há um número excessivo de dados a ser transmitido, e há, também, o interesse da classe dominante de que o acesso à educação não seja para todos, e, sim, apenas para um grupo de privilegiados. A educação está igualmente atrelada ao processo econômico da sociedade, pois é ele que vai prover materialmente as condições. Pinto (1982) segue discorrendo sobre o que entende ser próprio da educação. Nesse sentido, é importante salientar o que ele coloca quanto a ser a educação uma atividade teleológica, ou seja: ela está sempre “dirigida para”. Daí depreende-se que há uma ideia de que o educando precisa ser convertido em membro útil da comunidade, como salienta o educador. O desdobramento dessa característica é que, ao fim e ao cabo, “o que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detém o comando social” (PINTO, 1982, p. 32-33).

Pinto (1982, p. 33 *et seq.*) assevera, ademais, que

a educação é um fato de ordem *consciente*. É determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo. É a formação de autoconsciência social ao longo do tempo em todos os indivíduos que compõem a comunidade. Parte da inconsciência cultural (educação primitiva, iletrada) e atravessa múltiplas etapas de consciência crescente de si e da realidade objetiva (mediante o saber adquirido, a cultura, a ciência, etc.) até chegar à plena autoconsciência. Esta será a etapa em que todos os indivíduos alcançam igualmente o máximo de consciência crítica de si e de seu mundo permitida pelo estado de adiantamento do processo da realidade.

Educação é também processo exponencial, uma vez que “multiplica-se por si mesma com sua própria realização, e que tem essência concreta, pois está atrelada às situações históricas objetivas”; qualquer discussão abstrata acerca da educação é prejudicial e inútil, “trazendo em seu bojo sempre estratagema de consciência dominante para justificar-se e deixar de cumprir seus deveres culturais para com o povo” (PINTO, 1982, p. 34).

Pinto (1982) discorre similarmente sobre a dependência e a relação do tema com o conceito de “homem”²², ou seja, o não homem deve ser transformado em homem e isso seria feito por intermédio da educação, o que seria, na opinião de Pinto, uma forma elementar e ingênua de pensar a educação. O autor afirma que a educação é um ato intencional e “não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem”. Quando há educação há consciência de alguém; “de alguém que está num dado tempo, num espaço, em definida posição social”. Quem vai dar o tom, o tipo social de educação, entretanto, será a natureza da consciência que está no comando do processo educacional. No trecho que segue, Pinto (1982, p. 35) faz um comparativo no tocante a diferentes graus de consciência:

Nas formas elementares de consciência (sociedades aristocráticas ou oligárquicas) o grupo dominante acredita que cabe a ele ditar a seu gosto o processo educativo, porque acredita também que o educando é um ser que não possui ainda consciência e por isso necessita recebê-la pela educação. Nas formas superiores de consciência (autoconsciência) o legislador, assim como o educador, sabe que se enfrenta com uma outra consciência e que seu papel consiste em trazê-la ao conhecimento dos interesses gerais da sociedade mediante um permanente diálogo entre consciências.

Por fim, ele arremata sua compreensão de educação como sendo “uma forma particular de responsabilidade da ação entre os homens” (PINTO, 1982, p. 35).

Agora, voltando a Freire, este norteado, então, por ideias e ideais similares aos de Pinto, escreveu diversas obras. A primeira delas, “Educação como prática da liberdade” (2006a), escrita ainda na década de 60 do século 20 enquanto passava pelo período de exílio no Chile, foi publicada apenas em 1974²³. A referida obra – como pontua Weffort, seu prefaciante – contém a visão global das ideias pedagógicas de Freire e de como ele as colocou em prática nas experiências prévias ao Golpe civil-militar de 64²⁴, como o Movimento da Educação Popular, que acabou sendo desestruturado com o referido Golpe. Inobstante tal, de acordo com Weffort (2006), foi vitorioso, porque deixou sementes: “dezenas de milhares de trabalhadores

²² Lembrando que o livro foi escrito em 1982, período em que não havia no Brasil ainda discussões ampliadas sobre questões de gênero no sentido de escolher verbetes mais indicados, que, no caso, poderia ser a palavra “ser humano” ou “pessoa” ao invés de “homem”.

²³ Como trata-se de um dos livros mais importantes de Paulo Freire, é relevante apontar sua história. Assim, o próprio autor revela, ao responder ao entrevistador Guimarães sobre o tema, que referida obra “foi uma revisão ampliada da minha tese, que defendi para uma cátedra na Universidade de Pernambuco. Nos intervalos das minhas cadeias trabalhei o material da tese e acrescentei, em determinados momentos, a experiência mais recente da aplicação do que se chamava ‘método Paulo Freire’”. Antes de fechar o livro para a publicação, todavia, ele passou por outras pessoas importantes que também deram sua contribuição, segundo o autor.

²⁴ A experiência educacional que tinha Paulo Freire como seu expoente e que ficou nacionalmente conhecida, se deu em 1962 na cidade de Angicos (RN). A ação envolveu a alfabetização de aproximadamente 300 trabalhadores no período de 45 dias (WEFFORT, 2006, 18-19).

alfabetizados em alguns poucos meses e a preparação de alguns milhares de jovens e estudantes para as tarefas de coordenação” (p. 17).

Freire (2006a) sustenta que uma transição havia ocorrido (e continuava ocorrendo) na sociedade brasileira, fechada e inexperiente no quesito da democracia, com uma educação massificada, que estava em transição para uma consciência e uma educação mais voltada para a realidade da maior parcela dessa sociedade – a massa. Deste modo, inicia estabelecendo algumas premissas. A primeira delas é a de que o homem não está *no* mundo, mas, sim, *com* o mundo; e “estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2006a, p. 47). O ser humano, entretanto, somente conseguirá ter essa abertura em relação ao mundo se houver reciprocidade, porém as condições de isso acontecer em uma sociedade fechada são mínimas, pois daí este ser é tolhido por situações e conjunturas alheias a ele, que, invariavelmente, se traduzem em mitos. Mediante este cenário, faz-se mister uma mudança, ou, mais ainda: uma transição²⁵. Em que condições teria ocorrido, então, essa transição da qual fala Paulo Freire? Veja-se.

Essa sociedade, a qual ele pontua como sendo fechada socialmente em sua divisão de classes – muito em virtude da questão histórica do país –, era fechada, também, economicamente. Havia, nesse caso, uma sociedade “antidualogal”, que dificultava a mobilidade social vertical ascendente, detentora de índices alarmantes de analfabetismo – o que atravancava progressos que até mesmo a elite ansiava – atrasada, “comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada”. De acordo com o autor, porém, essa sociedade “rachou-se”²⁶ e, nessa ruptura, parte dela queria continuar fechada e a outra parte queria abrir-se. Sobreveio, assim, uma divisão entre reacionários e progressistas (FREIRE, 2006a, p. 57-58).

As imbricações dessa passagem de uma sociedade que era fechada e passa por essa transição em direção à abertura e às questões democráticas ligadas a ela, são bastante interessantes de serem analisadas. O povo, até então, estava numa situação de mero espectador, e, a partir daquele momento, “descruza os braços e renuncia à expectativa e exige a ingerência. Já não se satisfaz mais em assistir. Quer participar (...) ameaça as elites detentoras de

²⁵ Freire (2006a) faz uma diferenciação entre mudança e transição. Para ele, as mudanças ocorrem na sociedade de tempos em tempos sem a necessidade de se engendrar grandes esforços, quase como se fosse algo automático, desdobramentos neutros da sociedade; já a transição recairia mais sobre a essência das coisas (p. 54-55).

²⁶ Freire (2006a) afirma que esse movimento teria tido um princípio com a chegada da família real em terras brasileiras em 1808 (mas ele faz a ressalva de que esse evento provocou efeitos negativos que, inclusive, reforçariam relações antidemocráticas), que teria reforçado a mudança do centro de gravidade e majestade dos fazendeiros, senhores de engenho (mudança também causada pela descoberta das minas), para os centros urbanos. Ainda, porém, não era chegada a hora de ocorrer a tal “rachadura”, que, na opinião do autor, viria a acontecer mesmo no século 20 (p. 84-86).

privilégios”²⁷, que por sua vez, se unem para defendê-los, e, para tanto, não podem permitir a participação do povo. Olvidam-se, todavia, que não foi o oprimido quem deu início ao ódio, ao desamor, à violência, à tirania, à negação dos homens; ao mesmo tempo, os opressores sempre veem os oprimidos como sendo os invejosos, mal-agrados, bárbaros, malvados, quando estão, na verdade, reagindo à violência dos opressores (FREIRE, 2006b, p. 47-48, 63). Sua estratégia, de acordo com o autor, é – de forma condescendente – criar assistencialismo e considerar o povo como alguém enfermo – cuja enfermidade reside na voz e participação – a quem devem aplicar remédios. A saúde, ele ressalta, “para essa estranha democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude” (FREIRE, 2006a, p. 63).

É importante esclarecer, ainda que brevemente, como se deram essas relações entre os temores da elite – que, por um lado, temia o “fantasma do comunismo”²⁸ e, por outro, a ascensão de uma camada da população que poderia querer mexer nos seus privilégios e *status quo*²⁹ – aliados às aspirações ditatoriais que se avizinhavam e os feitos educacionais encabeçados por Freire. Tudo isso fazia, como assevera Weffort (2006), com que o Movimento de Educação Popular fosse um dos alvos preferidos dos grupos de direita. Esse mesmo autor acrescenta:

Todos sabiam da formação católica de seu inspirador e de seu objetivo básico: efetivar uma aspiração nacional apregoada, desde 1920, por todos os grupos políticos, a alfabetização do povo brasileiro e a ampliação democrática da participação popular. Não obstante, os reacionários não podiam compreender que um educador católico se fizesse expressão dos oprimidos e menos ainda podiam compreender que a cultura levada ao povo pudesse conduzir à dúvida sobre a legitimidade de seus privilégios. Preferiram acusar Paulo Freire por idéias que não professava a atacar esse movimento de democratização cultural pois percebiam nele o germen da revolta (p. 19).

²⁷ Ao discorrer sobre sua passagem pelo México – em suas andanças nos tempos do exílio – Freire aponta para o momento em que conheceu o notável sociólogo (era também psicanalista e filósofo humanista) Erich Fromm. Na conversa que teve com ele, segundo Freire, Fromm deixa claro que compreendeu muito bem a mensagem que Freire queria passar e o trabalho que queria fazer. Relata o que o Fromm teria dito: “trabalhar com as classes populares a possibilidade de reconhecer a razão de ser da posição em que elas se encontram, o nível de exploração em que se acham, isso certamente ameaça as classes dominantes. E disse que eu tinha razão, que era óbvio que não se podia esperar que as classes dominantes pudessem endossar um tipo de pedagogia dessa ordem” (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 121).

²⁸ Na verdade, nesse trecho, Weffort (2006) não se refere apenas à elite brasileira; discorre que se trata de um temor das classes dominantes de diversos países da América Latina que as levavam a se opor a qualquer tentativa de governos democráticos que tentassem firmar a presença política das classes populares (p. 19). Freire inclusive alerta para o que fazem os dominadores quanto a essa questão: seu discurso faz com que até mesmo os dominados passem a acreditar que os que lutam por melhorias sociais, tal qual o próprio Freire, sejam vistos como “comunistas comedores de criancinhas” (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 57).

²⁹ O sentimento que os opressores têm quando percebem qualquer reação por parte dos oprimidos, é como se *eles* passassem a serem, então, os oprimidos, pois são “‘formados’ na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles”, leciona Freire (2006b). Antes, acrescenta o autor, “podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam (...)”. O autor encerra o raciocínio afirmando que qualquer restrição a essas práticas dos opressores lhes pareceu uma “profunda violência no seu direito de pessoa” (p. 50).

Essa transição deveria se dar seguinte forma:

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 2006a, p. 66-67).

No que segue, o autor vai tratar de um estado – a depender da situação – de intransitividade/transitividade do indivíduo. No primeiro caso, próprio das sociedades fechadas, o homem preocupa-se mais em atender suas necessidades vitais sem grandes ponderações ou reflexões acerca dos problemas mais complexos; já, quando ele faz essa transição para uma sociedade aberta, ele passa a ter primeiro uma consciência transitiva, mas ela será uma transitividade ingênua, que se caracteriza pela simplicidade da interpretação dos problemas, e somente num próximo estágio ele chegaria a uma transitividade crítica (FREIRE, 2006a, p. 68-69).

Pinto (1982, p. 46 *et seq.*) também adentra o tema da consciência atrelada à educação. Vai fazer e responder os questionamentos acerca de “quem” deve ser educado, “por quem”, “porque” e “como”. Sobre a primeira pergunta, fala rapidamente sobre essa divisão que há entre aqueles que podem receber uma educação sistematizada e outros que acabam recebendo uma instrução livre, informal, não letrada. Prossegue asseverando que qualquer mudança nesse quadro deve ser feita a partir do momento em que há uma consciência e vontade das massas de terem educação. Essas são mais sensíveis à realidade e a mudam paulatinamente a partir da educação que vão recebendo, fazendo com que sua vontade de ter educação não seja utópica, mas realista, pois parte de uma consciência crítica. Com relação ao tópico “quem educa”, aponta novamente para a elite dominante que, via de regra, se sente como a única capaz de exercer esse papel, pois é “detentora” do saber, quando, na verdade, como lembra o autor, o educador precisa é ter consciência de seu meio. É imprescindível, ainda, que tenha “a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação” (PINTO, 1982, p. 48).

Em referência à questão da finalidade, Pinto (1982, p. 49) aponta para o fato de que a educação deve ser “nacional” em sua plena significação; deve visar à transformação da nação, se atrasada for. Dentro desta ideia, o autor coloca que o homem passa a perceber o mundo e a

si mesmo de outros pontos de vista à medida que adquire o saber, “por isso se torna um elemento transformador de seu mundo”. Esta é, na opinião do autor, a finalidade essencial da educação, e finaliza asseverando que “tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas”. Feitas essas colocações, volta-se a Freire e sua experiência em Angicos, pois lá o autor expressa sua posição de que deve, indubitavelmente, haver uma relação entre educação e conscientização, tal qual ocorreu na referida experiência.³⁰

Freire reforça essa noção de educar com a ideia de que o homem não apenas está *no* mundo, mas, sim, *com* o mundo, ou seja, está ligada às criações que o homem fez ou não fez no mundo, ligada à sua realidade cultural. Aqui ele volta a falar sobre a questão de a educação servir realmente como ferramenta de uma melhora na situação social, pois alega que estavam tentando instituir uma educação que era realmente necessária, ou seja, identificada com a realidade deles, “realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 2006a, p. 114).

Era necessário, num primeiro momento, trazer à luz a compreensão dos analfabetos de que eles são, também, fazedores de cultura, uma vez que esta é “aquisição sistemática da experiência humana”, bem como a compreensão de que essa aquisição dá-se igualmente por meio da sinalização gráfica. Daí, leciona Freire (2006a), “passa-se ao debate da democratização da cultura, com que se abrem as perspectivas para o início da alfabetização” (p. 118). Desta

³⁰ Sobre a experiência de Angicos: Quando Darcy Ribeiro era ministro da Educação durante o governo de Goulart (de 1961 a 1964), convidou Paulo Freire para fazer parte de um programa em que o educador faria a interface entre os técnicos da extinta Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – Sudene – e os técnicos da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – Usaid. Paulo Freire aceitou a incumbência, mas é importante esclarecer aqui que a essa altura vigorava a famigerada Aliança para o Progresso (programa ligado à educação) que recebia a maior parte dos recursos dos norte-americanos. A consequência disso era uma ingerência muito grande por parte dos norte-americanos em questões educacionais caras ao Brasil, por isso Freire a criticava muito e negava muitas das propostas por parte deles. Ao fim e ao cabo, os norte-americanos tiveram de aceitar e desenvolver o projeto conforme Paulo Freire e Nilton Santos (diretor do Departamento de Recursos Humanos da Sudene e irmão do conhecido geógrafo Milton Santos) propuseram. Foi em momento posterior, em 1962, porém, que Freire foi convidado pelo governador do Rio Grande do Norte, Aluísio Alves, que teria tomado conhecimento do método de ensino que, à época, já estava conhecido como método Paulo Freire. O governador acabou escolhendo como “cidade piloto” a cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, pois tratava-se de uma cidade com a qual ele estava afetivamente ligado, uma vez que nasceu lá. Freire aceitou, mas impôs uma série de exigências das quais ele não poderia abrir mão (que fosse firmado um acordo entre a Secretaria da Educação do Rio Grande do Norte e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, mesmo que os recursos viessem da já referida Aliança); o governo do Estado do Rio Grande do Norte teria de arcar com todas as despesas de locomoção, estadas e de gratificação dos professores que estivessem envolvidos com o convênio, com exceção do próprio Freire, que já tinha o salário de professor da universidade, portanto, em sua opinião, não precisaria receber nenhum extra; a terceira exigência era de que o trabalho deveria ser entregue à liderança universitária; a quarta exigência era de que o governador não visitasse essa primeira experiência, isso para que não se fizesse “exploração politiqueria” com ela; a quinta e última exigência – que configura mais como alerta do que como exigência – era de que se o governador traísse as demais exigências, Freire romperia o acordo e viria a público delatar o ocorrido (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 22-25).

forma, o iletrado compreende e apreende de forma crítica a necessidade de aprender a ler e a escrever (FREIRE, 2006a, p. 119).

Não obstante a obra completa de Paulo Freire ser de extrema relevância para a educação brasileira, um dos livros expoentes que escreveu é, sem sombra de dúvidas, “Pedagogia do oprimido”, pois traz uma espécie de “receita” de como fazer para que se alcance uma pedagogia libertadora da qual ele fala em “Educação como prática da liberdade”, ao mesmo tempo em que explica do que se trata essa pedagogia, e, nesse ponto, pode-se até vê-la como uma continuação do livro já mencionado.

Depois de reforçar um pouco o que já havia dito no livro “Educação como prática da liberdade” sobre a questão da divisão de classes e de como ela reflete e reforça a educação bancária, passa, em um segundo momento, na “Pedagogia do oprimido”, a discorrer como se põe em prática a referida pedagogia. Tal ponto, entretanto, será analisado em maiores detalhes junto a Pedagogia da Alternância no capítulo três do trabalho.

Como já observado, apesar de que Paulo Freire não tenha focado seu trabalho na Educação do Campo propriamente dita, ele deixou um legado para a educação – não só do Brasil – no sentido de educar para emancipar, para libertar, para conscientizar, ideal que está no bojo da Educação do Campo, como será visto no tópico que segue. Prova disso, é que os autores que escrevem sobre este último tema ou escreveram contemporaneamente a Freire ou, ainda, de forma praticamente unânime, trazem o autor em suas fontes.

A educação do campo tem como um de seus pilares a formação de seus professores, portanto será o tema central do tópico 2.3.2.

2.2 PODERES HEGEMÔNICOS E CONTRA-HEGEMÔNICOS:

SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO E ELEMENTOS NUCLEARES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

2.2.1 Noções sobre poderes e fenômenos hegemônicos e contra-hegemônicos:

contribuições de Boaventura de Sousa Santos

A Educação do Campo vislumbra a possibilidade de o camponês aprender a partir de sua realidade, para que, assim, possa chegar à consciência da qual falam Caldart, Freire e Pinto, buscando a emancipação desse sujeito que foi, por tanto tempo, alijado e subjugado por um sistema hegemônico que tem como diretriz o capital. A Educação do Campo quer resultados contra-hegemônicos, e aqui pode-se tomar emprestado a concepção que Santos (2006) apresenta sobre

hegemônico e contra-hegemônico quando classifica a globalização. Frise-se que o que se quer aqui é apontar para a essência do(s) fenômeno(s): identificar vencedores e vencidos³¹ e o fato de que, via de regra, as narrativas que predominam sobre os acontecimentos são as dos vencedores.

Santos (2006), analisando o processo de globalização, afirma que as relações de poder hegemônico são aquelas em que o capital domina; qualquer valor ligado à vida e sua manutenção com dignidade é desconsiderado. Elas, invariavelmente, levam a massas de excluídos ou a formas específicas de inclusão, aquelas que melhor aprazem ao capital. Em todo mundo, entretanto, os processos hegemônicos de exclusão estão sendo colocados em xeque; estão enfrentando movimentos de resistência, tais como iniciativas populares de organizações locais, que contam com o apoio de redes de solidariedade transnacional, as quais combatem a exclusão social e abrem espaços para a construção de comunidades, bem como para uma maior participação democrática e para alternativas a modos dominantes de desenvolvimento e de conhecimento (SANTOS, 2006, p. 195-196).

No sentido inverso, verifica-se que as relações contra-hegemônicas encontram eco, de acordo com Santos (2006, p. 200 *et seq.*), na denominada *Nuestra América*. Esta, que se funda em suas raízes de mestiçagem, teria o condão de edificar um conhecimento e uma forma de governo que sejam adequados à sua realidade e não importados. Ela também pautar-se-ia por seu universalismo situado e contextualizado; seria, também, construída sobre suas fundações mais genuínas; suas “idéias tem que ser enraizadas nas aspirações dos povos oprimidos”; e seu pensamento político deve ser reforçado por uma atitude anticolonialista e anti-imperialista.

Muito embora os poderes hegemônicos tenham vigorado por muitos séculos³², Sousa (2006) apresenta uma série do que considera possibilidades de uma contra-hegemonia para o século 21: democracia participativa (porém não a democracia liberal, representativa, mas, sim, experiências e iniciativas democráticas baseadas em modelos alternativos de democracia, mesmo que localmente circunscritos); sistemas de produção alternativos (com a produção e distribuição não capitalista de bens e de serviços, tanto em contextos urbanos quanto rurais, tais como cooperativas, sistemas de crédito, cultivo de terras ocupadas por camponeses sem-terra, sistemas de microcrédito, mutualidades, sistemas de distribuição comunitária de água,

³¹ Pois é o que, ao fim e ao cabo, vai importar. Santos (2006, p. 194-195) afirma que deveria ser usado o termo “globalizações”, pois essas “são feixes de relações sociais, estas envolvem inevitavelmente conflitos e, portanto, vencedores e vencidos”.

³² Santos (2006, p. 27 *et seq.*) foca bastante no espaço-tempo das colonizações, que acabou por produzir o colonialismo que impôs tamanha violência aos colonizados. Para poder ilustrar o que fala, traz à baila uma metáfora: o Sul global, que representa o sofrimento humano imposto pelo capitalismo. Escolheu o termo “Sul” porque geograficamente é o que melhor representa a ideia que quer passar, à medida que o Norte contém a maioria dos países que foram colonizadores e o Sul, em contrapartida, contém os colonizados, ambos com exceção de alguns países.

exploração ecológica de floresta, etc.); multiculturalismo, justiça e cidadanias emancipatórias (que envolvam lutas por justiça e cidadania culturais, exigências de formas alternativas de direito e de justiça e de novos regimes de cidadania); biodiversidade, conhecimentos rivais e direitos de propriedade intelectual (para garantir a soberania e a proteção da biodiversidade dos povos, com a confecção, inclusive, de um estatuto); novo internacionalismo operário (com articulações “extraeconômicas”, para que haja uma nova constelação política e cultural de reconhecimento e igualdade de diferença).

Esta perspectiva coaduna-se muito bem com a Educação do Campo, uma vez que propõe uma emancipação para os sujeitos, os povos, notadamente os do Sul, que são, via de regra, os mais deficitários em seus direitos mais básicos que necessitam invariavelmente se reinventar para lograr algum êxito. Se, todavia, se for aqui se considerar que o ator “comunidade” será o mais atuante para a realização de tal feito em direção a uma contra-hegemonia, é importante apontar, também, para a imprescindibilidade da atuação do Estado, e este, por sua vez, deverá fazê-lo mediante políticas públicas, pois será por meio da identificação de questões sensíveis, sua introdução na agenda política e consequentes transformações institucionais para enfrentar essas questões, que terão impacto efetivo nas políticas concretas (SANTOS, 2006, p. 196).

2.2.2 Considerações sobre dois importantes atores das políticas públicas:

sociedade e Estado

As políticas públicas serão abordadas de forma mais aprofundada no capítulo cinco deste trabalho, porém apresenta-se, nesta altura, seu conceito para que se possa discorrer sobre seus elementos principais – Estado e sociedade –, pois aquele deve ser analisado holisticamente com estes, uma vez que lhe dão significado. Pode-se afirmar que é a partir desses campos que as políticas públicas “adquirem vida” como resultado da própria política e do “exercício do dever estatal” e elas “somente podem ser compreendidas à luz das instituições e dos processos políticos que estão diretamente ligados com os interesses sociais” (BITENCOURT, 2013, p. 47).

Essa concepção é o gatilho para que se inicie uma análise desses dois elementos extremamente relevantes tanto para a formação quanto para a dinâmica das políticas públicas no Brasil. Que Estado é esse cujos objetivos vão conformar as diretrizes das políticas públicas? A mesma pergunta se faz em relação à sociedade: Que sociedade é esta que ajuda a dar vida às políticas públicas?

Sobre a sociedade

Sobre a sociedade pode-se concluir que esta vive, hoje, em um contexto de Pós-modernidade e Pós-verdade, que a faz abandonar quase que por completo qualquer inclinação para a solidariedade³³. Assim, passa-se à compreensão desses fenômenos.

Antes de adentrar-se na Pós-modernidade, é relevante discorrer, ainda que brevemente, sobre a Modernidade. Este período costuma ser marcado pelo surgimento dos Estados-nações³⁴, capitalismo, racionalidade, etc. Pode-se afirmar, também, que nunca antes, em períodos históricos precedentes, as mudanças foram tão rápidas, com objetivos de mudanças tão acentuados e tão presentes na natureza das instituições. Essas características, para Giddens (1991)³⁵, configuram o que chama de “descontinuidades”. O autor as atribui à alteração na relação espaço/tempo ocasionada pelo advento de marcadores de tempo. O que antes poderia ser realizado, de uma certa forma, apenas por meio de uma “presença”, pode ser agora realizado mesmo mediante “ausências”. Nas palavras do autor, “o que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza” (GIDDENS, 1991, p. 22).

Essas novas relações seriam pontuadas pelo denominado “desencaixe”. São alguns dos exemplos do mencionado mecanismo o “dinheiro” e os “sistemas peritos”. Explique-se: o sujeito trabalha durante o mês ou, então, presta determinado serviço, e seu pagamento, via de regra, não será em produtos, comida, combustível, vestuário, etc., será em dinheiro. Como isso é possível? Por que ele aceita ser pago com algo que não pode usar para absolutamente nada? Porque tem confiança no sistema que possibilita, no momento oportuno, trocar esse dinheiro pelos artigos que necessitar, num espaço-tempo diferente do momento do pagamento. Neste contexto, “o dinheiro, pode-se dizer, é um meio de retardar o tempo e assim separar as transações de um local particular de troca (...) é um meio de distanciamento tempo-espaço” (GIDDENS, 1991, p. 27).

A mesma lógica – a da confiança – serve para os sistemas peritos, e pode-se afirmar que são “sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas

³³ Contudo, pode ser percebida em espaços de resistência, tais como onde vigora a Educação do Campo.

³⁴ Lembrando que o surgimento do Estado é controverso, mas, para boa parte dos autores, ele teria ocorrido no final da Idade Média com o surgimento das monarquias absolutistas (HELLER, 1968). Para outros, há, inclusive, uma data oficial de nascimento desse Estado enquanto Estado Moderno: por ocasião da Paz de Westfália, em 1648, momento a partir do qual o mundo ocidental teria se apresentado de forma mais organizada, ou seja, dividido em Estados (PALLIERI, 1969, p. 16; DALLARI, 1995, p. 44-45).

³⁵ É importante pontuar que o trabalho em questão não se coaduna exatamente com a posição demasiada liberal de Giddens, entretanto sua teoria sobre modernidade e modernidade reflexiva (que como será visto se aproxima do que se entende por Pós-modernismo) é bem elaborada, por isso se fez a opção a esse autor no que se refere a esse ponto.

dos ambientes material e social em que vivemos hoje”. Dentro desta ideia, observa-se que a maioria das pessoas leigas, para poder realizar suas atividades cotidianas, consulta “profissionais”, como arquitetos, médicos, advogados, etc. Um bom exemplo são as escadas de uma moradia, pelas quais as pessoas sobem e descem, confiando que ela foi construída da forma correta (GIDDENS, 1991, p. 30).

Bresser-Pereira (2014, p. 93) teve uma boa compreensão sobre a teoria de Giddens ao declarar que o desencaixe, para o autor britânico, tratou-se de um afastamento das relações sociais do contexto de interações sociais que seriam reestruturadas por meio de intervalos de espaço-tempo indefinidamente. Tal ocorre mediante mecanismos de desencaixe dotados de confiança.

Há um outro elemento que Giddens (1991, p. 39) analisa que é relevante trazer à baila: reflexividade da modernidade. Tal ideia assenta-se no fato de que “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”. O próprio autor reconhece, entretanto, que essa renovação existiu também na era pré-moderna, porém o que o intriga é o fato de que, na modernidade, ela passa a incidir sobre todos os aspectos da vida humana.

Essa ausência, esse afastamento, ao mesmo tempo em que trouxe benefícios à sociedade, causou e ainda causa um comportamento extremamente nocivo da mesma, quando permitiu que ela se afastasse das causas sociais a ponto de poder se sentir não responsável por estas.

Como observado, Giddens (1991) não utiliza o termo Pós-modernidade, pois, para ele, na verdade o que se vive hoje são as consequências da Modernidade, por isso fala em “modernidade reflexiva”. Aqui cabem as palavras de William Shakespeare ditas por intermédio de uma de suas personagens mais famosas: – Julieta: “a flor que é chamada de rosa, se outro nome tivesse, ainda assim exalaria o mesmo perfume”. Ou seja, chamar este período que se apresenta de “Pós-modernidade”, “alta-modernidade”, “modernidade reflexiva”, ou, ainda, como querem Bauman e Donskis (2019), de “modernidade líquida”, tem em comum a compreensão de que vivemos em um período peculiar, com características distintas da modernidade prevaiente até meados do século 20. Nesse sentido, é válido trazer algumas considerações desses últimos autores mencionados.

A Modernidade Líquida seria, para os autores, uma conjuntura na qual ocorre o “mal líquido”. De uma forma bastante resumida, pode-se afirmar que, segundo os autores, “mal líquido” é a tentativa de representação da realidade por algo que ela não é. Explica-se: o maniqueísmo de outrora levava à crença na existência do bem e do mal. Este último era representado pelo diabo e, assim, era de fácil identificação e impugnação. Já o mal líquido não;

este não se identifica assim facilmente, pois está entranhado em quase tudo aquilo que é hoje louvado pelo(s) indivíduo(s): possibilidade de consumo elevado até o “último grau”, liberdade, autonomia, prescindibilidade de um Estado “babá”, tecnologia ímpar, etc. Trata-se da promessa de o indivíduo poder ser um *self-made man*. O que não se percebe, sem um olhar mais acurado, é que tudo isso é, na verdade, o “canto da sereia”, pois, com efeito, a modernidade, imbuída do mal líquido, resulta numa sociedade determinista, fatalista, dominada pelo medo, pelo alarmismo, que, aliás, servirão de combustíveis para a Pós-verdade, como ver-se-á mais adiante; é uma sociedade que não percebe que de autônoma não tem nada, e que, muito pelo contrário, é totalmente “dependente de mercado distante e flutuações monetárias em terras longínquas” (BAUMAN; DONSKIS, 2019, p. 19).

A Pós-modernidade faz ligação ímpar com a Pós-verdade, e Dunker (2017, p. 14-17) trabalha bem o tema. O autor assevera que, já na Modernidade, houve uma reinvenção da verdade, uma subjetivação do pensamento, porém uma subjetividade sem duas de suas figuras características: sonho e loucura, pois o que viria a prevalecer seria uma verdade “construída”, não natural. A Pós-verdade, no entanto, na opinião do autor, nasceu no famigerado ataque de 11 de setembro, pois, a partir de então, uma flutuação da verdade passou a ser tolerada. Várias inversões, como a tolerância religiosa, muda seu papel para guerra ao terror, perseguição aos muçulmanos e até medidas de austeridade econômica encontram seu lugar ao sol. Nasce, assim, na opinião do autor, a “Pós-verdade”, mesmo que ainda sem este nome.

A partir de então a verdade seria prescindível. De agora em diante alça a patamares mais altos uma nova expressão cognitiva, “com um novo tipo de irracionalismo que conseguiu recolocar na pauta temas como: o criacionismo contra o darwinismo, a relatividade da ‘hipótese’ do aquecimento global, a suspeita sobre a indução e o autismo por vacinas”, e outras teorias tão absurdas quanto. Assim, volta-se a um panorama da verdade muito similar ao que havia na era pré-moderna, uma subjetividade sem sujeito, uma verdade com potência de moral, mas sem ética e inflamada por vieses políticos e religiosos (DUNKER, 2017, p. 18).

Dunker (2017, p. 38) assevera, ainda, que “alguns consideram que o discurso da Pós-verdade corresponde a uma suspensão completa da referência a fatos e verificações objetivas, substituídas por opiniões tornadas verossímeis apenas à base de repetições, sem confirmação de fontes”. Dito isso, o autor informa mais uma característica da Pós-verdade, que é de uma perversidade inominável: “não se trata de pedir ao interlocutor que acredite em premissas extraordinárias ou contraintuitivas, mas de explorar preconceitos que o destinatário cultiva e que, gradualmente, nos levam a confirmar conclusões tendenciosas.”

Reck e Bitencourt (2019, p. 244-245) também discorrem sobre o tema em um artigo que tem como foco o Direito administrativo. Asseveram que este configura uma espécie de – baseados na teoria de Habermas – sistema de coordenação de ações, portanto, para mais bem compreendê-lo, é necessário entender primeiro a sociedade. Nesse sentido, fazem um paralelo bastante interessante sobre os vetores que regem o consenso da verdade na sociedade, pelo menos desde o iluminismo, e os que regem a Pós-verdade. Seriam os primeiros: devem conter a capacidade de fundamentação suficiente; estar “regidas por causas, conexões e consequências materiais e sociais que podem ser compartilhadas e reproduzidas intersubjetivamente”; não podem ser instrumento de um determinado projeto político, muito embora possam, com ele, ter alguma conexão; devem advir da razão “e não de uma vontade instintiva pura”; e “tem de estar imunizadas contra os desejos e projeções do seu portador”.³⁶ Já na Pós-verdade as proposições sobre fatos e normas, como lembram os autores: prescindem de fundamentação, ou, então, um mito, um livro religioso ou até mesmo uma superstição fazem as vezes; relações de causas e consequências entre os fatos também são prescindíveis; instrumentalizam-se em projetos políticos; “são fruto da vontade individual, seja de populistas, seja de indivíduos altamente egocêntricos e inconformados com exigências de adaptação aos novos modelos sociais”; e, por fim, “estão submetidas aos desejos e projeções de seus portadores”.³⁷

Note-se que os autores mencionam “vontade individual de populistas”, o que significa que pode se estar falando de um populista tanto de direita quanto de esquerda. Nesse ínterim – e isso não pode deixar de ser dito –, a atualidade tem demonstrado que a Pós-verdade tem se engajado sobremaneira com governos de extrema direita.

³⁶ Ao discorrer sobre a dicotomia público/privado, Correia (2015, p. 27) diferencia juízo de fato de juízo de valor, e essa diferenciação pode auxiliar na compreensão da formação de consenso. Diz o autor: “os juízos de facto são juízos que dizem respeito à realidade, limitam-se a exprimir e a descrever determinado facto, resultam de uma constatação, são verificados empiricamente, são verdadeiros ou falsos consoante se ajustem ou não ao real, e portanto são alvo de consenso; como por exemplo quando se afirma: o rio Amazonas está situado na América do Sul. Em contrapartida, os juízos de valor dizem respeito à qualidade das coisas e dos factos, ao apreço e ao valor que se lhes atribui, não são verdadeiros nem falsos mas positivos ou negativos, não são verificados empiricamente e não obtém tão facilmente um consenso, por exemplo quando se faz o seguinte juízo: *a pintura de Picasso é muito bela*”.

³⁷ Freire (2006a) já apontava para as mazelas dos mitos e disse: “Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se puro *objeto*” (p. 51).

Castells (2018) faz uma leitura bastante interessante sobre como chegou-se a esse patamar. O autor refere-se a uma sociedade que, em âmbito mundial, voltou-se para a direita³⁸ na política, mas não apenas nas questões acerca de uma política e uma economia mais liberal, mas, sim, sobre questões que revelam o íntimo mais profundo do(s) indivíduo(s), que, além de serem hipercapitalistas, narcisistas, egocêntricos, espelham-se em políticos que são preconceituosos, misóginos, racistas, supremacistas da branquitude, homofóbicos, xenófobos e tantos outros adjetivos nada edificantes do ser humano. O autor identifica esse cenário e esses atores pelo seguinte: o final do século 20 e início do 21 brindaram a todos com bravas lutas de muitas minorias; minorias essas que lutam por alguns de seus direitos mais básicos, mas que foram suprimidos por muito tempo, tais como o direito de explorar sua sexualidade da maneira que lhe aprouver, o direito de residir em países que respeitem – ainda que minimamente – os direitos humanos, o direito de ser respeitado e não ser atacado por sua cor, cultura, ideais, e o direito de não ser preterido em qualquer espaço pelo fato de ser mulher. Em contrapartida, o homem branco, viril, machista, nacionalista, “cristão”, também conhecido como homem “de bem” e “de família”, passou a se sentir deslocado, desgarrado, “órfão”, pois não pertencia a nenhum dos grupos mencionados. Nesse cenário, surgem candidatos como Trump, Boris Johnson, Bolsonaro, Viktor Orbán³⁹ e outros similares que representam a “tábua de salvação” desses homens.⁴⁰ Era tudo o que eles precisavam para não sentirem mais o vazio que os assombrava; sua autoestima estaria, agora, a salvo.

É interessante que estudo parecido foi feito, no Brasil, por Pinheiro-Machado e Scalco (2018, p. 56-58). As autoras realizaram um estudo, a partir de 2009 no Morro da Cruz em Porto Alegre (RS), sobre consumo e política entre jovens do morro. Elas relembram o panorama da era Lula, que permitiu considerável acesso a bens e serviço para essa “nova classe média” que surgia. Neste contexto, percebem uma postura de autoafirmação e, até mesmo, provocação por

³⁸ Freire (2006a) também já pontuava sobre a questão: “na atualidade brasileira, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. E isto é o que nos fazia temer pelos destinos democráticos do País. Pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios. Fanatismos que se nutriam no alto teor de irracionalidade que brotava do aprofundamento das contradições e que afetavam igualmente o sentido de esperança que envolvia a fase do trânsito” (p. 60).

³⁹ Lembrando que Trump foi Presidente dos Estados Unidos de 2017 a 2021, quando perdeu a conturbada eleição para o candidato do partido de oposição Joe Biden; Boris Johnson foi Primeiro Ministro do Reino Unido de 2019 até 2022, quando teve de renunciar em meio a escândalos; Bolsonaro foi presidente do Brasil de 2018 até 2022, quando perdeu a possibilidade de reeleição para Luiz Inácio Lula da Silva, candidato do partido de esquerda; e Viktor Orbán, que permanece como Primeiro Ministro da Hungria desde 2010.

⁴⁰ Inobstante a posição que se adota neste trabalho, importante salientar que há autores que discorrem sobre o tema, de modo a apontar que a política praticada tanto pela esquerda quanto pela direita, é capaz de igualmente corromper-se e ludibriar os eleitores de forma inescrupulosa. Nesse sentido, mencione-se Risério com uma leitura mais crítica e mais ácida sobre a atuação da esquerda na época em que esteve no poder; e Gomes que faz também críticas, muito embora mais ponderadas ponderadas e razoáveis, também, à atuação da esquerda no Brasil. Ambos autores não são conservadores de direita, portanto, válido consultar seu material.

parte dessa classe. De acordo com as autoras, uma das materializações desse fenômeno eram os “rolezinhos” que aconteciam nos *shopping centers*; eles eram a tradução do acesso ao consumo e às marcas. Assim, essa “política do consumo emergia justamente do desvelamento dessa contradição, do momento em que os jovens se davam conta dos limites da inclusão”.

Em 2016, porém, ocorre um *turn of events* meio no estilo de *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell, pois esses jovens, que eram os revolucionários dos “rolezinhos”, agora eram os novos conservadores que consideravam as ocupações coisa de “vagabundo”, e tinham uma nova afinidade pelo “messiânico” – e com os atributos já informados – Jair Bolsonaro. Pinheiro-Machado e Scalco (2018) verificaram que um terço dos alunos secundaristas das escolas que visitaram, tinham a referida afinidade. Assim, afirmam:

Em 2017, era raro conhecer um menino que não fosse admirador do candidato. O político se tornou um fenômeno, um símbolo totêmico de identificação juvenil masculina semelhante ao papel que a Nike ou a Adidas, como exemplos de grife, desempenhavam em tempos de crescimento econômico e apologia governamental ao consumo (p. 58).

Tal cenário faz com que Pinheiro-Machado e Scalco (2018, p. 58) se questionem: O que poderia ter ocorrido nesse ínterim de 2014 e 2017 para ter provocado “tamanho transformação na subjetividade juvenil masculina? O que fez com que jovens trocassem as marcas pela iconografia de um político?” Na tentativa de achar uma resposta, as autoras fazem referência à crise que já havia começado no final do governo Dilma e se intensificou com as políticas de austeridade do governo Temer. Apontam, entretanto, também, para outro ponto que converge com a teoria de Castells (2018): o surgimento do protagonismo de grupos insurgentes no Brasil pós-2013, “marcados pela lógica autonomista da descentralização e horizontalidade”. De acordo com Pinheiro-Machado e Scalco (2018), essa conjuntura fez com que as meninas se sentissem no direito a ter voz e a se autodeclararem feministas. Essa dinâmica apresenta-se da seguinte forma, conforme as autoras: “nos debates que temos promovido nas escolas desde dezembro de 2016, os meninos têm se demonstrado mais retraídos em sala de aula”; em contrapartida, “as meninas, com argumentos articulados e com a voz entonada, criticam as manifestações machistas de Jair Bolsonaro”.

Porém, quando realizamos grupo-focal só com meninos simpatizantes do candidato, eles se sentem à vontade para falar sobre suas razões de adesão ao “mito”. Um dos fatores que nos parece decisivo para a formação de uma juventude bolsonarista é justamente essa perda de protagonismo social e a sensação de desestabilização da masculinidade hegemônica. Isso fica bastante evidente em nossas rodas de conversa mais descontraídas, quando os meninos chamam algumas meninas de “vagabundas” e “maconheiras”. Tal modo pejorativo não é nenhuma novidade na sociabilidade

juvenil – a diferença é que, agora, muitas dessas meninas reivindicam um papel político e público de forma mais contundente (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2018, p. 59).

Moral da história: fica muito claro, tanto pelos escritos de Castells (2018) quanto pelos de Pinheiro-Machado e Scalco (2018), acerca dos sujeitos que se afinam com candidatos como os aqui citados, de que há uma condição psicológica profunda de medo de perda de um papel na sociedade, mas que acaba se traduzindo em atos e falas bastante covardes.

No capítulo quatro do presente trabalho será trabalhada, de forma mais aprofundada, a “comunidade política” – apresentada por Nisbet (1962) – como sendo algo pernicioso e diferente de “comunidade”. Para esse momento, importa salientar que ela forma suas bases a partir da aniquilação das individualidades bem como a partir de governos/governantes totalitários. Nesta toada, o autor salienta o fato de que a ideologia de “comunidade política” do Estado Moderno tornou-se significativa, influenciadora, não por meio da idolatria do que ele chama de poder “nu”, mas, sim, por causa da promessa que parecia se apoiar no poder político para a salvação do homem – para o alcance de metas morais que iludiram o homem por milhares de anos. Ele prossegue afirmando – e aqui encontra-se o ponto que tangencia o que vinha sendo colocado a partir de Castells (2018) e Pinheiro-Machado e Scalco (2018) – que não se deve procurar por fontes de adoradores de poder ou reacionários para encontrar a ideologia de comunidade política no século 19 (NISBET, 1962, p. 175).

Há, também, o fenômeno da comunidade totalitária. Sobre esta, Nisbet (1962, p. 191-192) pontua que Tocqueville – que viveu no século 19 – foi profético ao discorrer sobre as consequências de quando as massas, uma vastidão de agregados que não são torturados, açoitados, presos ou humilhados, são bajuladas e estimuladas pelos seus governantes, tendo como resultado a formação de bases para regimes totalitários, como os encontrados no século 20. Somado a isso, o autor fala sobre uma característica crucial ao totalitarismo. Ele ressalta que não se trata de raça, classe social ou outro fator qualquer. Para ele o que é decisivo é o contexto social, a sensação de deserção e exclusão de um direito ao pertencimento numa ordem social e moral. Ou seja, ele discorre exatamente sobre essa condição em que a massa se identifica com o líder, com o indivíduo que tem essas tendências.

O totalitarismo tem dois elementos centrais: a existência de massas e a ideologia na sua forma mais extrema, a da comunidade política. Para a formação da primeira é crucial a atomização de todas as relações sociais e culturais nas quais os seres humanos ganham o senso de pertencimento na sociedade, uma vez que se sentem solitários e inseguros. O totalitarismo pode ser visto, também, como processo de aniquilação da individualidade, mas em termos mais

fundamentais trata-se da aniquilação, primeiramente, das relações sociais nas quais a individualidade se desenvolve (NISBET, 1962, p. 198-201). Aqui aponta-se para o fato de que os governantes totalitários, que são sagazes e que precisaram atomizar esses indivíduos, têm a consciência de que rapidamente a personalidade humana não tolera isolamento moral, por isso terão de prover aos indivíduos dessa massa uma forma de comunidade, de pertencimento. Nisbet (1962) traz até mesmo um trecho de *Mein Kampf*, no qual Hitler toma “consciência” dessa necessidade. Essa nova ordem é absoluta, total; é a comunidade política. Como comunidade, ela é formada absolutamente pela remoção de todas as formas de pertencimento e identificação que talvez possa ainda existir (NISBET, 1962, p. 204).

O totalitarismo não será apenas uma obsessão bem-sucedida de um indivíduo, mas, sim, algo que vai ocorrer dentro da estrutura do Estado. O totalitarismo envolve a demolição de laços sociais autônomos em uma população, e envolve, não menos, sua substituição por novos, cada um derivando seu significado e sanção da estrutura central do Estado.⁴¹ Esse é o horror do totalitarismo; a comunidade política absoluta, centralizada e onicompetente, fundada nas massas atomizadas, precisa incessantemente destruir todas essas autonomias e imunidades que há em uma sociedade, indispensáveis fontes de capacidade para a liberdade e organização. A centralização política total leva apenas à morte social e cultural (NISBET, 1962, p. 205).

Uma vez analisada a sociedade onde esse cidadão despolitizado “habita”, passa-se a uma análise do Estado. Nesse sentido, estudos de autores, como Hachem, Agamben, Valim e Casara, serão trazidos à baila para que se perceba o panorama de um Estado que se pauta mais pela omissão ao invés de ação, e que “vibra” na frequência da Exceção e da Pós-Democracia.

Sobre o Estado

Hachem (2014) vai analisar o principal canal, instrumento pelo qual o Estado⁴² atua: a Administração Pública. Nesse sentido, o autor vai desenvolver uma tese voltada para a ideia de que a Administração Pública deve conduzir-se mais por meio da ação do que da omissão, ou

⁴¹ Tradução livre de: Totalitarianism involves the demolition of autonomous social ties in a population, but it involves, no less, their replacement by new ones, each deriving its meaning and sanction from the central structure of the State (NISBET, 1962, p. 205).

⁴² Alguns conceitos de Estado: de acordo com Krader (1968, p. 98), trata-se de órgão que serve para integração e que é fundamental em termos de poder para qualquer sociedade; para Jellinek (1970, p. 133-135), trata-se, sob uma perspectiva social, de “uma unidade de associação dotada originariamente de poder de dominação e formada por homens assentados em um território”; já sob uma perspectiva jurídica, trata-se de “corporação formada por um povo, dotada de um poder de mando originário e assentada em um determinado território”; para Wight (2002, p. 1), trata-se de uma sociedade politicamente organizada que tem uma independência em relação a outras unidades, não reconhecendo, portanto, qualquer superioridade política em relação a estas. Essas unidades, contudo, possuem, entre si, relações organizadas e contínuas.

seja, o contrário do que faz hoje. Explica-se: por uma questão histórica, remontada pelo autor a partir do surgimento do Estado Moderno, verifica-se que o poder político passou a ser exercido sobretudo para garantir a plena liberdade econômica. Este anseio por liberdade, por garantias do exercício de autonomia privada, entretanto, era proveniente mais da classe dominante da época – a burguesia – do que de uma universalidade de pessoas. Deste modo, é nesta conjuntura que nasce um grupo de regras jurídicas que se dirige à Administração, que traz em seu bojo uma “preocupação com os limites à atuação estatal agressiva”, diz o autor⁴³, à medida que acrescenta que “é este complexo normativo que, após um período de amadurecimento no decorrer do século XIX, veio a ser chamado de Direito Administrativo”.⁴⁴ Assim, “a edificação de um Direito Administrativo realizada exclusivamente sobre essas bases já não é mais capaz de dar conta de todas as exigências da sociedade contemporânea, suscitadas com o advento do Estado Social e Democrático de Direito” (HACHEM, 2014, p. 214). Como bem-ensina Bercovici (2004, p. 169), o Direito Administrativo, ao fim e ao cabo, não acompanhou as mudanças de um Estado que passava a ser mais social, vendo-o, na verdade, como um inimigo.

Não bastasse a “inação” do Estado, há que se ter também a preocupação de quando este resolve agir, pois, muitas vezes, o faz nos moldes da Exceção ou da Pós-democracia.

Há algumas situações recentes da atualidade brasileira – como prisões cautelares da operação Lava Jato, o *impeachment* da então Presidente Dilma Rousseff (efetivado sob a alegação de “pedaladas fiscais”) e mandados de busca e apreensão coletivos e indiscriminados em favelas do Rio de Janeiro – que levam ao questionamento sobre estar o país vivendo ou não sob o manto da Exceção (VALIM, 2017).

Primeiramente, o que seria o Estado de Exceção? Agamben (2017, p. 12) afirma que tal estado seria uma resposta imediata do poder estatal aos conflitos internos extremos. Para o autor: “É como se o direito contivesse uma fratura essencial entre o estabelecimento da norma e sua aplicação e que, em caso extremo, só pudesse ser preenchida pelo estado de exceção”. Isso traduz-se na ideia de que se cria uma área em que a referida aplicação da lei é suspensa, mas na qual a lei, enquanto tal, permanece em vigor (p. 49).

⁴³ Há uma infinidade de autores que também ensinam essa temática de que desde a formação dos Estados até o século 19 os regramentos procuravam atender os anseios de liberdade (notadamente a econômica) da sociedade, de modo a frear a atividade estatal. O século 20, entretanto, trouxe significativas mudanças nas searas política, social e econômica, que refletiram nas Constituições de diversos países que passaram a propugnar uma atividade estatal, porém com a finalidade de materializar direitos (BERCOVICI, 2004; BUCCI, 2013)

⁴⁴ Também encontra-se na obra de Bercovici (2004) os ensinamentos e críticas às referidas Constituições, chamadas de dirigentes, uma vez que estabeleciam diretrizes a serem seguidas pelos Estados para que esses garantissem direitos sociais. Um dos desdobramentos dessa lógica, como mostra o autor em sua obra, é de que o Direito Administrativo nada mais é do que o Direito Constitucional trazido à concretude (p. 167-168).

O problema começa a partir do momento em que o que deveria ser transitório se torna uma prática perene. É assim que se instauram, na opinião do autor, os totalitarismos modernos que levam à guerra civil legal, “que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras”; eliminação de “cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político”. Agamben (2017) prossegue afirmando que isso se tornou prática fundamental dos Estados contemporâneos, mesmo os democráticos (p. 12-13).

Soberano é aquele que detém o poder de decretar o referido Estado. Além disso, o Estado de Exceção abala um dos pilares do Estado Democrático de Direito: a soberania popular. O povo deveria ser o detentor do poder de decretar aquele Estado nos moldes deste, entretanto os governos têm substituído a impessoalidade das leis desse processo pelo governo pessoal. (VALIM, 2017, p. 18-19). Assim, se a exceção é a tradução do absolutismo da contemporaneidade, “quem é o soberano desta época então?”, questiona Valim (2017, p. 20-21). Como resposta, o autor traz ao seu trabalho a ideia de que, coadunando-se a Bauman e Donskis (2019), hoje os verdadeiros governantes são forças ocultas e politicamente irresponsáveis do capital financeiro. Ou seja, a política sucumbiu às forças econômicas. De qualquer forma, Valim (2017) faz um alerta para que não haja engano em pensar que essas forças econômicas prescindem do Estado. Elas precisam dele, porém de maneira que acate seus caprichos: Estado máximo na economia e mínimo na política. Sobre o mercado, o autor ressalta ainda “é o meio pelo qual se neutraliza a prática democrática e se reconfiguram, de modo silencioso, os regimes políticos em escala universal” (VALIM, 2017, p. 22).

As características do Estado de Exceção alinham-se, sobremaneira – por suas consequências práticas –, à Pós-democracia. Primeiramente, para se poder definir e explicar o que se entende por Estado Pós-Democrático, há que se compreender a noção de Estado Democrático de Direito, posto que o que ocorre na Pós-democracia é a substituição deste por aquele. Assim, pode-se afirmar que Estado Democrático de Direito é um “tipo ideal” de Estado, uma vez que traz em seu bojo o compromisso de realizar os direitos fundamentais ao mesmo tempo em que se compromete em definir limites legais ao exercício do poder. Este teria sido o modelo a ser perseguido nos últimos séculos⁴⁵ (CASARA, 2017, p. 15).

Chama-se a atenção aqui para o que ocorreu nessa última quadra histórica, e que pode ser caracterizado como Estado Pós-Democrático de Direito: “não é a violação dos limites ao exercício do poder, mas o desaparecimento de qualquer pretensão de fazer valer esses limites”.

⁴⁵ No terceiro capítulo a instituição “democracia” será mais bem aprofundada, com autores como Robert Putnam, Benjamim Barber e outros, pois, no momento, o que se quis foi fornecer um panorama mais geral a partir de conjunturas que conformam os chamados “poderes hegemônicos” que se quer combater.

Deste modo, assevera Casara (2017, p. 17), “pode-se afirmar que na Pós-democracia desaparecem, mais do que a fachada democrática do Estado, os valores democráticos”. O mesmo autor prossegue:

Por “Pós-Democrático”, na ausência de um termo melhor, entende-se um Estado sem limites rígidos ao exercício do poder, isso em um momento em que o poder econômico e o poder político se aproximam, e quase voltam a se identificar, sem pudor. No Estado Pós-Democrático a democracia permanece, não mais com um conteúdo substancial e vinculante, mas como mero simulacro, um elemento discursivo apaziguador. O ganho democrático que se deu com o Estado Moderno, nascido da separação entre o poder político e o poder econômico, desaparece na pós-democracia e, nesse particular, pode-se falar em uma espécie de regressão pré-moderna, que se caracteriza pela vigência de um absolutismo de mercado (p. 17).

Há outras características e consequências da Pós-democracia que podem ser listadas. Uma delas é o esvaziamento da democracia participativa; Estado e política passam a serem vistos como inimigos do cidadão; estratégias de controle utilizadas pelo neoliberalismo, tais como privatizações, inserção de lógicas neoliberais nos indivíduos, como egoísmo, narcisismo, alienação, etc.; inserção de códigos binários no imaginário da sociedade para determinar quem são os “sem-valor”; relativização dos direitos e garantias fundamentais; etc. Há também o empobrecimento do imaginário, que configura a falta de compreensão do que é o outro com suas diferenças e inteireza, e tal ausência de compreensão leva invariavelmente a ódios sem qualquer lógica ou razão.

Expostas algumas teorias sobre Estado de Exceção e Estado Pós-Democrático, faz-se mister fazer um paralelo entre eles. Viu-se que no Estado de Exceção, no sentido em que Agamben (2017) quer passar – que não se trata apenas de situações pontuais e emergenciais que tenham pouca duração –, os governos passam a governar sob a égide de regras permanentes de exceção. O fazem, porém, com aparência de democracia, porque, a princípio, estariam fazendo-o dentro das regras. Assim, o Estado de Exceção acaba abandonando sua pontualidade e transitoriedade para assumir um caráter de permanência. Para, no entanto, poder atingir esse objetivo, o Estado de Exceção precisa criar um inimigo. Se antes os Estados de Exceção ocorriam, via de regra, para combater os inimigos de guerras entre Estados, o Estado de Exceção contemporâneo se dá para combater um inimigo que pode estar dentro do Estado que o combate; ele pode apresentar traços terroristas ou de indefensável corrupção, por isso deve ter suas garantias e direitos individuais suspensos e ser combatido.

O Estado Pós-Democrático, todavia, não apresentaria as mesmas características ao fim e ao cabo? Não se trata de um Estado que deixou de lado o Estado Democrático de Direito e também precisou perseguir um inimigo com as mesmas características do Estado de Exceção?

Não o fez também por meio da supressão dos direitos e garantias individuais? Conclui-se que a melhor maneira de diferenciarmos um estado do outro é o fato de que o estado de Exceção acaba servindo como instrumento da Pós-democracia. Ou seja, um está inserido no outro. Explica-se que, hoje, no Brasil, como já colocado, há inúmeras situações que trazem em seu bojo regras de Exceção – de suspensão “temporária” de direitos e garantias – mesmo que não as denominem de tal maneira. Assim, verifica-se que de “Estado de Exceção” em “Estado de Exceção” se trilha o caminho do Estado Pós-Democrático. Ou seja, chegou-se num ponto em que não se fala mais em respeito ou desrespeito aos limites do poder, pois estes limites estão se desintegrando, já estão deixando de existir.

Enfim, Castells (2018), Reck e Bitencourt (2019), Dunker (2017), Bauman e Donskis (2019), Giddens (1991), Casara (2017), Agamben (2017), Valim (2017) e Hachem (2014), auxiliam na compreensão sobre o panorama político e social atual e dos fenômenos relacionados aos sistemas hegemônicos indicados por Boaventura de Sousa Santos (2006). Ao analisar a Educação do Campo e propor o seu fortalecimento, este trabalho leva em conta as complexidades apontadas por estes autores.

Por que a Educação do Campo? Trata-se da ferramenta social que tem se mostrado como bem eficaz – como ver-se-á adiante, a Pedagogia da Alternância é grande aliada nessa conquista – para capacitar o sujeito a agir na sua integralidade, de fazê-lo perceber que deve realizar as mudanças “por dentro” do sistema e não apenas no que se refere à educação, mas sobretudo o que lhe interessa e interessa à sua comunidade. A referida pedagogia parece ser uma das poucas que percebe que a educação por si só não resolverá o problema das desigualdades sociais sem que haja alteração nas relações de poder e classe, como quer fazer crer o economicismo (FRIGOTTO, 2009).

Nesse sentido, em razão de haver uma crença de que a Educação do Campo pode ser uma valiosa ferramenta do movimento contra-hegemônico, ou seja, de resistência, há autores como Costa (2012), Caldart (2000, 2012), Molina e Antunes-Rocha (2014) que devem ser consultados.

2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Educação do Campo, enquanto parte do processo contra-hegemônico, apresenta características distintivas, elencadas em um primeiro momento. Na sequência, são apontados aspectos centrais à formação dos educadores.

2.3.1 Compreendendo a lógica do capital na Educação (do Campo) para dela se desviar

Inicia-se esse ponto com os escritos de Mészáros, por ter sido igualmente incansável na sua tarefa de jogar luz sobre a compreensão de que a educação não deve ter como finalidade última o capital, ou seja, os fundamentos de um sistema hegemônico. O que deve ser feito, na verdade, como ele bem coloca, é “romper com a lógica do capital se o que se quer é contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, 27). Se tal compreensão é de extrema relevância para a sociedade como um todo, o é sobretudo ao professor, pois é ele quem, juntamente com o educando, encontrará os caminhos para dessa lógica evadir-se.

A educação para o capitalismo centra-se mais na ideia de ser uma ferramenta de “internalização do sistema”, que deve servir aos seus objetivos de produzir mão de obra para o trabalho, do que de um movimento capaz de emancipar o indivíduo, de transformá-lo em um ser social crítico, um verdadeiro cidadão, alguém que seja capaz de reconhecer injustiças sociais e que lute para com elas acabar. Mészáros (2008) é bem enfático sobre a questão ao declarar que “o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas”. Ele acrescenta que “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* e abrangente” (p. 47-48)⁴⁶.

A educação formal tem como função principal agir como uma espécie de “cão de guarda *ex officio* e autoritária para que seja introjetado um generalizado conformismo na internalização que se quer concretizar, tudo para que a ordem estabelecida não seja perturbada (MÉSZÁROS, 2008, p. 55-57). Para o opressor, como leciona Freire (2006b, p. 68 *et seq.*), serve bem esse tipo de educação que deixa o educando em situação de passividade, pois a tendência é que nada façam para mudar os *status quo* que garante seu privilégio. O autor também traz em sua obra a ideia de que se faz necessário ter uma educação diferenciada das massas, do povo; um sistema de educação alternativo e duradouro. Para que se alcance uma educação como a descrita, entretanto, ingrediente que não pode faltar é a formação adequada dos profissionais da educação, sobretudo os inseridos na Educação do Campo.

Essa formação diferenciada e adequada para uma melhor Educação do Campo deve vir por meio de políticas públicas, que será objeto do quinto capítulo deste trabalho. Já se quer

⁴⁶ Mészáros faz uma leitura da educação dentro da lógica do capital desde John Locke.

deixar aqui registrado, porém, o que seria o núcleo dessa política em relação à formação de professores para o campo.

Um dos registros mais importantes a se fazer sobre o tema é quanto à necessidade de que haja uma política pública de Estado que traga, em seu bojo, a compreensão de que o educador do campo tem de ter uma formação diferenciada da formação do educador urbano. O que se verifica muitas vezes, no entanto, é o caminho inverso, ou seja, políticas públicas de formação do educador para o campo que são generalistas, universalistas e que acabam, assim, ignorando as alteridades e as especificidades do campo. O direito de acesso à educação do povo do campo não deve ser em qualquer lugar; deve ser em seu lugar a partir da sua realidade: a do campo (ARROYO, 2007). Um exemplo de ação (um elemento da política educacional) que foi e ainda é pernicioso não somente aos estudantes, como será mais bem trabalhado no quinto capítulo deste trabalho, como também para os professores, foi a “nucleação”, que determinou o fechamento de escolas do campo sob o argumento de que seria mais favorável ter menos escolas, mas desde que fossem mais bem equipadas e melhor localizadas (mais próximas de centros urbanos)⁴⁷. No caso dos professores foi extremamente prejudicial porque muitos deles que lecionavam nessas escolas não tinham exatamente uma formação mais formal e, à medida que as escolas foram encerradas, eles ficaram impossibilitados de dar aula (ARROYO, 2007).

Nos anos 1990 e início dos anos 2000, como já colocado, sobrevieram reivindicações dos movimentos sociais que culminaram em políticas públicas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que, de uma certa forma, atenderam a alguns dos pleitos dos camponeses sobre a formação dos educadores do campo, com questões como: conhecimentos do campo, equacionamento da terra, tensões entre latifundiários, agricultores da agricultura familiar, monoculturas, agronegócio, etc. (ARROYO, 2007; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 224).

Molina e Antunes-Rocha (2014) ensinam que o advento da política pública (a partir da Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases) que melhorou a condição do educador (urbano) à medida que previu a criação de concursos, plano de carreira, aposentadoria, etc., claramente rendeu frutos positivos para este educador, o urbano. Trata-se, entretanto, também de política pública que teve seu lado perverso para o educador do campo que não conseguiu aprovação nesses concursos. Deste modo, conforme as autoras, foi mais fácil para os municípios realizar concursos do que promover a educação desses professores do campo.

⁴⁷ Segundo dados do Censo Escolar do Inep (BRASIL, 2021a), nos últimos 21 anos (2000-2021) há um total de 151.785 escolas fechadas no Brasil, sendo 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos. Muitas delas são fechadas desrespeitando a Lei 12.960 de 2014, que exige que a comunidade seja consultada sobre a ação.

Com essa medida, um expressivo número de docentes, a maioria residente no meio rural, foi afastado, seja por não possuir habilitação para concorrer a uma vaga, seja pela dificuldade de aprovação nos processos seletivos que exigiam conhecimentos que não dominavam (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 224).

São ações ou políticas públicas que, muitas vezes, não trazem em seu bojo uma melhora para o educador do campo, sem compreender que este é, de acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014), “peça-chave” na engrenagem da Educação do Campo, pois trata-se de educador que, via de regra, compreende a conjuntura do campo:

Pois, se mantida a atual configuração da aliança de classes, hoje, internacional, que transformou os alimentos em *commodities*, e que necessita, para seu modelo de produção agrícola, baseado em vastas extensões de terra, no uso de altíssima tecnologia nos processos de produção, com mínima utilização de mão de obra, na monocultura e no uso intensivo de agrotóxico (...) (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226).

Esses educadores detêm, geralmente, a capacidade de sensibilizar os educandos acerca das questões sociais e políticas que os rodeiam e “moldam”, bem como o futuro das escolas do campo. Caso contrário, afirmam Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 226), “não haverá mais escolas do campo e, muito menos, sujeitos camponeses a serem educados neste território, pois este modelo agrícola funda-se, no que se costuma chamar na sociologia, de uma ruralidade de espaços vazios, de um campo sem sujeitos”.

As autoras continuam discorrendo sobre como deve ser o educador do campo, ressaltando que

O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social (p. 227).

De posse dessa consciência, o educador já estará pavimentando sua senda, entretanto, para poder nela percorrer, deverá alinhar sua prática com essa consciência, ou seja, deverá entender que caminhará junto com o educando, compreendendo que ele tem tanto a contribuir quanto ele próprio, o educador. Assim, terá condições, munido de políticas públicas a seu favor, de promover uma educação libertadora, como será visto no tópico que segue.

2.3.2 Formação dos professores para promoção de Educação do Campo que seja libertadora

Neste ponto específico faz-se uma retomada mais de perto dos escritos de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto, que vislumbram a educação como uma ferramenta a ser utilizada pelo ser humano de modo que o emancipe, que o torne “senhor” de suas escolhas, que o faça evoluir e transcender – ideia que permeia este trabalho de uma forma geral. O papel que o educador deve ter dentro dessa concepção de educação, que se contrapõe a uma educação bancária que insiste, muitas vezes, em decorebas sem o mínimo de reflexão e/ou ação, é primordial. Primeiramente, como bem coloca Freire (2006b, p. 71), o educador deve entender que os educandos devem ser compreendidos como seus companheiros e não como seus seguidores ou plateia que recebe conteúdos como se recipientes vazios fossem. Freire (2006b) lembra que, nesse tipo de educação, o educador aparece como “seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (p. 66-67).

No prefácio de “Sete lições sobre educação de adultos”, Saviani (1982) traz a informação de entrevista realizada por terceiros⁴⁸, quando é solicitado a Álvaro Vieira Pinto que resuma sua visão sobre educação, e ele contesta declarando que “o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar”. O autor prossegue afirmando, ainda, que “No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende”. Para o entrevistado “é indispensável o caráter de encontro de consciências no ato da aprendizagem, porque a educação é uma transmissão de uma consciência a outra, de alguma coisa que um já possui e outro ainda não” (SAVIANI, 1982, p. 21-22). Segue trecho da resposta do entrevistado:

não se trata da entrega de um embrulho de uma pessoa para outra, mas de possibilitar uma modificação no modo como essa outra pessoa, que é o aluno, está capacitado para receber embrulhos. Na pedagogia, o princípio é a teoria da recepção do sabido, porque é preciso que se modifique a outra consciência. Isso tem muita importância porque permite estudar a educação do ponto de vista cibernético, não material, como se costuma fazer (...), mas avaliando o resultado pela transformação que a educação imprime à consciência do aluno. Se ela não fizer isso, de nada adianta seu esforço. Um dos graves erros na pedagogia alienada é esse. É avaliar o resultado da prática educacional pela devolução do embrulho, sem compreender que isso não é educação.

⁴⁸ Dermeval Saviani (1982) inseriu no prefácio de “Sete lições para a educação de adultos”, extratos de uma entrevista que a educadora Betty Oliveira realizou com Álvaro Vieira Pinto.

A educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno. Desse modo, a educação é eminentemente ameaçadora. Ela consiste em abalar a segurança, a firmeza do professor, sua consciência professoral (...) para se flexionar de acordo com as circunstâncias (PINTO, 1982, p. 22).

O que Pinto chama de pedagogia alienada é claramente a pedagogia bancária de Freire. É importante fazer-se, aqui, entretanto, um apontamento: há muitos educadores “bancários” que o são sem perceber, sem ter a intenção de alienar, ou seja, têm boa vontade. Há professores que querem bem seus educandos, torcem por seu sucesso no processo educacional, mas que apenas não sabem como fazer melhor (FREIRE, 2006b, p. 70).

Gadotti (2012) escreveu sobre as chamadas “pedagogias críticas”, que, em sua opinião, são pedagogias que não escondem interesses hegemônicos. Seriam elas, as pedagogias inerentes à educação social, comunitária e a popular. Muito embora o autor traga à luz características particulares a cada uma delas, chama a atenção para o que elas têm em comum, ou seja, o que as une e que, de uma certa forma, interessa à Educação do Campo também. Nesse sentido, aponta para o fato de que as três – justamente por não se vincularem a interesses hegemônicos – lutam por uma educação emancipadora, libertadora. Assim, Gadotti (2012) tem sucesso em atrelar a base teórica freiriana a cada uma delas.

O que há de comum nessas pedagogias é que conformam um mosaico de experiências e práticas que partilham de uma história de luta pelos direitos à educação, e que, via de regra, são envolvidas por uma educação que vai além das paredes de uma sala de aula. Ou seja, trata-se de uma educação adquirida ao longo da vida, nas ruas, nos mais variados círculos sociais, e que envolve toda sorte de aprendizado (GADOTTI, 2012).

Nesse contexto, Gadotti (2012) discorre também sobre a prática dos seus educadores e questiona acerca do que há em comum na prática dos mesmos, que, antes de qualquer coisa, lutam a favor do seu reconhecimento na sociedade e contra a precarização de seu trabalho. Ao dar sua resposta, aponta para o fato de que eles têm uma trajetória, uma história e muitos aprendizados de luta por uma educação melhor. “Quem seriam esses educadores?” – ele pergunta! O autor apresenta um rol extenso como resposta, pois estão espalhados pelos mais diversos afazeres e instituições, podendo ser artistas populares, oficineiros, arte-educadores, artesãos, ou, ainda, sociólogos, advogados, psicólogos, pedagogos, cientistas sociais, historiadores, promotores de justiça, etc. Laboram nas ruas e praças, nas periferias, nos degradados centros das metrópoles. Trabalham com idosos, crianças, adultos, indígenas, quilombolas, catadores, pessoas portadoras de deficiências, etc. Podem ser “voluntários ou contratados por organizações não-governamentais, por empresas privadas ou pelo poder

público”, lutando pelas mais diversas causas, como direitos humanos, meio ambiente sustentável, cidadania, formação profissional, esporte, lazer, cultura, dependência química, ensino de apoio, etc., enfim, “chegando muitas vezes até onde o poder público não consegue chegar”. Resumindo, na opinião de Gadotti (2012, p. 12)

É nesse mosaico de experiências e práticas que surgem denominações diversas de educação que delimitam um campo próprio de atuação: educação cidadã, educação em saúde, educação indígena, educação em direitos humanos, educação ambiental, educação no campo, educação rural, educação em valores, educação para a paz, educação para o trabalho, educação nas prisões, educação política, educação hospitalar, educação alimentar, educação na cidade, educação no trânsito... ora se identificando com a educação social, ora com a educação popular ou comunitária. São perspectivas sérias e consistentes da educação que não nasceram de divagações acadêmicas, mas da prática social.

É necessário que este educador (seja ele social, comunitário ou popular) tenha sensibilidade e primeiro conheça seu educando, adentre seu mundo antes de nele intervir, pois, para ensinar, precisa “aprender a linguagem, os códigos, o sentido, o significado de cada gesto, palavra, olhar...”. Para finalizar o ponto, Gadotti (2012) questiona: “Como educar o educador social? Onde ele se forma?” Para responder fala sobre sua percepção acerca da fragilidade da formação desse educador, uma vez que, em sua opinião, a universidade, com suas teorias, não dá conta dessa tarefa. Por fim, afirma que só recentemente é que se começou a dar atenção a esta sorte de educação, e que, mais do que nunca, se faz necessário aprofundar as reflexões, estudos e pesquisas sobre o tema (GADOTTI, 2012, p. 13).

Essa contribuição de Gadotti, que foi para este ponto trazida, se coaduna com o que se vem expondo e defendendo acerca da educação e Educação do Campo, de que ela se dá ao longo da vida do sujeito e não de forma compartimentada; ela está presente em cada ato.

2.4 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ANTE AS PRÁTICAS AUTORITÁRIAS E CONSERVADORAS NO QUE SE REFERE AOS GÊNEROS FEMININO E MASCULINO

A espécie humana, como, em geral, os seres vivos do mundo animal, é dividida entre sexo feminino e masculino. Esta diferença biológica acabou sendo tragada por um determinismo social de gênero (as características sociais relacionadas ao sexo). Harari (2018, p. 152) assevera que as sociedades costumam adotar diferentes tipos de hierarquia como castas ou raças. Há uma hierarquia que sobrevém desde a Revolução Agrícola na maioria das sociedades relacionadas ao gênero em que o homem, via de regra, foi o privilegiado. A mulher por muito tempo foi considerada propriedade de algum homem, podia ser seu pai (na falta deste algum outro homem

da família, irmão, tio, etc.) ou seu marido, e poderia ser “usada” por ele da maneira que mais bem o aprovesse. Quando fosse abusada sexualmente, era seu proprietário que teria o direito à reparação, e “estuprar uma mulher que não pertencia a nenhum homem não era considerado crime algum, assim como pegar uma moeda perdida em uma rua movimentada não é considerado roubo” (HARARI, 2018, p. 153).

O questionamento que pode ser feito em relação ao tema é: “essa divisão existente entre homens e mulheres é produto da imaginação ou é uma divisão de cunho natural com raízes de ordem biológica mais profundas?”. Harari (2018, p. 153) avança certas possibilidades de respostas e faz algumas considerações, com a admissão de que realmente há diferenças biológicas entre mulheres e homens, por exemplo, o fato de que somente as primeiras podem carregar o bebê humano em seu corpo durante a gravidez. Alega o autor, entretanto, que muitas outras diferenciações estabelecidas pelas sociedades nada tem a ver com a biologia⁴⁹. Ele prossegue discorrendo sobre outras situações em que a questão de gênero é utilizada para incentivar ou não determinadas práticas, e resume apontando um princípio que ajuda a esclarecer as coisas: “a biologia permite e a cultura proíbe”.⁵⁰

Ainda em relação ao tema, depois de discorrer sobre a diferença entre “sexo” e “gênero” e sobre os papéis atribuídos aos homens e mulheres pela cultura, Harari (2018, p. 157) procura trazer à luz as origens dessa primazia do homem em detrimento da mulher. Afinal de contas, desde a Revolução Agrícola, como já referido antes, os homens estão em vantagem e o pequeno número de mulheres em posição de comando, como afirma Harari (2018), apenas confirmam a regra. O autor utiliza como exemplo o período de 45 anos do reinado de Elizabeth I, em que eram homens todos os indivíduos do parlamento, assim como os juizes e advogados, bispos e arcebispos, oficiais da marinha e do exército, médicos e cirurgiões, professores e estudantes de todas universidades e faculdades, prefeitos e xerifes, etc. Eram homens também “quase todos os escritores, arquitetos, poetas, filósofos, pintores, músicos e cientistas”. Outro autor que nos fornece um bom panorama sobre o tema é Souza (2017, p. 22), que, ao tratar sobre determinadas hierarquias que “mandam em nós” de modo absoluto e silencioso, traz os seguintes dados: “das quinhentas maiores empresas do mundo, 492 são dirigidas por homens”, e acrescenta que essa lógica hierárquica perversa “está na cabeça também dos que escolhem os CEOs” dessas

⁴⁹ O autor relata o que ocorria, por exemplo, na democrática Atenas do século 5 a.C., quando os indivíduos que tinham útero não eram considerados independentes e não podiam ser juizes, participar de assembleias populares, e não podiam receber educação ou se envolver em discursos filosóficos ou negócios (HARARI, 2018, p. 153-154).

⁵⁰ De forma muito elucidativa, Harari (2018) assevera que muitas vezes a cultura tenta argumentar que somente proíbe o que não é natural, mas não haveria qualquer necessidade de tal, pois, afinal de contas, essas situações não ocorreriam pelas simples leis da natureza. Assim, não é necessário proibir os homens de realizar a fotossíntese ou proibir as mulheres de correrem mais rápido que a luz, etc. (p. 155).

empresas. Ele não conclui o pensamento de forma explícita, mas parece que quis dizer que esses “eleitores” poderiam ser tanto homens quanto mulheres, ou seja, essa lógica está presente no coletivo tanto dos homens quanto mulheres.

Voltando, então, ao ponto de tentar encontrar as razões para essa primazia, Harari (2018, p. 162-168) levanta três hipóteses frutos de três diferentes teorias: a primeira delas baseia-se na alegada força física superior dos homens em relação às mulheres. A consequência disso é que o homem conseguiria subjugar a mulher por meio dela. A segunda hipótese assenta-se na agressividade e violência do homem, o que explicaria seus pendores para guerras e, conseqüentemente, seu controle sobre as forças armadas, o que, por sua vez, os teria transformado em senhores da sociedade civil. Já a terceira hipótese aposta no fato de que o homem, para fazer perpetuar seus genes, precisava ser mais ambicioso e agressivo que seus competidores na busca pelas mulheres mais férteis. A mulher, em contrapartida, se quisesse garantir a sobrevivência de sua prole durante a(s) gravidez(es), tinha de ficar na dependência do homem. Harari (2018) não concorda com nenhuma dessas hipóteses. Sobre a primeira, alega que se fosse a força que tivesse dado primazia aos homens ao longo dos anos, tarefas burocráticas e eclesiásticas não teriam excluído as mulheres. Já quanto a segunda teoria, não faz sentido, de acordo com o autor, que toda essa propensão para a guerra e sua agressividade tenha sido a razão de terem dado a ele posição de destaque na sociedade, pois guerras são sobre estratégias, projetos complexos que requerem cooperação, organização e capacidade de conciliação capacidades que as mulheres tem tanto quanto ou até mais do que os homens. Por fim, Harari (2018) rebate a terceira hipótese, alegando que, em sociedade de outras espécies de animais, em que as mulheres se tornaram dependentes de ajuda externa e o homem era competitivo, formou-se uma sociedade matriarcal, como no caso dos bonobos e de elefantes. Enfim, o autor chega à conclusão de que não há uma resposta necessariamente satisfatória, apenas suposições, entretanto o que realmente se sabe é “que durante o último século os papéis sociais de gênero passaram por uma revolução enorme”.

Esse pequeno histórico sobre as diferenças entre homem e mulher serve para que se possa trazer a luz a compreensão de que a dinâmica das relações nos mais variados ambientes ainda nos dias de hoje se faz presente. O ambiente que se quer mostrar aqui é justamente o do campo, pois é a arena onde vai ocorrer a Educação do Campo. Neste viés, serão apresentados elementos da pesquisa de Suelem Silveira Cardoso (2019), intitulada “Relações de gênero e empoderamento feminino nas organizações camponesas sob a perspectiva comunitarista: uma análise no Movimento dos Pequenos Agricultores do Vale do Rio Pardo”.

Até chegar em um momento mais atual, Cardoso (2019, p. 33 *et seq.*) trilha e esclarece o caminho histórico das mulheres na sociedade, compreendendo, assim como Harari (2018), que as mulheres tinham uma atuação e importância secundária na sociedade. Cardoso (2019) aponta para os períodos em que a mulher foi considerada submissa, bruxa, traidora, louca, doente, ser assexuado, etc. Essa crença coletiva levou a mulher a ter de se resignar com um papel mais doméstico – cuidar da prole e da casa. O panorama começou a mudar um pouco a partir da Revolução Industrial, quando a mão de obra feminina começou a ser requisitada nas fábricas também. Enfim, Cardoso (2019) vai perpassando por vários períodos históricos para apontar as desigualdades e injustiças entre os gêneros masculino e feminino. Seu trabalho auxilia a compreender que se trata de uma herança social muito pesada e que se ramificou pelas mais diversas searas sociais, inclusive no campo.

Nessa toada, Cardoso (2019, p. 37 *et seq.*) assevera que no meio rural os gêneros homem e mulher também foram tratados de forma desigual. Segundo a autora, com o advento da Revolução Agrícola (há mais ou menos 10/12 mil anos), a mulher teria ficado com a função de cultivar plantas e o homem com a de caçador/coletor, entretanto, quando começaram a surgir as primeiras elites, com sua necessidade de controle e poder, também surgiram tangencialmente as relações patriarcais, e, com elas, as diferenças culturais dos gêneros homem e mulher. Cardoso (2019, p. 38) ressalta, ainda, que, com o passar dos anos, “as questões de gênero entrecruzaram-se com os desequilíbrios entre campo e cidade”. Ou seja, dentro deste contexto, no qual o camponês já era preterido, a situação da mulher camponesa era ainda mais sofrida, pois “os primeiros direitos conquistados eram destinados apenas para os homens”, uma vez que as conquistas trabalhistas, previdenciárias e sindicais não alcançavam a mulher camponesa.

Compartilha-se aqui da opinião de que a Educação do Campo tem um papel crucial para o alcance da igualdade de gênero, posição sustentada pelas mais diferentes concepções da democracia como modo de vida, entre as quais o comunitarismo. Etzioni⁵¹ (1993, p. 25) lembra que por muito tempo figuras autoritárias, “líderes” – médicos, pastores, chefes, e no caso das relações de gênero, os maridos – não eram quase nunca questionados e a obediência era sempre esperada de quem estava sob sua “liderança” ou seus “cuidados”. Ao se adotar a premissa dos direitos humanos universais, assume-se que mulheres e homens têm os mesmos direitos e responsabilidades, incluído o direito de perseguir sua carreira profissional e a responsabilidade de criar e cuidar dos filhos, dedicando o devido tempo. A pouca dedicação à criação dos filhos, que acarreta em prejuízos tanto para a família quanto para a comunidade, é algo que diz respeito

⁵¹ Lembrando que esse autor terá papel de destaque no capítulo quarto deste trabalho, que trata do comunitarismo.

a ambos, não exclusivamente à mulher (ETZIONI, 1993), aspecto que será aprofundado no Capítulo 4.

Nesse sentido, assevera Etzioni (1993, p. 85) que a comunidade deveria capacitar os pais ao encorajar licenças pagas, flexibilidade de tempo e outras medidas do gênero, expressando seu apoio para essa demanda de prioridades. Ele esclarece, ainda, que este não é um jeito indireto de sugerir que as mães fiquem em casa, pois ambos os pais compartilham responsabilidades para acompanhar os filhos. A comunidade não deveria estigmatizar, mas, sim, apreciar aqueles que o fazem.⁵²

Cardoso (2019) aponta para o fato de que os movimentos sociais de cunho feminista começam a se intensificar na década de 80⁵³ do século 20, o que se desdobra em entrega de direitos às mulheres camponesas também, entretanto, até os dias atuais, ainda é gritante a divisão de papéis. Assim coloca a autora:

Apesar das conquistas femininas ocorridas nos últimos 50 anos, mediante a pressão dos movimentos de mulheres, Losandro Tedeschi (2013, p. 54) anota que, na prática, ainda são os homens que “fazem negócio, vendem, tratam com o banco, lidam com o dinheiro” e até pouco tempo, somente os homens podiam se associar e cooperativar, o que fazia com que eles recebessem o bônus do trabalho realizado pela família. A desigualdade de gênero continua umbilicalmente ligada à atribuição de papéis que cada um (homem e mulher) cumprem, assim como as tarefas desenvolvidas por cada um são valorizadas de formas diferentes. As atribuições destinadas às mulheres tendem a ser desvalorizadas e acabam sendo invisibilizadas, em detrimento das obrigações dos homens, e isso reflete na subordinação e inferioridade delas com relação a eles (p. 39).

À medida que vai se aprofundando no tema, Cardoso (2019, p. 40-41) vai, inclusive, focando no Rio Grande do Sul e, mais especificamente, na região do Vale do Rio Pardo – uma vez que se trata da região-foco da sua pesquisa. Esclarece que na referida região houve expressivo povoamento dos imigrantes germânicos e de seus descendentes. Nela prevaleceu a cultura machista e patriarcal do campo. O interessante é que essa cultura entroniza tanto a mente das pessoas que, até mesmo a camponesa, que “pega junto” com o marido na lavoura, diz ser “do lar” quando questionada sobre sua profissão.

⁵² Tradução livre de: “The community should enable parents to do this-by encouraging paid leave, flextime, and other such measures-and express its support for such an ordering of priorities. This is not an indirect way of suggesting that mothers should stay home; both parents share the responsibility to attend to their children. The community should not stigmatize but appreciate those who do”.

⁵³ No quinto capítulo deste trabalho serão trazidas maiores contribuições de Bucci, mas, no momento, é relevante apontar para a leitura da autora do papel feminino presente nas transformações que circundaram o surgimento e a consolidação das políticas públicas. A autora menciona, nesse sentido, Conferências e Programas de ação da ONU, que tiveram como desdobramento, aqui no Brasil, o empoderamento das mulheres, por exemplo, no caso da exigência de que a escritura do *Minha Casa, minha vida* fosse no nome da mulher (BUCCI, 2013, p. 30-31, 2021).

No ponto onde discorre mais especificamente sobre as mudanças culturais e sobre a luta dessas mulheres do campo na questão da igualdade de gênero, Cardoso (2019, p. 42-43) aponta, mais uma vez, para as décadas de 80 e 90 como período de muitas conquistas para essas mulheres em relação aos seus direitos sociais, políticos, previdenciários e sindicais, mas assinala também que, inobstante tal, a mudança cultural não foi imediata. O(s) movimento(s) realizado(s) por essas mulheres, portanto, foi(ram) extremamente importante(s), pois “tornou-se lugar de emancipação tanto individual como coletiva, um espaço de acolhimento, de vínculos de amizade e de trocas de experiências, em que as mulheres tiram um tempo para olhar para si como pessoas (...)”. Deste modo, a autora lembra, ainda, que “as mulheres vão aos poucos construindo uma consciência de seus direitos e vão se tornando capazes de reivindicá-los”. Cardoso (2019) informa, ademais, que em 2003 foi criada a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM)⁵⁴, um reconhecimento por parte do Estado de que também elas precisam fazer parte dessa luta. Fruto disto tudo são estes movimentos que se retroalimentam e fazem surgir outros movimentos, vários deles no sul do país⁵⁵.

Por fim, concluindo o segundo capítulo de sua dissertação, Cardoso (2019, p. 51) faz mais duas colocações que interessam ao presente trabalho. A autora afirma que depois da ocorrência da famigerada Revolução Verde⁵⁶ – ou seja, de uma verificação dos malefícios por ela causados ao meio ambiente – sobreveio uma maior preocupação com o tema. Deu-se início a inúmeras ações, no âmbito da agricultura familiar, que buscavam causar menos impactos no meio ambiente, e Cardoso (2019) explica muito bem como se deu a inserção da mulher do meio rural nessa dinâmica. Outro ponto abordado pela autora e com o qual ela finaliza o capítulo e que está no bojo de todas essas mudanças ocorridas no meio das comunidades rurais, é a crescente preocupação e atuação das mulheres quanto aos seus papéis nesse meio, isto é, preocupação com as questões de gênero e de como ainda há muito o que avançar sobre essa prática. O presente trabalho partilha da opinião de que a Educação do Campo tem um papel crucial para o alcance dessas mudanças.

A abordagem deste tema mostra o entrecruzamento de diferentes lutas sociais presentes na Educação do Campo. Os ensinamentos aos educandos sobre justiça social e democracia

⁵⁴ O governo federal, por meio do Decreto nº 9.417, de 20 de junho de 2018, transferiu a referida Secretaria, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos Humanos, para o Ministério dos Direitos Humanos, transformando-o em Ministério da Mulher, da família e dos Direitos Humanos.

⁵⁵ Cardoso (2019) cita os seguintes: Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul (MMTR), Movimento de Mulheres Agricultoras (MMA) e Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) (p. 45).

⁵⁶ A Revolução Verde faz referência a uma “modernização” que foi instituída a partir da década de 60 do século 20, que, supostamente, trouxe para a agricultura novas tecnologias capazes de aumentar a produção. Suas diretrizes, entretanto, são bastante questionáveis do ponto de vista ambiental e social, à medida que fazem uso intenso de agrotóxicos e da monocultura.

trazem, em seu bojo, também a questão sobre um tratamento mais igualitário entre homens e mulheres. O interessante é que Granereau⁵⁷, desde o início das *Maisons Familiales Rurales*, em 1935, já fez questão de destinar espaço às mulheres – como será visto mais adiante –, muito embora tenha demorado um tempo até conseguir concretizar esse projeto.

⁵⁷ O terceiro capítulo do presente trabalho aprofundar-se-á nos estudos sobre esse padre e professor que foi o precursor na França das *Maisons Familiales Rurales* que, atualmente, guardadas as devidas proporções, equivaleriam às Escolas Família Agrícola.

3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA E O SENTIMENTO DE COOPERAÇÃO QUE HÁ NELAS

O presente capítulo trata, num primeiro momento, de reforçar os vínculos da pedagogia libertadora de Freire, com sua crítica a uma concepção e prática bancárias da educação, com as ideias basilares da Pedagogia da Alternância. Embora gestados em ambientes diferentes, há um núcleo comum quanto à prática pedagógica.

Já num segundo momento são apresentados os principais aspectos da Pedagogia da Alternância nos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). No primeiro tópico é traçada a trajetória da Pedagogia da Alternância, que teve seu início na França, com o Padre Granereau, sendo acolhida em outros países até chegar ao Brasil, onde se consolidou por intermédio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes).

No segundo tópico são apontados os pilares e instrumentos que viabilizam a Pedagogia da Alternância, o que é indispensável para compreender que essa Pedagogia não se resume apenas a uma alternância superficial de tempo/espaço.

No terceiro tópico é abordado o tema da natureza cooperativa do ser humano, um elemento central para a Pedagogia da Alternância. Primeiramente são lembradas teorias, difundidas ao longo dos séculos, de que, por natureza, os humanos são egoístas e conflitivos, e que a cooperação apenas é possível por estímulos ligados à religião, a um soberano ou Estado forte. A seguir apresenta-se o embasamento científico alicerçado em pesquisas das últimas décadas acerca da genuína tendência do ser humano à cooperação.

3.1 AS PREMISSAS EDUCACIONAIS QUE UNEM A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE FREIRE À PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A pedagogia da alternância, embora gestada no ambiente europeu, compartilha as grandes preocupações e os fundamentos da visão da educação problematizadora, emancipadora e libertadora proposta por Freire. Para ambas as vertentes, é preciso superar a educação como “depósito de conhecimentos”, a educação bancária. Na obra “Pedagogia do oprimido” Freire critica ferrenhamente a educação dissertadora, sonora e narradora, que apresenta a realidade “como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado”, ou, então, disserta sobre coisas que são completamente alheias à existência e experiência dos educandos, resultando, ao final do “aprendizado”, uma “colcha de retalhos” de saberes (FREIRE, 2006b, p. 66-67).

Uma preocupação comum a Freire e Granereau é que os alunos decorem fórmulas matemáticas, físicas e químicas, capitais, tipos de vento, conjugações verbais, hinos e tantas outras coisas que não têm nada a ver com a sua realidade ou cotidiano, ou que até têm, mas são abordadas de forma mecânica que mesmo uma conexão com sua realidade se torna inviável. Segundo Freire, na educação tradicional a mente dos alunos é vista como um “banco” e os estudantes como depositários, vasilhas que precisam ser preenchidas. A consequência é o “arquivamento” dos educandos e dos educadores, pois não há saber sem a busca, a renovação, a invenção e reinvenção, e nada disso há na educação bancária. Nesse tipo de educação há, para variar, um sentimento de doação que encontra seu fundamento na opressão da “bondade” do opressor. Para o opressor, esse tipo de “educação” é conveniente, pois garante seus privilégios e o *status quo* (FREIRE, 2006b, p. 67 *et seq.*).

O contraponto a essa educação seria uma educação problematizadora, libertadora – já mencionada aqui –, muito embora mais focada no panorama social. A educação problematizadora consiste na

educação problematizadora respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existencia a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma (...). (FREIRE, 2006b, p. 77).

Enquanto a educação bancária mina o poder criador dos educandos, à medida que os anestesia, a educação problematizadora, dotada de uma significativa reflexividade, vai levar constantemente a um “desvelamento da realidade” (FREIRE, 2006b, p. 80).

É necessário que ocorra a chamada transitividade crítica para que se chegue a uma educação ativa e dialogal, que, “voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas”. Além disso, a referida transitividade leva o ser humano a substituir explicações mágicas por princípios causais, uma vez que se procura “testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões” (FREIRE, 2006a, p. 69-70)⁵⁸, como bem coloca Freire (2006a, p. 69),

Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência de responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos.

⁵⁸ Neste ponto, o discurso de Freire liga-se sobremaneira com o que foi visto no segundo capítulo sobre a necessidade da formação de consensos para que as “verdades” sejam formadas e para que a sociedade não caia nas armadilhas dos mitos e da pós-verdade. Aqui, na educação, está a base disso.

Para concluir as questões sobre a passagem da transitividade ingênua para a transitividade crítica, Freire (2006a), aponta para a necessidade de um trabalho educativo crítico, “advertido da massificação” (p. 70). Pode-se constatar que, nessa passagem de uma sociedade que era fechada e passou à transição, ocorreu um embate entre uma educação genuína em contrapartida de uma massificação, pois a elite temia os resultados das emersões que a classe popular estava prestes a realizar, por isso progressos e recuos aconteciam. Fica muito claro nesse cenário, onde as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, a necessidade de uma reforma urgente e total no seu processo educativo (FREIRE, 2006a, p. 96). Para Freire, todavia, esse processo educativo não poderia se dar mediante uma educação tradicional, passiva, sem diálogo, e, principalmente, sem levar em consideração a realidade do educando.⁵⁹ Ele expressa a necessidade de uma educação que estimulasse o diálogo constante, que proporcionasse revisões frequentes e uma “análise crítica de seus ‘achados’”; enfim, uma educação que propiciasse a investigação sobre as verdades ao invés de solicitar “posições quietistas” (FREIRE, 2006a, p. 98, 101).

A educação tradicional é invariavelmente teórica, “verbosa”, “palavresca”; não comunica, mas, sim, faz comunicados, que são coisas diferentes (FREIRE, 2006a, p. 101). Freire segue nessa crítica à educação e salienta que ela, via de regra, não leva “a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras”; de outro modo, alerta, ainda, que “tudo ou quase tudo nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao ‘conhecimento’ memorizado apenas, que não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria” (FREIRE, 2006a, p. 104). Na sequência, ele insiste na ideia de que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate”, o diálogo! (FREIRE, 2006a, p. 104).

Seguindo, Freire questiona-se como fazer para realizar uma educação nos moldes tal qual exposto no segundo capítulo, ou seja, que se identifique com a realidade das massas, na medida em que afirma que a resposta deveria estar em formular um método ativo, dialógico, crítico e criticizador, na modificação do conteúdo programático da educação e no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação (FREIRE, 2006a, p. 115). Indo adiante, trata sobre o que entende referente ao diálogo, essa relação amorosa de empatia que traz a possibilidade de comunicação. Em contrapartida, afirma que há o antidiálogo, que ocorre numa relação vertical de um com o

⁵⁹ Mais tarde, em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (2006b), Freire vai sintetizar melhor alguns aspectos tanto dessa educação, que ele chama de “bancária”, quanto da educação libertadora, emancipadora.

outro, e que é desamoroso, acrítico, arrogante e faz, como já exposto, comunicados (FREIRE, 2006a, p. 115-116).⁶⁰

Quanto às ferramentas contidas no método, são importantes as palavras geradoras que combinam o bom aproveitamento fonético, mas também que têm ligação com o universo desses alfabetizandos. Após, o autor menciona a elaboração de fichas e a visualização dessas fichas para que se chegue, finalmente, nas famílias fonêmicas⁶¹.

Esse método mostrou-se muito eficaz, analisando-se as várias experiências feitas ao longo do país por meio do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, extinto depois do Golpe Civil Militar (FREIRE, 2006a, p. 127).

O autor objetiva, logo no início do livro, esclarecer do que se trata essa pedagogia, e, para tanto, menciona a necessidade de uma restauração da humanidade neste cenário onde encontram-se oprimido e opressor, pois ambos encontram-se presos em um mundo de injustiças e explorações do próximo, mas o último com a falsa impressão de que pratica generosidade. Essa falsa percepção não teria o condão de prover liberdade e humanidade a ambos. Isto fica a cargo dos oprimidos, pois são os que sentem na pele as agruras da opressão e, portanto, têm sede de libertação; libertação, assevera Freire (2006b), “a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (p. 32-34).

Colocada essa premissa, o que seria então a pedagogia do oprimido? Para Freire, é aquela que é forjada *com* o oprimido e não *para* o oprimido, por serem esses seres humanos, ou povos, os que lutam incessantemente pela recuperação de sua humanidade. “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2006b, p. 34).

Esclarecida a essência da pedagogia em questão, Freire aponta para um grande desafio da mesma: expurgar o opressor das mentes e corações dos próprios oprimidos! O que o autor quer dizer com isso? Que a opressão está tão impregnada no oprimido quanto no opressor, e aquele,

⁶⁰ Muito importante o papel do professor/educador, como coloca Nosella (2020b, p. 467) sobre a atuação deste na Pedagogia da Alternância. Esta Pedagogia exige educadores de um novo tipo “não meros professores, não transmissores frios de conteúdos pré-estabelecidos, nem docentes disciplinares. Exige educadores animadores, acompanhadores, especialistas dessa pedagogia trabalhando em equipe, uma vez que os alunos dessas escolas constroem sua formação e seu devir profissional de forma diferenciada”.

⁶¹ O método de Paulo Freire (2006a), percebia, por exemplo, que, ao invés de ensinar fonética ao trabalhador com a frase “Eva viu a uva”, deveria usar uma palavra que estivesse conectada à sua realidade, tal qual “favela”. Outras percepções (substituições) do método: escola por círculo de cultura; professor por coordenador de debates; aula discursiva por diálogo; aluno por participante de grupo; ponto por programação compacta reduzida e codificada em unidades de aprendizado (p. 111, nota de rodapé nº 2).

sempre que tem oportunidade, age como este. Freire (2006b, p. 34 *et seq.*) exemplifica: muitas vezes o oprimido quer conquistas sociais, como reforma agrária, não para ter terras, simplesmente, mas, sim, para poder se tornar, também, patrão, e ter sob sua égide outros oprimidos, no estilo “Revolução do bichos” de George Orwell. Por mais difícil, entretanto, que seja, essa situação pode ser mudada e a libertação pode vir por meio do “parto”, que trará ao mundo um homem novo que não mais será oprimido tampouco opressor, assegura Freire (2006b, p. 38). Esse autor insiste, em diversas passagens, que essa transformação advirá da ação do próprio oprimido e não de uma ação “humanizadora” promovida pelos opressores. Assim, pra ele, “os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção” (FREIRE, 2006b, p. 45).

Estes pressupostos da pedagogia freiriana vinculam-se umbilicalmente à concepção da educação transformadora da Pedagogia por Alternância, e são salientes na prática dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no Brasil, como se nota na exposição a seguir.

3.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DOS CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA (CEFFAS) DO BRASIL

3.2.1 A caminhada do padre Granereau: o início de tudo

Para bem-relatar a história da Pedagogia da Alternância, conforme será estudado aqui⁶², utilizar-se-á a obra – considerada seminal do tema – *O livro de Lauzun*, de autoria do abade francês Pierre-Joseph Granereau. Será observado, ao longo do tópico, que Granereau deu início, por volta de 1935, na pequena comuna francesa de Sérignac-Péboudou (a 620 km de Paris), a ensinamentos escolares a quatro estudantes que constituem o ponto de partida da Pedagogia da Alternância.

Paolo Nosella, que escreveu uma espécie de prefácio para o livro, informa que a obra, escrita já no final da vida de Granereau, representa uma espécie de “evangelho” da Pedagogia da Alternância, e que testemunha “a revolta do mundo camponês europeu dos anos 1930, considerado atrasado, ultrapassado, que simplesmente devia ser abandonado, esquecido”. Acrescenta que a sociedade, via de regra, sempre simulou “simpatia para o homem do campo,

⁶² Faz-se essa anotação sobre a Pedagogia da Alternância como objeto deste estudo, pois será visto, mais adiante, que há uma outra Pedagogia da Alternância, diferente do que é trabalhada aqui.

mas, no fundo, os subestimava, o desprezava, enquanto se apropriava de seus deliciosos e essenciais produtos em troca de quinquilharias (...)" (NOSELLA, 2020, p. 12).

Granereau percebia, naquela época, que o discurso era de que os filhos “inteligentes” não deveriam ficar no campo para não ficarem atrasados. O abade, ciente disso, objetivou criar “uma escola camponesa própria, de elevada qualidade moral e técnica, para formar uma nova cepa de dirigentes, chefes, que liderassem o desenvolvimento do território camponês, quebrando a atávica submissão econômica, política, social e cultural à cidade”. Sabedor, entretanto, de que sozinho não conseguiria, “agarrou-se nas duas maiores instituições da época, a Igreja católica e o Estado.” (NOSELLA, 2020, p. 12-13).

Compreende-se, com essa obra, que uma das principais características da Pedagogia da Alternância é essa estrutura de alternância entre o espaço escolar e o espaço familiar, mas não apenas isso, pois ela, de uma certa forma, está presente na maioria das escolas. O trecho que segue joga luz sobre a essência da pedagogia em estudo:

(...) na alternância de Lauzun, a dosagem entre os momentos vividos na escola e fora dela era estudada visando à integração pedagógica entre os diferentes espaços. O objetivo era que os tempos escolares e extraescolares constituíssem um único processo formativo, orgânico, uma verdadeira escola de líderes (chefes, como preferia chamá-los Granereau), de dirigentes capazes de criticar amorosamente seu próprio território, questionando também, quando necessário, os conteúdos escolares, às vezes abstratos, inadequados e insuficientes (NOSELLA, 2020, p. 17).⁶³

Sobre as origens do padre, abordados no primeiro capítulo do referido livro, importa ressaltar que era de família camponesa e que se inspirou na sua própria atuação mais voltada para questões sociais e sindicais no início do século 20. No segundo capítulo, Granereau (2020) conta como a comuna francesa de Sérignac-Péboudou foi o berço de tudo, em 1935. Em uma passagem, trata do camponês Jean Peyrat; relata sua energia, força de vontade e também sobre seu filho, que deveria voltar à escola superior (longe do campo, onde viviam), mas não queria. Peyrat confia e desabafa com o padre, que já havia se transformado em um amigo, que sente pelo filho, que, com 12 anos, já se encontra, juntamente com a família, nesse dilema e relata: “para nós camponeses, é sempre a mesma coisa: não tem nada!... ou, então, nossos filhos irão às escolas, instruir-se-ão, mas estarão perdidos para a terra; ou, caso queiramos mantê-los na terra, é preciso que permaneçam ignorantes!” Granereau se oferece a tentar fazê-lo “trabalhar” com ele, mas o pai pensa que tal poderá entediá-lo, então o abade sugere como solução encontrar

⁶³ O Livro de Lauzun fornece – até pelo significado que tem – uma noção sobre a Pedagogia da Alternância, mas ela será mais bem trabalhada no ponto 3.2.2 com o auxílio de outros autores, que, com o passar dos anos, conseguem fornecer um panorama mais completo sobre o tema.

outros meninos, para formar uma turma escolar. Tal solução pareceu agradar Peyrat, que responde que se Granereau encontrar outros meninos seu filho será o primeiro (p. 64).

Aqui germina a ideia que Granereau acalentava há tanto tempo: “Eu, acabo, finalmente, de plantar em boa terra a ideia que havia, há tanto tempo, germinado na minha mente: uma escola adaptada ao meio de vida do mundo camponês.” (GRANEREAU, 2020, p. 65). Nesta toada, o autor já sabia de duas coisas: que teria de fazer algo diferente do que já havia em termos de educação, mas que, por outro lado, deveria extrair o que havia de melhor das fórmulas escolares existentes. E foi exatamente o que fez: pegou um pouco do que já havia na educação mais tradicional⁶⁴ e adicionou seu “ingrediente” inusitado – a alternância – e formou a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR). Extraiu das escolas primárias as bases do ensino geral; dos colégios e do Ensino Médio, o internato – que aponta como sendo muito útil para a formação integral dos alunos e que resultou no princípio da alternância, fundamental para a escola do mundo camponês –, mas em períodos mais curtos para evitar, conforme ele, “inconvenientes para adolescentes”; das escolas de agricultura pegou a alternância dos trabalho intelectual com o trabalho manual, pois, afirma ele “a instrução, mesmo que de ordem geral, não se faz, para os camponeses, somente nos livros, faz-se muito mais em contato direto com o *grande livro da natureza*”; dos cursos por correspondência pegou “os estudos em casa”, para que os jovens camponeses pudessem se acostumar a trabalhar a parte intelectual em casa (GRANEREAU, 2020, p. 65).

No que se refere à educação religiosa dos jovens, Granereau fez algo que pode ser considerado ao mesmo tempo criativo, mas também ousado: não quis que essa parte do ensino ficasse a cargo dos professores que se dedicam puramente com questões religiosas, pois, segundo ele, os problemas que acoçam os adolescentes vão muito além das questões puramente religiosas. Por fim, lembra que queria essa formação nas mãos de um responsável novo que ele iria criar: *o educador*.⁶⁵ (GRANEREAU, 2020, p. 65-66).

O que o padre queria para sua escola camponesa era que houvesse mestres ensinantes, para a *instrução*, que trabalhassem de forma concertada com os mestres educadores, que

⁶⁴ Talvez tenha sido essa atitude, até porque dificilmente conseguir-se-ia de outra forma, que fez com que autores, como Gimonet (2007, p. 21), apontassem para o fato de que os fundadores dessas Casas não tinham nenhum passado institucional pedagógico de referência para a escola que queriam criar, uma vez que essa não existia. Também não detinham conhecimento acerca de pesquisas e inovações pedagógicas. Em contrapartida, o modelo que tinham era da escola a qual eles mesmos haviam frequentado.

⁶⁵ Aqui volta-se à questão já abordada, principalmente por Freire, em diversas de suas obras – e que talvez fosse uma dificuldade já notada por Granereau (2020) e pelos professores da época – que professor, deve compreender o universo do educando que tenham professor e aluno as ferramentas para proporcionar o aprendizado a ambos e assim nascer o “educador”.

estariam lá para a *educação*, para que, juntos, preparassem os jovens para a vida. Tudo isso seria à base de muita confiança.

No que terminou de montar seu projeto – apesar de ter sido criticado por um confrade amigo por vislumbrar naquele uma utopia –, padre Granereau o levou às instâncias superiores, que foram, aos poucos, aquiescendo com sua proposta e o ajudaram a superar alguns trâmites legais e burocráticos, tal como a falta de diploma oficial do autor para que pudesse ensinar. Pessoas conhecidas de determinadas instâncias do governo fizeram algumas sugestões a Granereau acerca dos trâmites burocráticos que deveriam seguir: achar uma lei que lhe abrisse uma “brecha” para que concretizasse seu projeto e ele a encontrou: a Lei Francesa de 18 de janeiro de 1929. Os pais dos aprendizes agrícolas deveriam fazer uma declaração de que seus filhos eram aprendizes em suas próprias terras, mas que a parte teórica ficava a cargo do padre Granereau (que estaria autorizado pela Escola de Purpan como monitor de uma de suas Escolas de Agricultura por Correspondência – E.A.C. – na região), comprovando que não tinha propósito de lucro para poder se desincumbir de alvará pelo fato de ter alunos pagantes (GRANEREAU, 2020, p. 67-68). Uma vez atendidas as demandas, o padre pôde organizar o “berço” (p. 66-68).

Granereau organizou os espaços necessários na casa paroquial de Sérignac e iniciou o recrutamento de mais jovens além do filho do senhor Peyrat. Conseguiu, de início, quatro alunos; fez reunião com os pais e, depois de acertarem alguns ponteiros, o autor chegou à seguinte conclusão: “estávamos de acordo sobre os principais elementos da nova fórmula, que estabelecia, pela primeira vez, uma estreita colaboração família-escola” (GRANEREAU, 2020, p. 71).

Depois de tudo pronto, paróquia dividida em quarto para dormir e sala de estudos e as camas arrumadas, chegaram os jovens. Após se despedirem dos seus pais, a primeira coisa que o pároco fez foi didaticamente mostrar a realidade do campo – ao apresentar a eles uma igreja e uma paróquia bastante simples e danificada – e questioná-los se tinham uma vontade firme de mudar aquela realidade, pois, se tivessem, estaria ali o primeiro dia/noite dessa “jornada”. Granereau conta que levou os jovens para dar uma volta pela igreja e pela casa paroquial, fazendo questão de apontar tudo que demonstrasse ruínas – e não eram poucas coisas. Ao final, dirigiram-se à sala de estudos e conversaram sobre o que viram. Segue o diálogo entre o padre e os jovens:

– O que vocês acham disso? – A coisa está feia. – Então, crianças, isso é o símbolo (entenderam mesmo essa palavra?) do mundo camponês. O que se diz dos camponeses? – Ninguém liga. – Ah, já perceberam isso? – Oh, não é difícil. – E para

sua instrução, o que vocês têm depois da escola? – Absolutamente nada. Na Escola Superior, não se faz camponeses, declara logo aquele que não queria mais ir lá. – No aspecto religioso, vejam a paróquia de Sérignac: 350 habitantes e 4 homens que fazem a comunhão de Páscoa! E tudo isso vai desmoronar cada vez mais. Será ainda pior quando vocês serão chefes de famílias... a menos que vocês queiram que isso mude. Se vocês quiserem, hoje à noite iniciamos “algo que vai mudar tudo isso”. Querem? (GRANEREAU, 2020, p. 76-77)⁶⁶.

Terminada a conversa, Granereau (2020) relata que hesitaram um pouco em responder, mas, quando o fizeram, responderam afirmativamente. O padre segue, na mesma linha, com mais alguns questionamentos, e conclui, antes de ir dormir, que os jovens entenderam que estavam todos ali em colaboração (p. 76-77).

A importância do papel da escola na vida do aluno é indiscutível, pois é o meio em que ele vai viver como tal, por isso é fundamental que se estude a relação que há entre os elementos que compõem esse meio com os demais. A escola é um processo e “como tal precisa ser entendida dinamicamente”. Além disso, sabe-se que é fato que o ato de ensinar vem recheado de obstáculos – dos mais variados tipos, mas a maneira como eles vão ser tratados é que vai dar o tom do ensinamento. A pedagogia nada mais é do que o reflexo da sociologia, ou seja, não há problema pedagógico que não esteja envolvido por problema sociológico. Nessa toada, a consequência é “que de toda transformação sociológica é fonte de modificações pedagógicas” (PINTO, 1982, p. 25).

Pinto (1982), quando discute “por que meios”, afirma que se refere fundamentalmente ao método e, de forma acessória, às circunstâncias materiais, tais como instalações e prédio da escola. E há muita relevância nisso, pois a escola pode representar o primeiro contato da criança com seu *status* social (escola de rico, escola de pobre), conforme Pinto (1982, p. 49-50).

Já Granereau, no que segue, vai relatando minuciosamente como procedeu com esses quatro primeiros alunos que teve, e é bastante interessante ver como era sua prática, sua dinâmica, aliás, lembra muito a pedagogia freiriana, pois relata que, no primeiro dia de aula, em que teria o primeiro contato com a “inteligência” das crianças, os questionou sobre terem ou não o certificado de estudos; os quatro responderam que sim, e o padre disse a eles que eram mais fortes, uma vez que ele próprio não o tinha (GRANEREAU, 2020, p. 81).

Prosseguindo, Granereau discorre sobre os acontecimentos e percepções importantes acerca desse seu projeto em construção. Percebeu que era a Associação a verdadeira “dona” da escola, e, por isso, tentava, sempre dentro do possível, atender às suas demandas. Sobre os

⁶⁶ Freire e padre Granereau tinham atuações parecidas, principalmente no que se referia a tentar levar os educandos à compreensão que poderiam e deveriam mudar sua realidade e usar a educação como uma ferramenta para tal, bem como quanto ao fato de que a educação deveria vir por meio da ação, da experiência, da vida dos educandos.

desdobramentos: teve êxito em propagandear sua atividade, atraindo, assim, mais jovens⁶⁷; conseguiu, em 1936, que sua aprendizagem agrícola fosse considerada escolaridade; angustiava-se com a negativa do governo francês acerca de subvenções, o que o deixava indignado, pois via que para a aprendizagem industrial essas subvenções eram sempre robustas, à medida que para a agrícola eram insignificantes⁶⁸. (GRANEREAU, 2020, p. 88-98). Na verdade, pode-se inferir que o campo, via de regra, não é, em quase todos os tempos, prioridade para os governos (GRANEREAU, 2020, p. 101).

Essa passagem somente reforça a ideia de que o camponês e sua atividade dificilmente são valorizados. Harari (2018) remonta aos tempos da Revolução Agrícola para esclarecer que, há milênios – desde que o homem deixa de ser nômade e passa a ser sedentário, adotando as atividades do campo para sua subsistência –, sempre houve alguém para ficar com o lucro do seu trabalho. O problema é que parece haver uma tendência por parte dos governos de tomar partido dos detentores desse lucro em detrimento dos agricultores.

O desdobramento seguinte foi a mudança de Sérignac para uma localidade mais central: Lauzun. As propostas foram finalmente aceitas nas instâncias superiores do governo francês (GRANEREAU, 2020, p. 109-110). O pároco, para poder dar início às atividades da Casa Familiar em Lauzun, enfrentou, de início, as dificuldades inerentes a projetos ousados, entretanto os transpôs com perseverança, inteligência e criatividade, como relata o ocorrido neste episódio: a autorização para ele poder deixar sua paróquia de Sérignac e ir para Lauzun não havia ainda chegado e a abertura da Casa Familiar seria no dia 17 de novembro de 1937. Tal situação o colocou em um dilema: não ir a Lauzun, e perder evento de tamanha importância, ou desobedecer a igreja? O Direito Canônico o salvaria! Lembrou que todo padre tem direito a dois meses de férias por ano, desde que as atividades paroquiais estejam em dia. Assim ele fez. Tirou, em 1937, dois meses de férias: novembro e dezembro, e mais dois no ano de 1938: janeiro e fevereiro! (GRANEREAU, 2020, p. 139). Deste modo, levou seu sonho/projeto adiante e entrou na MFR de Lauzun em 1938, saindo de lá somente em 1942 (p. 112-140). Por volta de 1944 Granereau afastou-se do Movimento e iniciou-se uma nova etapa da história das *Maisons Familiales*.

Nosella (2012), apesar de reconhecer a importância e o pioneirismo de Granereau referente às *Maisons Familiales* e à Pedagogia da Alternância, aponta para algumas questões

⁶⁷ Outro fator que atraía constantemente outras famílias e seus jovens eram os êxitos nos exames oficiais (GRANEREAU, 2020, p. 107-108).

⁶⁸ Granereau (2020) conta que as subvenções para a aprendizagem industrial eram da ordem de 175.000.000 francos, enquanto para a aprendizagem agrícola eram 500.000 (p. 101).

controversas acerca do padre e que poderiam ter sido a razão de seu afastamento: faltava-lhe organização administrativa; aos olhos de uns, teve relacionamento bom demais com um governo que colaborava com os alemães nazistas; e queria uma formação para o campo totalmente fechada, que escolarizasse todo o sistema educacional (NOSELLA, 2012, p. 50-51).

A Pedagogia da Alternância começou a expandir-se primeiro na própria França, e, logo depois, foi, aos poucos, tomando o rumo de outros países, e o primeiro deles foi a Itália. Enquanto, entretanto, na França o surgimento das *Maisons Familiales* contou mais com a igreja e menos com o Estado, na Itália foi o contrário. De qualquer modo, porém, o jesuíta italiano Humberto Pietrogrande, que completava seus estudos em Florença e já havia feito algumas andanças pelo Brasil, aproveitando a oportunidade de uma “onda” de mudanças em que a igreja católica se encontrava por ocasião do Concílio Vaticano II de se tornar mais ativa, não apenas em relação à ação sacramentalizante, mas também na questão da necessidade de melhoras socioeconômicas das pessoas, foi o responsável por trazer a proposta ao Brasil. Seu grande foco aqui no Brasil foi o Espírito Santo, considerando-se que os capixabas – de um modo geral – estavam sedentos de mudanças, uma vez que sua realidade beirava à miséria⁶⁹. Imbuído deste sentimento, Pietrogrande movimentou-se no sentido de promover essas mudanças, criando a *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo (AES)*, cujo desdobramento foi a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – Mepes. Nosella (2012, p. 61-63; p. 105-112), todavia, muito embora reconheça o que houve de positivo para o Brasil nesse movimento, discorre também sobre uma possível aculturação (uma espécie de invasão cultural) que possa ter ocorrido.

Pode-se destacar que, se na França, e depois, à medida que se espalharam pelo mundo, as MFRs e sua Pedagogia da Alternância, têm o padre Granereau como maior responsável pela fundação e desenvolvimento, no Brasil a tarefa de difundi-la ficou a cargo destes dois italianos que se assentaram em terras brasileiras: padre Humberto Pietrogrande e Paolo Nosella. Aquele foi fundador do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – Mepes⁷⁰ – e este veio para o Brasil em 1967 para trabalhar com educação popular e escreveu a dissertação “Educação do Campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil”, que virou livro em

⁶⁹ Nosella (2012) relata que havia estado pessoalmente com o padre Humberto Pietrogrande em 1966, e que este narra àquele suas impressões da situação socioeconômica do povo interiorano capixaba, que, em sua maioria, era descendente de emigrantes italianos e alemães e que ficava intrigado com o contraste que havia entre esses descendentes e os que se encontravam em solo gaúcho. Essa situação o levava a se questionar tanto sobre essa discrepância bem como quanto a o que poderia ser feito para mudar as condições ruins desses descendentes europeus (p. 61-62).

⁷⁰ Movimento que tinha como finalidade a promoção da pessoa humana por meio de uma ação comunitária.

2012⁷¹. Juntos fundaram os primeiros Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância no Brasil (CEFFAs) (NOSELLA, 2012). Os CEFFAs são centros que abrangem as várias instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância, que no caso do Brasil são as Escolas Família Agrícola (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs)⁷² e outros Centros que fazem uso da referida Pedagogia (COSTA, 2012, p. 43)⁷³. Eles estão, via de regra, ligados a uma associação mais localizada na sua região ou Estado, denominadas regionais. As regionais das EFAs ligam-se à União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (Unefab) e as das CFRs ligam-se à Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), e ambas ligam-se à *Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale* (AIMFR)⁷⁴.

Antes de prosseguir no aprofundamento sobre a Pedagogia da Alternância, faz-se, aqui, tal qual fez Gimonet (2007, p. 11), um alerta: considerando que, atualmente, a referida pedagogia encontra-se universalizada e não inerente apenas aos CEFFAs⁷⁵, o presente trabalho opta em trabalhar justamente essa Pedagogia da Alternância na modalidade praticada pelas EFAs (espécie de CEFFA), pois estas têm um objetivo muito claro a atingir: o de mudança social. Tal entendimento é pacífico entre os escritores que vivenciaram e/ou pesquisaram sobre o tema.⁷⁶ Esta pedagogia tem grande relevância no âmbito da Educação do Campo, conforme mostra-se ao longo do trabalho.

3.2.2 Os pilares dos CEFFAs e os instrumentos da Pedagogia da Alternância

Atualmente há aproximadamente 230 CEFFAs no Brasil, no tocante a EFAs (155) e a CFRs (75), todos pautados pela Pedagogia da Alternância.⁷⁷

⁷¹ Nosella (2012) afirma que este seu livro, juntamente com o *Livro de Lauzun*, formam uma espécie de Carta Magna do Movimento (p. 1).

⁷² Há muitas similaridades entre ambas, mas o que pode ser apontado é que, via de regra, as EFAs oferecem formação técnica, ou seja, são reconhecidas pelo Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA), já as Casas Familiares Rurais voltam-se mais para a qualificação.

⁷³ Nota de rodapé nº 52 do trabalho de Costa (2012)

⁷⁴ Trata-se da Associação Internacional que abrange os CEFFAs que se formaram nos mais variados países.

⁷⁵ Costa (2012) também aponta rapidamente para essa questão, afirmando que, atualmente, na França, a Pedagogia da Alternância está sendo utilizada para uma diversidade de atividades não vinculadas às aprendizagens do campo (p. 42) Há vários artigos franceses que corroboram o que Costa leciona, pois realmente apresentam a alternância relacionada às mais variadas atividades e focam bastante na questão da importância dessa para a profissionalização, ou seja, não parecem se preocupar muito com a questão da formação global do sujeito. São alguns deles: FOURDRIGNIER (2007); GUILLAUMIN (2020); MAUBANT, ROGER (2017).

⁷⁶ O próprio Granereau (2020), Nosella (2012), Gimonet (2007), Costa (2012), etc.

⁷⁷ A oferta acadêmica varia de escola para escola: algumas oferecem ensino fundamental, outras oferecem ensino médio ou ambos. Entretanto, como será visto, as EFAs do RS oferecem apenas ensino médio, embora a EFASUL tenha ofertado um curso técnico em uma única versão.

Os pilares dos CEFFAS

São quatro os pilares dos CEFFAs:

- associação local;
- alternância;
- formação integral;
- desenvolvimento do meio.

Os dois primeiros são considerados meios e os dois últimos finalidades.

Formar uma *Associação Local* (preferencialmente antes de constituir o CEFFA) tem por fundamento o fato de que a presença das famílias na vida escolar é extremamente imprescindível, pois, na verdade, o Centro a ela pertence, como já colocava Granereau quando afirmava que ela era a verdadeira “dona” da escola. Assim, nada mais natural que ela decida os rumos do CEFFA ao qual se vincula. Costa, então, coloca (2012, p. 124):

A Associação Local representa a ligação entre as demandas familiares e comunitárias dentro da escola, tensionando sempre o CEFFA a estar conectado com a realidade, para buscar construir alternativas frente às necessidades do meio em que está inserido. Desta forma o poder de decisão numa EFA recai basicamente sobre a sua Associação Local, daí a importância dos agricultores/pais estarem na vanguarda dessa instituição, para que ela tenha compromisso com os principais interessados nesse processo de ensino-aprendizado, ou seja, as famílias, juntamente com os jovens. Do contrário, ausentes do CEFFA, outros interesses poderão se impor, tanto do setor público, como do privado ou dos professores/monitores, que podem não ser os mesmos dos agricultores e suas comunidades.⁷⁸

Não se trata de uma Associação de Pais e Alunos, como aquelas mais corriqueiras, quando a associação das famílias se dá com a finalidade de dar apoio às atividades escolares; “são associações para o desenvolvimento local, onde não somente participam pais de alunos como outros atores presentes no meio.” (COSTA, 2012, p. 125). Freire (2006a, p. 100), muito embora não estivesse falando especificamente desta espécie de associação, também trabalha a ideia da necessidade de uma maior integração dos mais variados grupos para que o sujeito possa angariar sua responsabilidade social e política. Assim, assevera o autor que é participando, ajudando a determinar os destinos do seu sindicato, da sua empresa, dos clubes, igreja, agremiações e conselhos do qual faz parte e, inclusive, participando os pais nas questões escolares dos filhos, que este indivíduo vai poder exercer a referida responsabilidade.

⁷⁸ Ver resposta nº 14 do monitor nº 3 do Anexo 4.

A Associação Local aponta para a natureza comunitária dos CEFFAs, pois, como já dito, ela deve ser formada a partir e para tentar suprir as demandas da comunidade e não qualquer outra demanda, seja ela pública ou privada que esteja apartada dos interesses da comunidade.⁷⁹ Nesse sentido, interessante jogar luzes sobre a história de formação da Associação Local que rege a Efasc, a AGEFA: foi uma tarefa hercúlea que envolveu muitas reuniões entre os interessados, parceiros locais, dentre eles, os Agricultores Familiares da região. Muitas dessas reuniões, com a finalidade de consultar a comunidade sobre a necessidade de criar uma Efa, ocorreram nas pré-assembleias da Cooperativa (que traz em seu bojo um comunitarismo) do Sicredi de Vale do Rio Pardo, ou seja. Ou seja, uma instituição de natureza cooperativa viabilizou, dentro de suas possibilidades, a criação de outra instituição comunitária: a Efasc.

Uma vez já formada a Associação e criada a EFA, as Associações vão dando seu tom às escolas e se reúnem ao longo do ano em Assembleias, sejam elas Ordinárias ou Extraordinárias para apresentar resultados, propostas, prestação de contas, retrospectiva política pedagógica, organização e planejamento escolar para o ano seguinte, previsão orçamentária, e assuntos gerais. Importante apontar aqui que momentos como as Assembleias (mas não apenas elas, pois há também as reuniões formativas, eventos com parceiros específicos, etc) proporcionam a ampla participação das famílias dos Agricultores Familiares, da comunidade nesta instituição educativa que é *comunitária*.

Já a *Alternância*, este pilar percebido também como um meio de se atingir os objetivos dos CEFFAs, é notável por sua capacidade de permitir que o aluno retire seu aprendizado da sua própria realidade. Ela ocorre, geralmente, da seguinte forma: o aluno passa um período (podendo ser de uma semana ou mais) no CEFFA e outro período (podendo ser ou não igual ao período passado no CEFFA) na sua propriedade rural, de forma que ele possa mesclar os aprendizados realizados tanto no CEFFA quanto no seu meio. Não se trata, no entanto, apenas de uma simples alternância espaço/tempo vazia, como ocorre numa metodologia tradicional. A Alternância está umbilicalmente ligada à pedagogia freiriana, pois esta desloca o lugar do saber – que, na pedagogia tradicional, está no professor – e reconhece que o aprendizado acontece a partir da vivência e experiência do aluno. Nas pedagogias aqui em questão todos são professores e todos são alunos, e, no caso do campo, isso não poderia ser mais verdadeiro, porque o aluno camponês tem tanto a ensinar aos professores – que, muitas vezes, não têm a experiência do

⁷⁹ Entretanto, essa não é a necessariamente a realidade de todos esses centros Brasil “a fora”, pois alguns deles acabam sendo encampados pelo setor público e tornando-se escolas municipais ou estaduais. Tal dinâmica acaba comprometendo a autonomia do poder de decisão de quem deveria ser a mantenedora da escola.

campo – quanto a aprender. Aqui cabe a máxima de Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2006b, p. 78). Pinto (1982) também faz colocações que vão nesse sentido. Ele assevera que o homem, educado pela sociedade, por sua vez modifica esta mesma sociedade, e isto é resultado da própria educação que vem recebendo dela. Isso, para ele, é o “progresso social, no processo de autogeração da cultura” (PINTO, 1982, p. 40).

A consequência é a existência de uma sociedade que desempenha um papel de *mediação* entre os homens nesse processo tanto de criação quanto de transmissão da cultura, que, por sua vez, conforma a educação. Assim, ressalta que “entre o educador e o educando se interpõe a sociedade, que, de uma parte constitui o educador (e o institucionaliza) para educar, e de outra, pressiona o educando para educar-se”. Leciona Pinto (1982, p. 40):

mas essa transmissão da cultura pela educação, justamente porque supõe a mediação (dialética) da sociedade, na realidade, pelo trabalho concreto dos homens, não é mecânica, e por isso o saber não se comunica inalterado de um indivíduo ao outro. Ao contrário, na passagem de um ao outro, altera-se, torna-se maior pela contribuição da criação intelectual do educador, recebida pela sociedade e considerada por ela como um acréscimo indispensável para ser comunicado ao educando.

Enfim, o que se pode afirmar é que este pilar acaba sendo muito relevante para a educação dos CEFFAs, pois ajuda a manter o vínculo afetivo dos alunos com o campo, no sentido de que aqueles passam a valorizar mais o seu meio, evitando, muitas vezes, até os êxodos rurais.

A *Formação integral* objetiva que os alunos se preparem para a vida no que diz respeito a um maior número de searas possíveis e não apenas quanto ao trabalho e à intelectualidade. Trata-se de formar um sujeito integrado com os ambientes que o rodeiam, o que vai ter ligação direta com o próximo pilar – do *desenvolvimento do meio*.

O aluno deve ter sua formação num ambiente que proporcione a ele, à sua família, bem como aos seus professores, a integração e a construção conjunta de um acervo de conhecimentos, bem como permita a valorização dos “momentos da formação em sala de aula, na convivência em todos os espaços da escola, nas assembleias, nos cursos, nas visitas às famílias e das famílias na escola, nas visitas de estudo, enfim, integral” (COSTA, 2012, p. 151).

A dinâmica dessa educação leva o educando a desenvolver seu lado “problematizador” (não como alguém que arranja problemas, mas, sim, como alguém que seja questionador e que não aceite as “respostas” passivamente). Freire (2006b) ensina que quanto mais problematizados os educandos, mais consciência eles terão tanto dos desafios quanto da necessidade de propor soluções, e isso se dá principalmente porque “captam o desafio como

um problema em suas conexões com outros (...)” (p. 80-81) É justamente por isso que a já mencionada educação bancária não pode ter vez, pois ela considera o homem um ser abstrato, solto e desligado do mundo, quando, na verdade, a educação deveria levar em consideração o fato de que consciência e mundo ocorrem ao mesmo tempo, não há um sem o outro (FREIRE, 2006b, p. 80-81).

Já o pilar *Desenvolvimento do meio* vai objetivar que a formação dos estudantes dos CEFFAs tenha conexão direta com possíveis melhoramentos do seu meio, seu entorno, sua comunidade. É muito importante ressaltar, porém, que o desenvolvimento a ser perseguido aqui não deve estar atrelado à questão puramente econômica, mas, sim, a melhoramentos na qualidade de vida dos cidadãos desse meio, podendo ser eles também de cunho ambiental, educacional, de saúde, de saneamento, de justiça, etc. (COSTA, 2012, p. 154-156).⁸⁰

De uma forma geral, tanto os meios quanto os objetivos da Pedagogia da Alternância vão permitir que o estudante se sinta parte integrante do meio em que vive e que tenha sobre ele um olhar mais abrangente e reflexivo.

No que se refere à forma e conteúdo, há algumas colocações relevantes a serem feitas que, muito embora não sejam específicas da Pedagogia da Alternância, com ela se coadunam. O conteúdo deve estar sempre ligado aos anseios dos estudantes, suas famílias e comunidades; não sendo assim é porque há algum desvio. Pode se salientar que “o conteúdo da educação não é um adorno do espírito, mas sim um ‘instrumento de realização do homem’ dentro de seu ambiente social” (PINTO, 1982, p. 43-44).

Em relação à forma, pode-se afirmar que a educação está umbilicalmente ligada à condição social do aluno e que, portanto, deve respeitá-la. Não há necessidade de querer compor a “melhor cartilha” como querem os senhores de gabinete. Na verdade, “a forma da educação

⁸⁰ Nesse sentido, ver a obra “Desenvolvimento como liberdade”, de Amartya Sen (2000). O autor trabalha a ideia de que se deve atrelar menos o desenvolvimento com os aspectos econômicos. Deste modo, afirma: “O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. Apesar de aumentos sem precedentes na opulência global, o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas – talvez até mesmo à maioria. Às vezes a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico. Em outros casos, a privação de liberdade vincula-se estreitamente à carência de serviços públicos e assistência social, como por exemplo a ausência de programas epidemiológicos, de um sistema bem planejado de assistência médica e educação ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e da ordem locais. Em outros casos, a violação da liberdade resulta diretamente de uma negação de liberdades políticas e civil por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade.” (p. 18).

tem que ser aquela que permita a grandes camadas da população passarem à etapa imediatamente seguinte em seu processo de desenvolvimento” (PINTO, 1982, p. 44-45)⁸¹.

Pinto (1982) discorre sobre o caráter ideológico da educação. Ele faz algumas colocações sobre a relação entre a atuação dos pedagogos e essa necessidade de que os critérios de educação venham a atender esses anseios da massa de ascensão que, de uma certa forma, podem ser traduzidos em desenvolvimento do meio, dignos de serem aqui expostos. Assim, o autor alega que não há educação sem ideia (seja ela implícita ou explícita); inclusive nas sociedades primitivas havia uma, ainda que inconsciente. É esta ideia de educação que dirige o processo educacional; daí advém seu caráter ideológico. Assim, pode-se afirmar que não há educação sem teoria da educação.⁸² No que segue, o autor aponta para a outra qualidade da educação que a caracteriza como ideológica: o fato de ser um fenômeno social total, ou seja, “é parte de um conjunto de interações e de interconexões recíprocas e não pode ser dissociada dele, tratada isoladamente” (PINTO, 1982, p. 51).

Há também uma necessidade de buscar-se critérios autênticos para orientar a educação de uma sociedade – que esteja em esforço de ascensão histórica – que queira se desenvolver. Antes, porém, há a necessidade de vencer a alienação dessa sociedade. Esta alienação, por sua vez, recairia sobre o indivíduo ou comunidade que, ao invés de retirar de si mesmo os fundamentos, os motivos com os quais constitui sua consciência, os recebe de fora, de outras comunidades ou indivíduos e ainda o faz de forma passiva. (PINTO, 1982, p. 52). A principal tarefa do educador, no que se refere ao tema, é promover a desalienação, convertendo-se à sua realidade, à realidade do seu povo (PINTO, 1982, p. 54). Agora, voltando-se à busca por critérios autênticos, aponta-se como critério norteador o interesse do povo, lembrando que este está inserido nas condições econômicas e sociais do país. Por fim, e entrelaçando o que foi exposto, o pedagogo terá de unir esforços com sociólogos e pensadores, que estiverem imbuídos com os mesmos intentos, “para, num esforço comum, descobrir o procedimento mais conveniente a adotar em sua tarefa específica e de criar um sistema pedagógico adequado, em

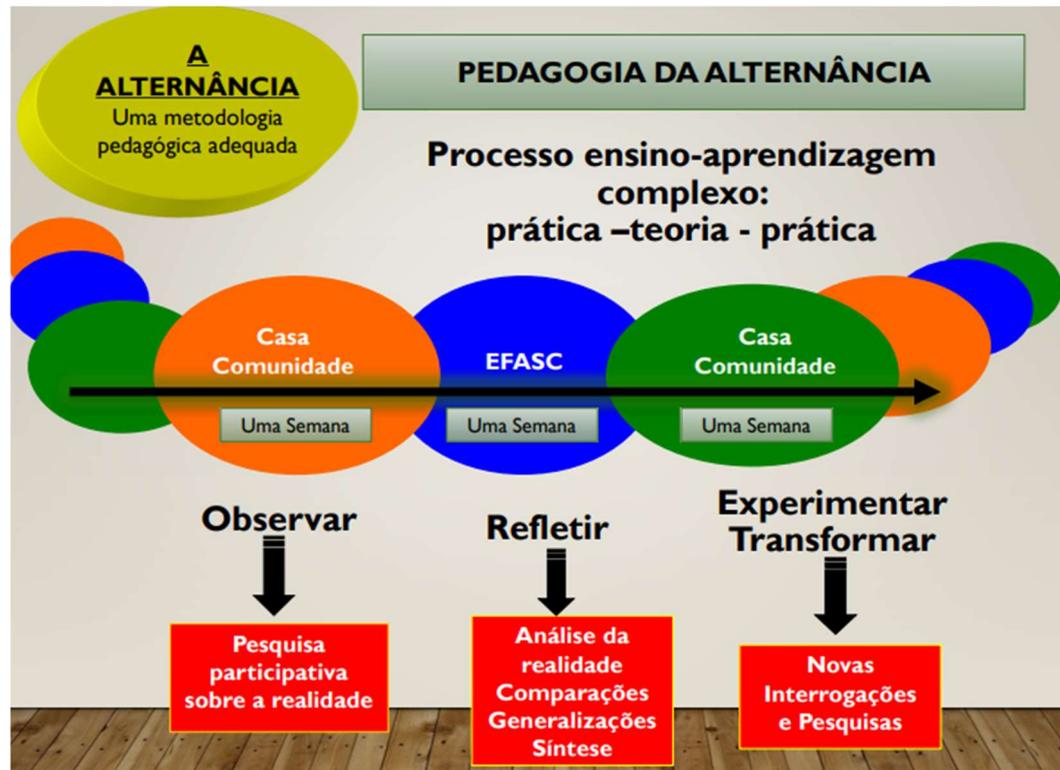
⁸¹ Por ocasião destas colocações, Pinto (1982) assevera algo que não alcança exatamente ressonância nessa pesquisa (ou talvez tenha tido a intenção de dizer algo que aqui não se compreendeu). Afirma que é inútil decretar que a educação seja universal, obrigatória e gratuita se a sociedade ainda não está conseguindo promover uma educação que atenda forma e conteúdo razoáveis; ressalta que a forma “deve tender para esse ideal, porém não se institucionalizar desde agora desse modo, como se já existissem as condições para tanto”. Acrescenta: “faltando estas, a forma social da educação tem que ser ditada pelo grau de adiantamento do processo de desenvolvimento” (p. 45). Parece que o autor está criticando a iniciativa do constituinte/legislador da época quanto aos aspectos mencionados da educação, o que não seria razoável, pois aqui acredita-se que o mais razoável é a ideia de Freire no sentido de que não é na biblioteca que se aprende a nadar e sim na água, ou seja, joga-se todos na água, e que comecem as lições sobre o nado. Ou seja, não se pode esperar que as condições sociais e políticas estejam “perfeitas” para que se solicite ou aceite educação gratuita e universal.

⁸² Tal colocação remete ao que foi dito no segundo capítulo, com Caldart.

conteúdo e forma, às necessidades das populações a que se destinam”. Todo esse esforço irá, finalmente, desdobrar-se em ascensão histórica (PINTO, 1982, p. 56-57).

Para compreender melhor o funcionamento da Pedagogia em questão, traz-se, aqui, uma Figura do relatório da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul.

Figura 1 – Esquema sobre a Pedagogia da Alternância



Fonte: AGEFA, 2022.

Instrumentos da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância materializa-se por meio de alguns instrumentos. Inicie-se por aquele que não é de responsabilidade – pelo menos não direta – do aluno: o *Plano de Formação*. Este instrumento é de responsabilidade do diretor/coordenador do CEFFA e pode ser entendido como uma espécie de “plano de voo” do percurso formativo e educativo, pois “ele integra, dá coerência às finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos” da vida e da escola, formando, dessa forma, uma terceira lógica (GIMONET, 2007, p. 70). O autor faz, ainda, um comparativo com o que considera ser um planejamento de ensino (centrado no conteúdo com justaposição de disciplinas), um de aprendizado (que centraliza no educando, procurando atender, sempre que possível, suas necessidades e ritmos) e, por fim, do

aprendizado por alternância. O último tem tudo o que o segundo tem, mas aplicado aos CEFFAs, por isso busca articular os tempos e espaços da formação; associar a formação profissional e a formação geral; permitir aos alternantes de relacionar, articular e unificar lógicas e aprendizados de naturezas diferentes; e acompanhar o jovem ou adulto na construção de seu projeto profissional. Assim, para ilustrar o que quer expor, o autor coloca algumas dinâmicas que podem ser encontradas nos CEFFAs a fim de introduzir a alternância. São algumas delas: dinâmicas que permitam ao alternante passar suavemente de um tempo aos outros (um esporte, um jogo); atividades de junção; etc. (GIMONET, 2007, p. 78-79).

O discurso de Pinto (1982), ao tratar sobre conteúdo e forma, coaduna-se com essas colocações de Gimonet (2007). Pinto (1982) assevera que o conceito de conteúdo pode ser mais tradicional, voltado apenas para o que está formalmente designado como tal, e, na opinião dele, tal concepção é ingênua e dela advém a defesa de uma educação mais tecnológica em contrapartida de uma educação mais humanista. O que deve haver, na opinião do autor, é uma concepção de conteúdo mais crítica que envolve a totalidade do processo educativo e que está presente em cada ato pedagógico (p. 43).

As colocações de Gimonet (2007) vão ao encontro do pensamento de Freire em relação aos instrumentos pedagógicos. Primeiramente, Freire (2006b), vai lecionar que as buscas de conteúdos programáticos e temas geradores que comporão as aulas devem estar conectados com as realidades dos educandos, e qualquer outra prática pode estar alienada do mundo deles ou pode configurar uma invasão cultural, ou as duas coisas (p. 96 *et seq.*). Seguindo nessa linha de raciocínio, Freire (2006b) salienta que deve haver uma investigação do tema gerador que está contido no que ele denomina de “universo temático mínimo”, que, se realizada por intermédio de uma metodologia conscientizadora, vai possibilitar sua apreensão bem como vai inserir os seres humanos numa forma crítica de pensarem seu mundo (p. 112).

Mais uma vez comparando a prática bancária com a problematizadora, Freire (2006b) lembra que, na primeira, o educador deposita no educando o conteúdo programático que ele mesmo elabora ou que elaboram para ele. Já na segunda, que é dialógica, esse conteúdo não é nunca depositado, pois, na verdade, é organizado e constituído na visão de mundo dos educandos e é neles que estão contidos os temas geradores. É por isso que este conteúdo tem de estar em constante renovação e ampliação. Por fim, o autor lembra que essa investigação, que é realizada no universo dos educandos, não pode nunca ser devolvida em forma de dissertação, mas, sim, como problema (FREIRE, 2006b, p. 118-119).

Existe a possibilidade, por exemplo, de se ter de coordenar um plano de educação de adultos em uma área camponesa que tenha, inclusive, uma porcentagem alta de analfabetismo.

Teria de haver uma vivência muito próxima com o universo dos educandos, e deveriam não apenas se basear em dados, mas em conversas informais, reuniões de associação ou outro grupamento, ver como os maridos e mulheres se tratam um ao outro, ver como tratam os filhos, etc. Ou seja, vai ocorrer aí uma descodificação, em que os investigadores vão ora ter uma visão crítica, observadora, sobre momentos, pessoas, interações da área, ora vão dialogar informalmente com seus habitantes. Nesse processo, o investigador vai analisando fatos que poderiam parecer não importantes, como a maneira de conversar das pessoas, a sua forma de ser, o seu comportamento no culto religioso, no trabalho, etc. (FREIRE, 2006b, p. 119-121).

De uma certa forma, sintetizando o que se quis passar ao longo deste capítulo e que versa sobre o que se quer passar aqui, Freire (2006b) assevera:

Do ponto de vista metodológico, a investigação que, desde o seu início, se baseia na relação simpática de que falamos, tem mais esta dimensão fundamental para a sua segurança – a presença crítica de representantes do povo desde seu começo até sua fase final, a da análise da temática encontrada, que se prolonga na organização do conteúdo programático da ação educativa, como ação cultural libertadora (p. 130).

Gimonet (2007, p. 32) reforça a ideia que Granereau (2020) já colocava lá atrás, de que a experiência é o ponto de partida do aprendizado na Pedagogia em questão, mas aponta para o fato de que ela precisa ser “explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte de formação e de educação”. Nesse sentido, o instrumento que terá o condão de fazê-lo será o *Caderno da Realidade*. Ele será uma espécie de livro “fio condutor” que conterà as variadas aprendizagens do educando, mas que, em contrapartida, se articulará, nos momentos oportunos, com livros acadêmicos, “para enriquecê-lo e construir o grande livro dos saberes a serem aperfeiçoados e das aprendizagens a serem feitas no presente de um percurso para o futuro”. Ele, entretanto, somente terá “sentido para o alternante, bem como para os monitores e os pais ou mestres de estágio, na medida em que se integra no conjunto do processo de formação do que é a peça mestra” e acrescenta que se não for assim, será “reduzido a um simples instrumento didático” (GIMONET, 2007, p. 33-34).

Outro instrumento de suma importância é o *Plano de Estudo* (PE), que contém questões elaboradas em conjunto pelos alunos e professores-monitores e que deve receber atenção do aluno quando estiver em casa pelo menos por duas horas por dia. Sobre ele, comenta Nosella (2012, p. 86):

É instrumento pedagógico fundamental da Escola-Família; é a pedagogização da alternância; é a forma concreta de efetivar as potencialidades educativas da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões

(...). O Plano é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe dos professores, ao findar uma semana de aula, a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências. As respostas ao Plano de Estudo, que o aluno anota em seu caderno de propriedade ou do lar, são postas em comum ao voltar à Escola no início da nova sessão de aula.

Costa (2012, p. 183), por sua vez, aponta para algo de extrema relevância no que diz respeito ao instrumento em questão, que é válido colacionar também:

Nascido da necessidade de investigar a realidade em que o jovem e sua família estão inseridos, o PE dá voz a quem historicamente esteve fora de qualquer processo educativo, valorizando o conhecimento familiar. Pais, avós, tios e vizinhança passam a ser uma fonte primária dessa pesquisa, possibilitando ao jovem saber de situações e informações que até então não conhecia ou não valorizava. Esse instrumento trata o conhecimento original sem a hierarquia comum do academicismo ou do cientificismo, trazendo para a escola e experimentando sob o olhar pedagógico.

Já a *Colocação em Comum*, como anuncia Gimonet (2007, p. 43-44), vai ser basicamente o momento em que o alternante vai colocar em grupo aquilo que absorveu, que apreendeu durante seu tempo fora do CEFFA. O autor discorre também sobre suas funções, a saber: a de articulação dos dois espaços-tempos da alternância (proporciona a problematização); de ensino mútuo, pois, de uma certa forma, cada alternante aqui se torna um professor; de abertura e de junção, pois ajuda o alternante a não se limitar somente na experiência da sua família; de desenvolvimento da expressão e das aprendizagens metodológicas; função socioeducativa, pois há aí “atitudes de *nuance*, de tolerância, de respeito, de aceitação da diferença” (GIMONET, 2007, p. 46). Esse instrumento é tão importante para a Pedagogia da Alternância que Gimonet (2007) chega a afirmar que passar por cima dele significaria “amputar o processo de formação alternada e tirar dos alternantes uma atividade fundamentalmente educativa” (p. 47).

Há outros instrumentos que têm tamanha importância também, como as *visitas de estudos* (pode ser uma interação em ambiente externo de aprendizagem ou com pessoas externas que têm algo de seu aprendizado a partilhar) às famílias (momento de troca e contato profundo); *serões* (momento cultural); *Projeto Profissional Jovem* (PPJ), que trata-se de instrumento pedagógico construído ao longo da passagem do educando na EFA⁸³; a *roda* (momento prévio às refeições, quando se fazem algumas colocações e se dá avisos importantes, inclusive quanto aos *coletivos*, que, por sua vez, são os grupos organizados e divididos para as tarefas a serem realizadas nas EFAs)⁸⁴; o *Estágio de Vivência* que oportuniza ao educando que passe uma

⁸³ Maiores esclarecimentos acerca deste instrumento podem ser encontrados no trabalho de Pozzebon (2015), tal como a compreensão de que é através do PPJ que o jovem amadurece ao longo dos anos na EFA, o que apreende e desenvolve acerca de produção, de transformação e também no tocante à importância da continuação dos estudos.

⁸⁴ A resposta nº 12 do monitor 3 retrata, em detalhes, a dinâmica da roda (Anexo 4).

semana junto à família de algum colega “(previamente escolhido), convivendo e conhecendo o contexto social, econômico e produtivo do local”; há também o *Momento do Envio* que ocorre todas as sextas-feiras e que consiste no “ato de preparação e motivação para o início de uma nova sessão familiar (no meio socioprofissional) e com ela a organização da pesquisa-ação via Planos de Estudo, imprimindo também uma motivação para a temática proposta” (POZZEBON, 2015, p. 81)⁸⁵.

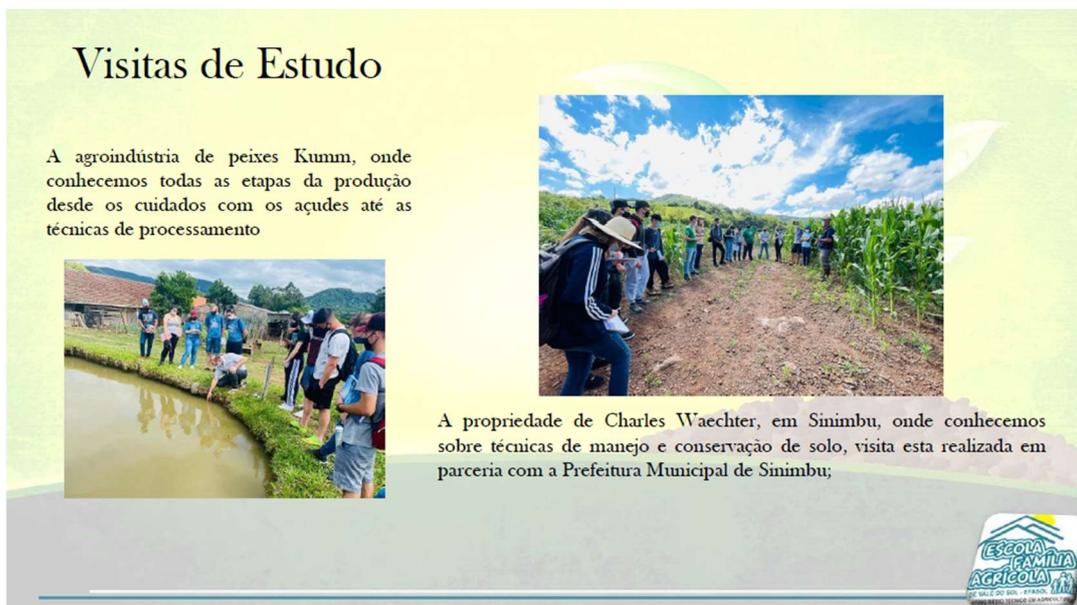
Figura 2 – Momento da roda



Fonte: <https://www.facebook.com/EFAsantacruz/photos/5558935490785141>

Figura 3 – Visitas de estudo

⁸⁵ Nota de rodapé nº 41 do trabalho de Pozzebon.



Fonte: AEFASOL, 2022.⁸⁶

Figura 4 – Momentos de apresentação do Projeto Profissional Jovem (PPJ)



Fonte: AEFASOL, 2021.

Figura 5 – Visitas externas

⁸⁶ Propriedade de familiares de estudantes da Efasol.

Intervenções Externas

Curso de Agricultura Biodinâmica e CSA

O projeto propõe, por meio de um curso de introdução em Comunidades que Sustentam a Agricultura - CSA e Agricultura Biodinâmica, contribuir para diversificação da produção agrícola, aumento da segurança alimentar e nutricional e ampliação das oportunidades de geração de renda junto à juventude do campo. O projeto é desenvolvido em parceria com a Associação Recanto da Folha e pretende também fomentar o desenvolvimento de futuras CSAs em nossa região.

Oficina de Agricultura Biodinâmica

O que? Oficina teórico-prática de elaboração do preparado chifre-silica (50l)

Quando? 25 de setembro de 2021 das 9h às 14h

Onde? Espaço didático-agrícola da EFASOL.

Pra quem? Estudantes, famílias e egressos da EFASOL e convidados.

Ministrante:
Ali Baptista
Associação Comunitária Recanto da Folha
Vale do Taquari - RS

Realização:
Associação A CSA
SEI
EFASOL
CSA

Apoio:
[Logos of supporting organizations]

Oficina parte integrante do projeto "Processando a socialização de CSA e Agricultura Biodinâmica como alternativa para o desenvolvimento rural sustentável junto aos jovens da EFASOL no Vale do Rio Paraná", desenvolvido pela Associação Comunitária Recanto da Folha em parceria com o Instituto MÓDIO e a Associação Escola Família Agrícola do Vale do Rio Paraná - EFASOL.





Recanto da Folha
Grupo Educacional Terra e Sociedade



ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA
VIA VALZ DO SUL, 6140-000, ERSOIN, RS
WWW.EFASOL.RS/CEFFA-1314

Fonte: AEFASOL, 2021

Sobre este último, o PPJ, é importante fazer alguns esclarecimentos: é apresentado ao final do curso⁸⁷ e será, de uma certa forma, um “compilado” de tudo o que o estudante vivenciou e experienciou ao longo de sua formação; é um instrumento bastante enriquecedor tanto para o estudante quanto para sua comunidade. Sobre ele, discorre Costa (2012, p. 202):

Mesmo com resistências iniciais, cada jovem encontra formas diferentes de realizar experiências, das mais variadas ordens, acumulando ao longo da formação uma sucessão de erros e acertos, que são didaticamente exitosos em proporção parecida, pois constituem ambos, uma possibilidade concreta de aprendizagem. A diferença no grau de êxito do PPJ é a experimentação que ele fez da temática envolvendo seu projeto durante a formação. Ou seja, se o PPJ é produção de hortaliças para o comércio na sua comunidade, é imprescindível que ele tenha uma série de práticas com hortaliças durante a formação.

Para bem ilustrar os instrumentos aqui estudados, segue a Figura 6.

Figura 6 – Instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância

⁸⁷ É, para a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, o que é o Trabalho de Conclusão de Curso para os cursos com metodologias mais tradicionais.



Fonte: AGEFA, 2022.⁸⁸

Percebe-se que a Pedagogia da Alternância dispõe de uma gama de pilares e instrumentos para que o estudante tenha a melhor formação possível, entretanto, perpassando por todos eles, pode-se ver que fica claro que depende muito do esforço e evolução pessoal do aluno concluir sua formação no CEFFA com sucesso. E não poderia ser diferente, pois é da natureza da pedagogia em questão que a aprendizagem dele germine.

Esclarecer as bases teóricas da Pedagogia da Alternância auxilia na compreensão de que a referida Pedagogia é fundamental para que os sujeitos desenvolvam seu lado mais cooperativo, um aspecto que será realçado no capítulo 6, que sintetiza resultados das entrevistas realizadas com alunos e egressos das Escolas Família Agrícola.

Antes, porém, cabe situar o tema da cooperação em uma perspectiva abrangente: O que diz a ciência a respeito do estímulo à cooperação por meio da educação? A educação para a cooperação vai ao encontro ou deve confrontar a índole humana? É o que será abordado no próximo tópico.

3.3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A NATUREZA COOPERATIVA DO SER HUMANO: UM CICLO QUE SE RETROALIMENTA

⁸⁸ Esta imagem foi retirada do relatório da Efasc (AGEFA, 2022), então é necessário apontar para o fato de que nem todas as EFAs possuem, no momento, a Feira Pedagógica nele contida.

3.3.1 Sobre a natureza do ser humano: os clássicos demasiadamente pessimistas e os liberais

O ser humano sempre foi muito mais propenso à cooperação do que se imagina. Muito já foi dito por filósofos e pensadores tradicionais de outrora – Santo Agostinho (1984)⁸⁹, Maquiavel (2001)⁹⁰, Hobbes (2014)⁹¹ – acerca da natureza humana como sendo pecadora, egoísta, cruel, violenta e traiçoeira. Cada um desses autores, a seu modo, sugere formas para corrigir tal natureza, respectivamente: conversão ao cristianismo, atuação absoluta do soberano, ou um Estado forte.

⁸⁹ Santo Agostinho foi um filósofo que viveu entre os séculos 4 e 5. Ele teve e ainda tem muita importância para a filosofia ocidental, e duas de suas principais obras são: “Confissões” e “A Cidade de Deus”. Ele nasceu em Tagaste, cidade do império romano, e teve uma vida pagã (no livro *Confissões*, ele relata que viveu boa parte da vida imerso nos “prazeres da carne”), muito embora fosse filho de Santa Mônica, que desejava fervorosamente que ele se convertesse ao cristianismo, conversão essa que ocorreu mais tarde na vida do filósofo por ocasião da proximidade e convivência com Santo Ambrósio (conhecido por sua retórica). De toda obra e importância de Santo Agostinho, para o presente trabalho interessa o extrato acerca da questão do pecado, que seria consequência do livre-arbítrio concedido ao homem por Deus. Como, no entanto, o pecado seria o causador de inúmeras mazelas que assolam a humanidade, ele deveria ser extirpado, e, para o filósofo, tal seria realizado por meio da conversão e devoção do homem ao cristianismo, que, por sua vez, encontra morada na Igreja Católica. Ou seja, a breve passagem que se traz aqui sobre a vida e escritos de Santo Agostinho tem o condão de demonstrar como um dos filósofos mais importantes e influentes, desde a Idade Média até a contemporaneidade, vislumbrava no homem essa natureza “pecadora” (má, desviante, errante) que precisava ser corrigida mais ou menos, como teria ocorrido com ele mesmo ao se abrir para o cristianismo (SANTO AGOSTINHO, 1984).

⁹⁰ Maquiavel, filósofo que viveu entre os séculos 15 e 16, escreveu a conhecida obra “O Príncipe”, que viria a constituir uma espécie de manual para os soberanos sobre como conquistar e manter territórios. Para poder atingir esse objetivo, o autor teve de expressar a visão pessimista que tinha sobre a natureza humana, que, segundo ele, adviu da sua observação sobre a atuação política dos soberanos. Para ele, o homem era um ser mesquinho, imprevisível, dissimulado, volúvel, ganancioso e ingrato. O soberano, portanto, ao governar, tinha de estar atento a isso e, se tivesse de escolher entre ser amado ou temido, deveria escolher o último. Ele deixa muito claro, também, que, em sua opinião, a moral, se for preciso, deve servir à política (é inclusive fruto dessa ideia que leva os leitores de Maquiavel a interpretar até os dias de hoje que, em sua opinião, os fins justificam os meios). Ele, inclusive, sugeria comportamentos animais ao soberano: ressaltava que, de acordo com o que demandasse a situação, deveria ser cruel e irracional como um leão ou astuto como uma raposa (MAQUIAVEL, 2001).

⁹¹ Thomas Hobbes, que viveu entre os séculos 16 e 17, expressou o que compreendia sobre a natureza do homem na sua bastante conhecida obra “O Leviatã”. Para ele, a essência do homem, em seu estado de natureza, é má, egoísta, bruta, selvagem, características que fazem que o homem viva em constante estado de guerra. Sua obra traz a famosa frase que ilustra bem a ideia que o autor queria passar sobre o tema: “o homem é o lobo do homem”, portanto precisa, para sair desse estado, realizar um pacto social, um contrato social, onde vai “delegar” para um terceiro (no caso o Estado) sua prerrogativa de dirimir conflitos. Assim, alcançará a paz, a segurança e preservará sua vida (HOBBS, 2014). Putnam (2006) – quando discorreu sobre o problema das ações coletivas – bem descreve essa sensação de segurança que o pensamento hobbesiano causa: “Nesse contexto, é de se esperar que predomine a solução hierárquica hobbesiana para os dilemas da ação coletiva – coerção, exploração e dependência. Essa situação opressiva é nitidamente inferior a uma solução cooperativa, pois condena a sociedade a um atraso que só tende a perpetuar-se. Todavia isso ainda é preferível ao ‘estado natural’ puramente anárquico, como sempre ficou claro para os italianos meridionais desde a época medieval até os dias de hoje. A solução hobbesiana tem ao menos a virtude de estar ao alcance de indivíduos que são incapazes de confiar nos outros. Um mínimo de segurança, mesmo que envolva exploração e ineficiência, não chega a ser algo desprezível para quem se vê impotente.” (p. 187).

Em contrapartida, os autores clássicos do liberalismo, como Adam Smith (2006)⁹² e David Ricardo (2018), acreditavam que o homem não necessita de nada disso, não precisa necessariamente da religião, ou de uma atuação forte do soberano ou Estado. Em vez de tentar mudar a natureza humana, trata-se de *laissez faire laissez passer*, porque *le monde va de lui même*, ou seja, deixar as coisas tomarem seu curso natural, que os resultados positivos serão obtidos. A natureza humana não é condizente nem com controles tampouco com a ajuda aos outros. Nas relações sociais e econômicas convém deixar que reine o autointeresse. Esta visão antropológica, entretanto, foi contestada em diversas passagens da história, sendo as mais recentes a crise econômica de 2008 (SCHMIDT, 2018a), a pandemia da Covid-19 e a guerra da Ucrânia e Rússia. Em todos estes momentos, a solidariedade desempenhou um papel de alta relevância e o mesmo vale para todos os grandes e recorrentes problemas sociais, como os ligados ao meio ambiente, à fome, à saúde pública, à miserabilidade, etc.

Os defensores do liberalismo moderno (tais como Locke, Montesquieu, Adam Smith e Jefferson) tomaram uma parte como se fosse o todo. O egoísmo e o conflito são uma face da moeda; a outra é a cooperação. Os liberais basearam suas teorias na premissa do homem regido pela razão, buscando unicamente satisfazer o interesse individual e a sua estabilidade e segurança. Trata-se da ideia de um homem abstrato, autossuficiente, autônomo, sem vínculos comunitários. Para esses liberais do século 18, a ordem social seria o produto de um equilíbrio natural de forças econômicas e políticas. A liberdade adviria do livramento do indivíduo de todas as interdependências pessoais da comunidade tradicional (NISBET, 1962, p. 226 *et seq.*)⁹³.

Esta visão liberal da natureza humana obteve enorme sucesso no Ocidente e ainda predomina em muitos ambientes. As evidências científicas, todavia, são mais que suficientes para mostrar que estão equivocados. A cooperação é um elemento central da índole humana.

⁹² Adam Smith, filósofo que viveu no século 18, expressou sua compreensão da economia na reconhecidíssima obra “A Riqueza das Nações”, que influenciaria diversos outros economistas liberais que viriam depois dele, tais como Maynard Keynes, David Ricardo, Von Mises, Milton Friedman, etc. Sua obra rendeu-lhe o título de “pai da economia moderna” e fez surgir a expressão “a mão invisível”. Esta última faria referência a uma intervenção mínima do estado nas relações econômicas, pois o mercado as regularia da melhor forma possível, conjuntamente com o autointeresse dos indivíduos. Uma das frases presentes em sua obra, que ecoou no mundo e séculos vindouros, é “não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro e do padeiro que esperamos o nosso jantar, mas da consideração que ele tem pelos próprios interesses” (SMITH, 2006).

⁹³ Nisbet escreveu sobre o tema na terceira parte de seu livro *Community and Power*, que contem tópicos intitulados de “o problema do liberalismo”, “os contextos da individualidade” e “os contextos da democracia”. Na opinião de Nisbet (1962, p. 277 *et seq.*), deveria haver um novo *laissez faire* porque o antigo errou por se basear em premissas erradas sobre o comportamento humano. Afirmo que os valores liberais da autonomia e liberdade de escolha pessoal são indispensáveis para uma sociedade genuinamente livre, mas somente seria possível mantê-los em condições que a democracia liberal teria êxito: diversidade de cultura, pluralidade de associação e divisão de autoridade.

3.3.2 Desvelando a natureza cooperativa do ser humano

O contraponto aos liberais vem de diversos autores, que assentam a ideia de que o homem é cooperativo por natureza.⁹⁴ São alguns deles: Kropotkin (2009), Bowles e Gintis (2013), Harari (2018), Schmidt (2018) e Putnam (2006).

Kropotkin (2009) faz uma releitura da interpretação tradicional da teoria darwiniana da evolução das espécies. Segundo ele, embora Darwin não tenha explicitado suficientemente a cooperação, sua teoria contém elementos sobre o papel da cooperação na evolução. A observação empírica da vida animal levou o autor a sustentar a visão de que não é a competição, mas, sim, a cooperação, o fator essencial à evolução das espécies, em especial no caso dos humanos. De acordo com Kropotkin (2009),

Por isso, mais tarde, quando as relações entre o darwinismo e a sociologia me chamaram a atenção, não pude concordar com nenhuma das obras e panfletos escritos sobre esse tema tão importante. Todos eles tentavam provar que os seres humanos, devido à superioridade de sua inteligência e de seus conhecimentos, podiam mitigar entre si a dureza da luta pela vida. Mas, ao mesmo tempo, todos eles concordavam que a luta pelos meios de subsistência, a luta de todo animal contra seus semelhantes, e de cada ser humano contra todos os outros, era uma “lei da Natureza”. Eu não podia aceitar esse ponto de vista, porque estava convencido de que admitir uma implacável guerra interna pela vida no seio de cada espécie – e ver nessa guerra uma condição de progresso – era admitir algo que não só não havia ainda sido provado, como também não fora confirmado pela observação direta (p. 12).

A compreensão da evolução da espécie humana, segundo Kropotkin (2009), só é adequada quando se leva em conta a força que podem adquirir com a prática da ajuda e do apoio mútuos, bem como os prazeres que lhes são possibilitados pela vida social. Não é em sentimentos de amor, simpatia e altruísmo – apesar da importância destes para o desenvolvimento dos nossos sentimentos morais – que a sociedade se baseia, mas, sim, na solidariedade humana. “É o reconhecimento inconsciente da força que cada homem obtém da prática da ajuda mútua; da íntima dependência que a felicidade de cada um tem da felicidade de todos” (KROPOTKIN, 2009, p. 15).

⁹⁴ Paulo Freire, educador que é base teórica deste trabalho, também acreditava nessa capacidade de cooperação do ser humano, muito embora desse outro nome a ela, pois trazia que havia um embate entre a humanização e a desumanização do homem, e, em sua opinião, a vocação do ser humano recaía sobre a primeira, pois acreditar que a segunda seja a vocação do ser humano seria como um, muito embora ele não utilize esses termos, “apagar de luzes”, um “desistir de tudo” (FREIRE, 2006b, pp. 31-32) Sua obra toda, de uma certa forma, é permeada por essa ideia; assim, é válido colacionar outros momentos em que ele a expressa, sobre o fato de que o homem não tem instinto agressivo ou violento, mas tal estado constitui-se socialmente (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 121).

Esta reinterpretação da teoria da evolução tem amplo respaldo nas ciências sociais. Putnam (2006), em mais de uma passagem⁹⁵, realça a solidariedade. Quando discorre sobre associações voluntárias, assevera algo que se coaduna com a ideia sobre a qual se quer jogar luzes neste trabalho, principalmente no que se refere à ideia de que cooperação não é o mesmo que altruísmo. Nesta toada, Putnam (2006, p. 150) declarou:

Tais associações voluntárias refletiam menos um altruísmo idealista do que uma disposição pragmática para cooperar com outros indivíduos de igual condição a fim de enfrentar os riscos de uma sociedade em rápida transformação. No cerne das sociedades de mútua assistência estava a reciprocidade prática: se você me ajudar, eu o ajudarei; enfrentemos juntos esses problemas que nenhum de nós pode enfrentar sozinho. Nesse sentido, essas novas formas de sociabilidade faziam lembrar a constituição das comunas medievais mais de sete séculos antes, com suas formas de ação coletiva organizada para fins de mútua assistência. Assim, como as primeiras associações medievais eram resultado da cooperação voluntária para enfrentar o principal risco daquela época – a ameaça de violência física –, as associações de mútua assistência eram resultado da solidariedade coletiva em face dos riscos econômicos peculiares aos tempos modernos.

É com essa lógica – da cooperação – que Kropotkin (2009) vai trabalhar ao longo de sua obra, e não a da competição, pois, de acordo com ele, “é sobre esse alicerce amplo e necessário que se desenvolvem sentimentos morais mais elevados.” (p. 15).

Mais adiante, no capítulo oitavo de seu livro, Kropotkin (2009) relata situações em que pessoas trabalham para salvar vidas pelo simples instinto de salvar o próximo. “Aí está a essência da psicologia humana”, proferiu ele, e acrescenta: “a menos que fiquem enlouquecidos no campo de batalha, os homens ‘não conseguem’ ficar ouvindo apelos de socorro sem responder a eles”, pois, conclui: “os sofismas do intelecto não resistem ao sentimento de ajuda mútua, porque este foi nutrido por milhares de anos de vida social humana e centenas de milhares de anos de vida pré-humana em sociedade.” (p. 216). O autor, no entanto, tem consciência de que, além desse instinto para ajudar, o ser humano também é moldado pelo meio em que vive. É desta forma que ele explica as situações de risco pelas quais algumas pessoas passam sem que ninguém se disponha a ajudá-las.

Outros autores também trabalham essa ideia. Harari (2018), por exemplo, também discorrendo sobre a evolução da espécie humana, faz uma comparação entre os humanos e os demais mamíferos ao sair do útero: estes se equiparariam à “cerâmica vidrada saindo de um forno”, quando tentativas de moldá-los levaria a rachaduras ou quebras; à medida que “os humanos saem do útero como vidro derretido saindo de uma fornalha”, podendo serem “retorcidos, esticados e moldados com surpreendente liberdade”. Essa plasticidade do ser

⁹⁵ A outra é quando cita o discurso de Barber acerca de democracia forte, que será visto no ponto 4.2.1 deste trabalho.

humano é que acarreta a possibilidade, segundo Harari (2018), de poder “educar nossos filhos para serem cristãos ou budistas, capitalistas ou socialistas, belicosos ou pacifistas” (p. 18).

Bowles e Gintis (2013) trabalham com duas proposições básicas acerca do tema que vão ao encontro da teoria de Kropotkin (2009), até porque os referidos autores admitem que “beberam na fonte” do último autor. A primeira proposição versa sobre o fato de que as pessoas cooperam não apenas por autointeresse, mas porque realmente se importam com o bem-estar do outro e tendem a punir aqueles que se aproveitam do comportamento cooperativo dos outros.⁹⁶ A segunda proposição traz em seu bojo a ideia de que o ser humano tem esse comportamento por causa de seus ancestrais que sobreviveram e proliferaram devido à cooperação em detrimento da competição (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 2).

Enquanto a cooperação é bastante comum em várias espécies, no caso do *homo sapiens* ela é extraordinária, pois pode ser mutualística, ou seja, beneficiar todos os envolvidos, ou pode ser completamente desinteressada de um retorno, dirigida até mesmo para estranhos. Asseveram Bowles e Gintis (2013) que a primeira é facilmente compreendida, mas investigam as razões para a ocorrência da segunda, e a conclusão a que chegam é a de que o ser humano coopera porque se sente bem ao fazê-lo ou porque sente a obrigação moral de realizá-lo. Além disso, também sentem um certo prazer de punir os aproveitadores, os “caroneiros” de quem coopera. Estes, por sua vez, sentem-se envergonhados ao serem punidos. Identificam-se, aí, os sentimentos de “preferências sociais”: essas incluem uma preocupação, positiva ou negativa, pelo bem-estar dos outros, assim como um desejo de se pautar pelas normas éticas. Acrescente-se que esses motivos são suficientes para sustentar normas sociais, que, por sua vez, dão suporte para que projetos de benefício comum sejam instituídos. Além disso, verifica-se que as formas de cooperação e as punições por parte dos pares diferem de sociedade para sociedade, mas o papel crítico das preferências sociais em sustentar cooperação altruísta está por toda parte (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 2-3).

Bowles e Gintis (2013) afirmam que as evidências de que os humanos não são puramente egoístas são claras a partir da observação das preferências sociais, que dão suporte à cooperação altruísta. O cérebro humano processa as informações recebidas do meio e induz a respostas comportamentais que levam à cooperação. “Mas como o funcionamento do nosso cérebro” – perguntam eles, “chegou a tal patamar?” (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 3). Os autores remontam

⁹⁶ Como será observado, Etzioni, Ostrom e Putnam também vão trabalhar essa ideia.

à época de Pleistoceno⁹⁷ e atribuem basicamente este comportamento ao fato de que o ser humano sempre precisou de ajuda para garantir a sobrevivência de sua prole. Os grupos que se ajudaram e mantiveram o comportamento colaborativo puderam garantir sua descendência.

Harari (2018) vai na mesma linha de raciocínio: a necessidade de cuidados com a cria fez com que os humanos ajudassem uns aos outros. O bebê humano, diferentemente de outros mamíferos (como os potros, que já nascem andando; um filhote de gato, que se afasta da mãe para procurar comida com poucas semanas de vida, etc.), é totalmente dependente de outros seres humanos ao nascer, e segue nessa condição por muitos anos. A criação de filhos “requeria ajuda constante de outros membros da família e de vizinhos. É necessária uma tribo para criar um ser humano”. Deste modo, “a evolução (...) favoreceu aqueles capazes de formar fortes laços sociais” (HARARI, 2018, p. 18). Este argumento é reiterado por Bowles e Gintis (2013, p. 4): nas disputas entre grupos por recursos e sobrevivência, tiveram mais sucesso aqueles grupos em que houve maior cooperação entre seus membros. Em todas as sociedades, o processo de socialização leva os indivíduos a internalizarem normas que induzem à cooperação.

Na verdade, o que se verifica é que, em termos de razões que podem levar a cooperação a superar o autointeresse, há o fato da proteção aos altruístas; a adoção de programas elaborados de socialização que leva os indivíduos a internalizarem normas que induzem à cooperação; e o fato de que nas disputas entre grupos, por recursos e sobrevivência, tinham mais sucesso aqueles grupos em que havia maior cooperação entre seus membros. (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 4).

Em resumo, o humano tornou-se a espécie cooperativa que é porque a cooperação foi altamente benéfica para os membros dos grupos que a praticaram, e foram capazes de construir instituições sociais que minimizavam as desvantagens comumente advindas das relações de competição. Verifica-se, também, o grau de vantagens grupais e os altos níveis de cooperação que essas preferências sociais permitiram. Essas instituições proliferaram porque os grupos que as adotaram garantiram altos níveis de cooperação dentro deles, o que favoreceu a sobrevivência dos grupos como entidades biológicas e culturais diante de desafios ambientais, militares e outros (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 4).

Há, ainda, o fator “comunicação”, que diferenciou os humanos de outros mamíferos que tinham realmente capacidades. Foram as capacidades linguísticas, cognitivas e físicas que nos permitiram formular normas de conduta social, erigir instituições sociais que regulam essas condutas e a possibilidade de transmitir essas regras e o que elas significam em determinadas

⁹⁷ Na escala de tempo geológico, o Pleistoceno ou Plistoceno é a época do período Quaternário da era Cenozoica do éon Fanerozoico, que está compreendida entre 2,588 milhões e 11,7 mil anos atrás, abrangendo o período recente no mundo de glaciações repetidas.

situações, por exemplo, para alertar outros sobre suas violações e para organizar coalizões para punir violadores (BOWLES; GINTIS, 2013, p. 5).

Harari (2018) também aborda a questão da importância da comunicação para a sobrevivência da espécie humana de maneira bastante interessante. Ele afirma que, por volta de 70 a 30 mil anos, o *Homo sapiens*, talvez por uma mutação genética, passou a pensar a se comunicar de forma diferenciada, mais elaborada. Esse processo ficou conhecido como Revolução Cognitiva. Harari questiona acerca da consequência do uso dessa nova linguagem, pois, afinal de contas, essa não foi a primeira forma de comunicação. De fato, os animais, de uma maneira geral, até mesmo os insetos, têm a sua forma de comunicação. Os macacos, por exemplo, tem suas formas específicas de comunicação: “cuidado com o inimigo!”, ou “encontrei bananas” (HARARI, 2018, p. 28-30).

Já a linguagem humana, diz Harari (2018), “é incrivelmente versátil”. De forma curiosa, e até mesmo engraçada, o autor aponta para o fato que macacos podem até “dizer”: “Cuidado! Um leão!”, entretanto “um humano moderno pode dizer aos amigos que esta manhã, perto da curva do rio, ele viu um leão atrás de um rebanho de bisões” e pode, inclusive, “descrever a localização exata, incluindo os diferentes caminhos que levam à área em questão”. Com essas informações, podem os membros do bando “pensar juntos e discutir se devem se aproximar do rio, expulsar o leão e caçar os bisões” (p. 31).

Há, no entanto, uma segunda teoria, de acordo com Harari (2018), que explica as consequências da referida revolução. Essa teoria até concorda que a evolução da linguagem humana é um meio de partilhar informações sobre o mundo, mas, consoante Harari (2018, p. 31), “as informações mais importantes que precisavam ser comunicadas eram sobre humanos, e não sobre leões e bisões”. E esse autor acrescenta:

Nossa linguagem evoluiu como uma forma de fofoca. De acordo com essa teoria, o *Homo sapiens* é antes de mais nada um animal social. A cooperação social é essencial para a sobrevivência e a reprodução. Não é suficiente que homens e mulheres conheçam o paradeiro de leões e bisões. É muito mais importante para eles saber quem em seu bando odeia quem, quem está dormindo com quem, quem é honesto e quem é trapaceiro (p. 31).

Harari (2018, p. 32) insiste na ideia da importância da fofoca, e coloca que, apesar de ela não ser vista com bons olhos, é graças a ela, ou seja, “graças a informações precisas sobre quem era digno de confiança, pequenos grupos puderam se expandir para bandos maiores, e os sapiens puderam desenvolver tipos de cooperação mais sólidos e mais sofisticados”. Putnam (2006)

também trabalha essa ideia, pois concede considerável ênfase ao chamado “capital social”, isto é, à confiança da qual certos indivíduos gozam. O autor afirma, ainda, que

A cooperação voluntária (por exemplo, associações de crédito rotativo) depende do capital social. As regras de reciprocidade generalizada e os sistemas de participação cívica estimulam a cooperação e a confiança social porque reduzem os incentivos a transgredir, diminuem a incerteza e fornecem modelos para a cooperação futura. A própria confiança é uma propriedade do sistema social, tanto quanto um atributo social. [grifo nosso] Os indivíduos podem ser confiantes (e não simplesmente crédulos) por causa das normas e dos sistemas em que se inserem seus atos (p. 186).

Voltando a Kropotkin (2009), quando ele discorre acerca do fato de ser a natureza do ser humano mais cooperativa do que se quis fazer crer ao longo de alguns séculos, está bem traduzindo a ideia que se quer passar aqui. Kropotkin (2009) assevera que

(...) nem os poderes esmagadores do Estado centralizado, nem os ensinamentos de ódio e de luta impiedosa, disfarçados de atributos de ciência, vindos de filósofos e sociólogos serviçais, conseguiram eliminar o sentimento de solidariedade profundamente enraizado no coração e na mente dos seres humanos, já que ele foi alimentado por toda a evolução precedente (p. 225).

Schmidt (2018a), ao interpretar alguns desses autores mencionados, chega à conclusão de que há quatro bases bio-psicossociais que formam o alicerce das diferentes formas de cooperação: vínculos sociais, necessidades básicas, empatia e predisposição altruísta. Kate Raworth (2019), ao alertar para a urgência de frear o objetivo do crescimento econômico sem limites, concorda que os humanos têm potencial para cooperação bem maior do que se imagina, e que é da cooperação que depende o futuro dos humanos no planeta. No Brasil, o teólogo Leonardo Boff (2005, 2006a,b, 2015) tem se destacado em mostrar os vínculos entre as lutas ambientais e sociais, que só podem ser bem-sucedidas com base no estímulo ao imenso potencial das práticas de solidariedade.

A disposição para a cooperação é uma premissa fundamental para se entender o fenômeno da comunidade nas diferentes sociedades humanas. Nesse sentido, traz-se, novamente, a contribuição de Kropotkin (2009):

O resultado da evolução, desde seus estágios mais primitivos, não pode ser superado por um dos aspectos dessa mesma evolução. E a necessidade de ajuda e apoio mútuos, que nos últimos tempos se refugiou no estreito círculo da família, de vizinhos de favelas, da aldeia ou da associação secreta de trabalhadores, reafirma-se novamente, mesmo em nossa sociedade moderna, e reclama seu direito de ser, como sempre foi, o principal motor do progresso. São essas as conclusões às quais necessariamente chegamos (...). (p. 225).

Essas bases influenciam a ação humana tanto no Estado quanto na comunidade e no mercado, e torna-se relevante revisar as fronteiras artificiais entre essas esferas para que se possa fornecer melhores respostas aos problemas comuns. A cooperação é, também, o elemento que permite incidir coletivamente nas mudanças que anunciam o futuro, na linha do que autores como Rifkin (2016) e Ostrom (2011) apresentam acerca da economia do compartilhamento. Embora a ideia da economia do compartilhamento pareça utópica, os elementos de tendências empáticas e cooperativas são visíveis mesmo no cenário negativo da globalização.

Ostrom (2011) traz importantes aportes à tese da natureza cooperativa do ser humano, inclusive à posição de Bowles e Gintis (2013) quanto à necessidade do grupo de punir os oportunistas. Em seu livro *El Gobierno de los bienes comunes: la evolución de las instituciones de acción colectiva*, Ostrom (2011) discorre sobre grupos de pessoas que se auto-organizam para poder fazer uso comum de determinados bens, por exemplo área de pesca, bacias subterrâneas, computadores centrais, plantações em locais inóspitos, etc. Sua preocupação centra-se no fato de que o uso comum desses bens pode abrir brecha para os oportunistas, os *free riders*; então, a autora questiona como fazem esses grupos para utilizar esses bens em comunidade, os evitando ou superando.

Ostrom (2011) aponta diversas práticas adotadas pelos grupos para tal, mas há uma delas que se coaduna com o que se verifica no comunitarismo (tema do próximo capítulo), sobretudo com o que expõe Etzioni (2019) sobre os comportamentos de grupo. Ostrom (2011) assevera que um indivíduo que compreendeu bem que há uma norma de comportamento baseada na confiança, vai sentir vergonha se quebrar algumas promessas. E mais: aponta para o fato de que se a norma é compartilhada por todos, o indivíduo também estará exposto à censura social. Essa dinâmica faz com que a autora conclua que as normas de comportamento afetam o modo como se percebem e se equilibram as alternativas em relação ao uso ético ou não dos bens. Essa ideia também é válida para o pensamento comunitarista, afinal de contas ele clama por uma maior participação do parceiro “comunidade”, mas que seja comprometida com a ética do grupo.

Rifkin (2016) discorre sobre a possibilidade de se viver com bens comuns colaborativos, indo numa linha próxima da de Ostrom (2011), fundamentalmente baseado no que chama de “custo marginal zero”. Custo marginal é aquele que vai além do custo fixo que um produto ou serviço têm e ele pode ser reduzido a zero quando o custo fixo também é ou inexistente ou tão baixo que chega a ser irrelevante. Isso poderia ser viabilizado por meio de uma revolução tecnológica tão extrema que pode levar produtos e serviços essenciais a custarem muito perto de nada. Um bom exemplo foi o que ocorreu com a indústria da notícia, música e entretenimento, que foram parar nas redes de internet e elas nunca voltaram da posição de custo

marginal zero. Os economistas tradicionais apontaram para o fato de que no mundo virtual esse fenômeno até era possível, entretanto o mundo físico parecia apresentar um *firewall*, um obstáculo. Rifkin (2016), por sua vez, salienta que a internet, que era, antes, própria das comunicações, estava expandindo para uma “internet de coisas”, física, a partir do momento em que houve um entrelaçamento entre essas três internets – das comunicações, das coisas (muito por causa dos sensores que são largamente utilizados atualmente nos mais diversos serviços) e a internet dos transportes – em uma única plataforma. O desdobramento da elaboração/aprimoramento da internet das coisas será o surgimento de um modelo econômico completamente novo que pode efetivamente levar a um custo marginal zero na produção e distribuição de produtos físicos.

O interessante disto tudo é que qualquer pessoa poderá ser ao mesmo tempo consumidora e fornecedora desses bens e serviços da mesma forma como ocorre atualmente com a internet das comunicações. Há, no entanto, uma questão sensível: comida, água e mudanças climáticas, pois, se a “pegada” em relação ao meio ambiente continuar como está, não haverá água e comida para todos, e toda a ideia apresentada vai “por água abaixo”! Tem-se, entretanto, esperança. Veja-se os exemplos mundo afora e inclusive no Brasil: uso de painéis solares, utilização de impressoras 3D que, hoje, ampliaram muito a gama de coisas que podem ser nelas produzidas, até mesmo carros, milhões de pessoas na qualidade de *players* passaram a colaborar umas com as outras, etc. Deste modo, pode-se afirmar que a internet das coisas foi desenhada para ser colaborativa, dirigida por pares e dimensionada para economias de escala laterais.

As questões que se põem, porém, são as seguintes: Se as pessoas começarem elas mesmas a produzir, consumir ou, ainda, compartilhar seus próprios bens de informação, energia e alguns de seus bens manufaturados, os libertando das amarras do mercado capitalista, qual será o novo sistema econômico a ser vislumbrado? Onde estarão os empregos? De acordo com Rifkin (2016), recairiam sobre os “bens comuns sociais” para os mais variados tipos de serviços e, até mesmo, para fornecer trabalho, pois detêm capital social (que basicamente se traduz em seres humanos sendo empáticos com outros seres humanos), algo que o mundo financeiro não compreende. A dinâmica dos bens comuns sociais tem o potencial de sucesso como nunca antes vislumbrado, justamente por causa da internet das coisas. Tudo isso, por sua vez, viabilizaria uma comunidade de compartilhamento. Para finalizar a contribuição de Rifkin (2016), expõe-se sua concepção de uma boa economia, tal qual Sen (2000) coloca, que recai sobre a qualidade de vida capaz de ser alcançada com a economia do compartilhamento.

Schmidt (2018a) assevera que para potencializar práticas como as que apontam Rifkin (2016) e Ostrom (2011) depende de vontade política e cidadã. Essa concepção de que, e com a

qual a presente pesquisa se coaduna, o comportamento do homem é mais voltado à cooperação do que à competição, vai ao encontro dos argumentos anteriormente expostos acerca da educação e seus objetivos. Pinto (1982) alude ao fato de que a educação é uma função social permanente à medida que, na sociedade, todos educam a todos de forma permanente. Ele coloca, portanto, que a sociedade está, de forma contínua, provendo seus integrantes com ações e conhecimentos que vão, ao fim e ao cabo, garantir a sobrevivência do grupo humano. São improcedentes as concepções instrumentalistas que trabalham com a perspectiva individualista, que vislumbram como motor da educação o interesse do indivíduo “de adaptar-se ao meio social, aprendendo as respostas úteis aos desafios do ambiente, adquirindo o saber como um instrumento que lhe permitirá resolver os problemas criados para si”. Pinto (1982) assevera que essa concepção atrela-se à velha ideia de sociedade, quando impera a luta de todos contra todos, pois considera o homem um ser naturalmente hostil “e que terá que preparar-se para defender-se, o que faz por meio da educação” (p. 38-39).

Na verdade, o motor da educação está no interesse da *sociedade* em aproveitar para seus fins coletivos (...) a força do trabalho de cada um de seus membros (sua capacidade criadora). Por isso, a educação não é uma conquista do indivíduo (...) mas uma função da sociedade e como tal sempre dependente de seu grau de desenvolvimento. Onde há sociedade há educação: logo, esta é permanente (PINTO, 1982, p. 39).

As evidências científicas acerca da natureza colaborativa dos humanos são importantes para mostrar que são pertinentes as iniciativas de colocar a cooperação como um elemento central da Pedagogia da Alternância e de outras modalidades de Educação do Campo. Junto com a cooperação, a Pedagogia da Alternância confere ênfase à comunidade, à vivência comunitária e às relações comunitárias. Para abordar este princípio pedagógico, o terceiro capítulo ocupa-se dos vínculos à cooperação/mutualidade e à comunidade a partir do comunitarismo.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO, COMUNIDADE E COMUNITARISMO

O presente capítulo vai centrar-se na relação entre Educação do Campo, comunidade e comunitarismo. A Educação do Campo já foi bem esclarecida no segundo capítulo deste trabalho; já comunidade e comunitarismo serão aqui explicitados. Pode-se afirmar que comunitarismo é uma linha de pensamento que se centra na importância do papel da comunidade nas relações sociais e tem como premissas valores como democracia, inclusão, diversidade, respeito, empatia, cidadania, etc. A comunidade seria o núcleo em que tais valores podem ser mais bem desenvolvidos, pois os sujeitos que dela fazem parte guardam uma proximidade que pode viabilizar essa ação.

Os comunitaristas mostram especial preocupação com as relações individualistas e materialistas, relações Eu-Isso, na linguagem de Martin Buber (2001), ao invés de relações Eu-Tu, próprias das comunidades. Os comunitaristas não romantizam as relações dentro das comunidades, pois muitas se pautam por um autoritarismo e um conservadorismo exacerbados, a ponto de ferir direitos humanos. O desafio democrático está em fortalecer comunidades democráticas, visando a construir o bem comum com base no equilíbrio entre Estado, Comunidade e Mercado.

Entender o papel da comunidade é fundamental para compreender as potencialidades e os limites da educação. Entender as características da comunidade do campo é um pressuposto para perceber as potencialidades e limites da Educação do Campo. Busca-se mostrar, neste capítulo, que as ferramentas conceituais do comunitarismo, associadas às da pedagogia da libertação, proporcionam bases robustas para analisar e qualificar a Educação do Campo.

4.1 NOÇÕES GERAIS ACERCA DO COMUNITARISMO E O COMUNITARISMO RESPONSIVO

4.1.1 Tendências e autores que levaram ao comunitarismo em linhas gerais

O termo “comunitarismo” foi cunhado por John Goodwin Barnby, há mais de um século e meio – em 1841 –, para definir aquele que era membro de uma comunidade que tinha por objetivo colocar em prática teorias socialistas e comunistas. Foi em 1909, entretanto, que ele apareceu no dicionário *Webster's*, com uma conotação mais contemporânea de algo que pertence a uma comunidade (ETZIONI, 1998, p. ix; SCHMIDT, 2014, p. 93).

Pode-se perceber que o comunitarismo, em termos amplos, é um ideário que confere à comunidade um papel fundamental na vida em sociedade, constituindo uma esfera social específica, distinta do mercado e do Estado. É uma corrente de pensamento que inclui um “leque de formulações filosóficas, sociológicas, políticas e econômicas, cujas raízes estão nas grandes religiões (judaísmo, cristianismo, islamismo e budismo) e na filosofia grega, perpassando todo o pensamento ocidental”. Nesse sentido, Schmidt (2014, p. 93-94) elenca alguns pensadores clássicos que antecedem e embasam a teoria comunitarista: Alexis de Tocqueville, Piotr Kropotkin, Ferdinand Tönnies, John Dewey, Robert Nisbet e Martin Buber.

Martin Buber, especialmente na obra “Eu e Tu” (2001), proporciona categorias importantes para a teoria comunitarista na versão de seu principal autor, Amitai Etzioni. “Eu e

Tu” é considerada sua obra principal⁹⁸, que condensou o que ele já vinha construindo, e passou a ser uma espécie de diretriz do que viria nas obras futuras, expressando a ideia de que “nenhum homem é uma ilha”. Ou seja, o indivíduo, para crescer e evoluir enquanto ser humano, precisa relacionar-se com os demais, e é essa relação que vai ser a base para seus estudos e escritos. Buber (2001) acreditava que esta relação entre as pessoas poderia se dar de duas formas: uma que ele chama de *Eu-Issó*, referindo-se às relações das pessoas com as coisas, os objetivos e também naquelas em que um indivíduo se relaciona com o outro de forma a usá-lo, coisificá-lo, sendo o outro apenas um meio para que consiga algo, para preencher alguma necessidade do seu próprio ego. Essa relação, para Buber (2001), é egocêntrica e baseia-se no passado do indivíduo, em suas experiências prévias. Em contrapartida, uma relação diametralmente oposta, que ele chama de *Eu-Tu*, traz, em seu bojo, um engajamento pleno com o outro, no qual não vê a pessoa apenas como um meio para atingir um fim; relação que consiste em estar completamente presente com a pessoa, numa união baseada em mutualidade, reciprocidade, em que ambas humanidades possam se manifestar.

É interessante verificar a caminhada e a base filosófica de Buber que o fez chegar a essas conclusões, e quem ajuda nessa tarefa é o prefaciante do seu livro, Von Zuben. Buber nasceu em Viena em 1878, porém passou sua primeira infância com o avô paterno, que deu a ele a oportunidade de vivenciar uma união harmoniosa entre a tradição judaica autêntica e o espírito liberal da Haskalah. Mais tarde, quando jovem, passou a morar novamente com o pai. Nessa época, que coincidiu com seu período escolar, algumas questões conflitantes sobre tempo e espaço o angustiaram tanto que até mesmo pensou em suicídio. Teve conforto, porém, ao ler a obra “Os Prolegômenos”, de Kant, e, depois, “Assim falava Zaratustra”, de Nietzsche. Em 1896 entrou para o curso de Filosofia e História da Arte em Viena, período em que se permitiu esquecer um pouco de suas raízes judaicas, uma vez que esta escola recebia as mais variadas sortes de influências. Apenas mais ao fim de seu curso é que ele recobra a consciência da força e profundidade da tradição judaica.

De acordo com Von Zuben (2001), são duas as influências que circundaram a vida e obra de Buber. A primeira delas, de ordem filosófica, incluiu Feuerbach (que o influenciou quanto à sua dialogicidade), Kant (que imprimiu nele fortemente a máxima de que não devemos tratar

⁹⁸ Como expõe o prefaciante Von Zuben (2001): “Eu e Tu representa, sem dúvida, o estágio mais completo e maduro da filosofia do diálogo de Martin Buber. Ele a considera sua obra mais importante: obra na qual apresentou, de modo mais completo e profundo, sua grande contribuição à filosofia. Eu e Tu não é simplesmente uma descrição fenomenológica das atitudes do homem no mundo ou simplesmente uma fenomenologia da palavra, mas é também e sobretudo uma ontologia da relação. Podemos dizer que a principal intuição de Buber foi exatamente o sentido de conceito de relação para designar aquilo que, de essencial, acontece entre seres humanos e entre o Homem e Deus.” (VON ZUBEN, 2001, p. 23).

nosso semelhante como meio, mas, sim, como fim), Landauer (quanto a seus conceitos de comunidade), Kierkgaard e Nietzsche. Já a outra influência adviria de algo mais místico, como o budismo, o taoísmo e o judaísmo, e, deste último, principalmente o hassidismo⁹⁹. Em relação a este último momento, informa Von Zuben, Buber com ele se encontrou duas vezes: a primeira, enquanto ainda era criança, em visita com o pai a uma comunidade hassídica na Polônia. Nesta passagem recebeu tudo como uma criança, ou seja, com imagem e sentimento. Já o segundo momento teria ocorrido quando, já na vida adulta, ele se envolve com o movimento sionista e, conseqüentemente, se volta mais para o judaísmo, e “Foi então que um livro, Testamento de Israel Baal-Schen-Tov caiu-lhe às mãos e sua leitura fê-lo experimentar a alma hassídica; nessa época ele vislumbrou o significado primitivo de ser judeu”. Essa experiência fez Buber ver o judaísmo de forma diferenciada “como religiosidade, como piedade, como Hassidismo”. (BUBER, 2001, p. 20).

O extrato mais significativo da obra *Eu e Tu* é essa dialogicidade que ele expressa:

O maior mérito que cabe a Martin Buber está no fato de ter acentuado de um modo claro, radical e definitivo as duas atitudes distintas do homem face ao mundo ou diante do ser. As atitudes, como veremos adiante, se traduzem pela palavra-princípio Eu-Tu e pela palavra-princípio Eu-Isso. A primeira é um ato essencial do homem, atitude de encontro entre dois parceiros na reciprocidade e na confirmação mútua. A segunda é a experiência e a utilização, atitude objetivante. Uma é a atitude cognoscitiva e a outra atitude ontológica (VON ZUBEN, 2001, p. 25).

Há, ainda, um apontamento importante para se fazer sobre essa divisão que Buber realiza em relação ao Eu-Tu e Eu-Isso. O filósofo não condena as relações Eu-Isso, pois, afinal de contas, elas conformam-se importantes para o mundo material em que o indivíduo vive; todos, em algum momento da vida, vão agir dessa forma. Não obstante,

⁹⁹ É importante fazer algumas breves anotações sobre o hassidismo, pois ele influenciou consideravelmente o pensamento e o próprio modo de vida de Buber. O prefácio de *Eu e Tu* traz algumas informações nesse sentido: “No judaísmo da diáspora sempre houve comunidades cujos membros se chamavam ‘hassid’ (piedoso, devoto). O Hassidismo surgiu na Polônia, no século XVIII. Caracterizava-se por um esforço de renovação da mística judaica. Um traço comum a todas essas comunidades hassídicas é que por sua santidade, piedade e união com Deus, aspiravam a uma vida santificada aqui na Terra. Esta nova manifestação do judaísmo é uma vida nova, na qual o antigo e o tradicional são aceitos e se mostram transfigurados na simples e cotidiana existência de cada um, para lhe proporcionar uma nova luz. Com o Hassidismo aparece um novo sentido de piedade. A manifestação deste espírito de renovação se concretizava na pessoa do tzadik, o mestre, o líder da comunidade. O fundador do movimento foi Rabi Israel Ben Eliezer, apelidado de Baal-Shen-Tov, o possuidor do Bom Nome (1700-1760). Ele e seus discípulos se dedicaram à uma vida de fervor, alegria e piedade. Representavam uma reação contra o rabinismo tradicional, na sua tendência legalista e intelectual; enfatizavam a simplicidade, a devoção de cada dia, na concretude de cada momento e na santificação de cada ação. Esta ênfase na piedade e no amor de Deus tem suas raízes nos Profetas e nos Salmos.” (BUBER, 2001, p. 20).

Ele se torna fonte de mal, na medida em que o homem deixa subjugar-se por esta atitude, absorvido em seus propósitos, movido pelo interesse de pautar todos os valores de sua existência unicamente pelos valores inerentes a esta atitude, deixando, enfim, fenecer o poder de decisão e responsabilidade, de disponibilidade para o encontro com o outro, com o mundo e com Deus (VON ZUBEN, 2001, p. 30).

Voltando à questão temporal, pode-se concluir que Buber levava muito a sério essa distinção que ele fazia entre passado e presente, no sentido de que, ao coisificar uma relação, as pessoas estariam vivendo no passado, pois a relação Eu-Tu se concretiza como presença, como presente e de forma recíproca (BUBER, 2001, p. 50).

Buber também se preocupava muito, da mesma forma que outros autores que formaram as bases para o comunitarismo (como Tönnies (1947)), com o rumo que as relações estavam tomando: “Todavia, a grande melancolia de nosso destino é que cada Tu em nosso mundo deve tornar-se irremediavelmente um Isso”. Acrescenta afirmando que, “Por mais exclusiva que tenha sido a sua presença na relação imediata, tão logo esta tenha deixado de atuar ou tenha sido impregnada por meios, o Tu se torna um objeto entre objetos, talvez o mais nobre, mas ainda um deles, submisso à medida e à limitação” (BUBER, 2001, p. 53).

Há mais duas considerações a se fazer sobre a obra de Buber que interessa ao presente trabalho. Primeiro o fato de que ele criticava certas formalidades, codificações e estética nos estudos e nas artes, de modo que tais impediriam o homem de se aproximar do Tu. Essa colocação do autor, de uma certa forma, tangencia o que é trabalhado aqui em relação à pedagogia da alternância e de como a compartimentação de saberes impede um aprendizado mais abrangente da vida, ou, então, como quer Buber (2001), das relações humanas (p. 67).

O outro tema que Buber (2001) trabalha é o da comunidade.

Afirma-se que o homem “religioso” é aquele que não necessita estar em relação com o mundo ou com os seres, porque o estado de vida social, determinado do exterior, é ultrapassado por uma força que só agiria do interior. Confunde-se, assim, sob o conceito de social, duas coisas fundamentalmente diferentes: a comunidade, que se edifica pela relação, e a massa de unidades humanas sem relação entre si, isto é, a ausência de relação, que se tornou evidente no homem moderno. Porém, o claro edifício da comunidade para o qual pode-se ser libertado da masmorra da sociabilidade é obra da mesma força que atua na relação do homem com Deus (p. 107).

Outro autor relevante na fundamentação do comunitarismo é Ferdinand Tönnies, filósofo e sociólogo alemão nascido no século 19, que vivenciou a Revolução Industrial, já em sua completude, e uma transição da dinâmica de grupos sociais que viviam majoritariamente até então em comunidades (*Gemeinschaft*) e passaram a viver em sociedade (*Gesellschaft*). O autor

faz uma extensa comparação entre ambas, de modo a enaltecer a vida em comunidade e a apontar o que se perde na passagem para a vida em sociedade. Tönnies (1947) estabelece algumas diferenças/contraposições entre comunidade e sociedade: rural/urbano; vilarejos/grandes cidades; uma certa homogeneidade entre os indivíduos (pelo menos algum grau de parentesco) em contraposição a uma população bastante heterogênea; um saber-fazer mais generalizado/um saber-fazer mais especializado; economia de subsistência/economia de mercado; pouca tecnologia/alta tecnologia; relações mais casuais e face-a-face/relações mais formais e, em muitos casos, dispensando o face a face; moralidade em alta/moralidade em baixa; etc.¹⁰⁰

Em sua obra, de uma maneira geral, Tönnies (1947) vai sempre reforçar a ideia de que os elementos e sentimentos de união que conformam a comunidade são positivos e que os elementos conformadores da sociedade são construções artificiais que levam ao individualismo. Ou seja, na comunidade cada indivíduo se preocupa, também, com o grupo, enquanto na sociedade os indivíduos preocupam-se consigo mesmos apenas.

Não obstante a relevância do autor para abordar o papel da comunidade na vida social, vale fazer algumas observações críticas acerca de certas ideias vinculadas ao seu pensamento (ou atribuídas a ele). Primeiramente, apesar da importância de se viver em comunidade, é primordial não romantizá-la – o que parece ser o que Tönnies (1947) fez – pois o viver em comunidade igualmente tem seus desacertos.¹⁰¹ Em segundo lugar, aparece a importância atribuída à autoridade paterna nas relações da comunidade, o que não dialoga com o reconhecimento contemporâneo do papel da mulher e das suas conquistas em todas as searas, inclusive nos afazeres do campo. Em terceiro lugar, é exposta a baixa incidência de tecnologia na comunidade rural, o que hoje está desatualizado, uma vez que os afazeres do campo já contam com muitas tecnologias dantes primordialmente mais urbanas. Por fim, a ideia do enfraquecimento da comunidade em detrimento do inevitável fortalecimento da sociedade, ou seja, da substituição das relações das comunidades do campo pelas da sociedade urbana. A migração para as cidades seria como um pássaro que deixa o ninho. Hoje, porém, verifica-se a ocorrência de casos em que acontece o contrário – a *possibilidade* de que os sujeitos do campo possam continuar a nele viver, se assim desejarem, e com dignidade.

¹⁰⁰ Quanto a formação dessas no Brasil, ver as contribuições de Fernandes (1975).

¹⁰¹ A já aqui citada dissertação de Cardoso (2019) auxilia a perceber o quão perniciosas podem ser as relações de gênero em comunidades rurais, e Costa (2019b) também aponta para o fato de que nas Escolas Família Agrícolas, que são comunitárias, e nas associações que as regem, afloram alguns conflitos, o que é extremamente natural, uma vez que nelas ocorrem relações entre pessoas. O que é notável é a maneira como esses conflitos são tratados. O capítulo sexto do trabalho tratará do tema de forma mais aprofundada.

A formulação teórica de Tönnies (1947), todavia, repercute até hoje, especialmente pela sua contraposição entre as relações mais íntimas das comunidades tradicionais e as relações mais impessoais dos ambientes urbanos contemporâneos. Nisbet (1962) destaca este aspecto da obra de Tönnies, ressaltando as virtudes da *Gemeinschaft* ante o crescimento de relações impessoais, atomistas e mecânicas (p. 75-78)¹⁰².

Robert Putnam (2006), conhecido como um dos expoentes das teorias do capital social e que não integra a corrente comunitarista, vincula a comunidade ao capital social na sua obra “Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna com Robert Leonardi e Raffaella Y. Nanetti”. Trata-se de um estudo sobre atitudes e comportamento políticos em 20 regiões da Itália em meados do século 20. Este estudo (que será retomado mais adiante¹⁰³) traz uma visão distinta em relação à de Tönnies (1947):

O pensamento social contemporâneo tomou emprestada ao sociólogo alemão do século passado Ferdinand Tönnies a distinção entre *Gemeinschaft* e *Gesellschaft* – isto é, entre uma comunidade tradicional, diminuta, intimista, baseada num senso universal de solidariedade, e uma sociedade moderna, racionalista, impessoal, baseada no egoísmo. Tal perspectiva conduz imediatamente à idéia de que a comunidade cívica é um atavismo fadado a desaparecer, dando lugar às grandes aglomerações modernas, tecnologicamente avançadas, porém desumanizadas, que induzem à passividade cívica e ao individualismo egoísta. A modernidade é inimiga da civilidade (PUTNAM, 2006, p. 127).

Putnam rebate a ideia de Tönnies (1947), salientando que seus estudos mostram o contrário, que justamente as aldeias do sul da Itália – que são as mais tradicionais – são as menos cívicas. Putnam (2006) ressalta, ainda, que não se deve idealizar o *ethos* cívico das comunidades tradicionais, algo que Etzioni também diz recorrentemente, pois são essas, muitas vezes, as regiões que apresentam a falta de confiança cívica e de associações (PUTNAM, 2006, p. 127). O estudo de Putnam (2006), realizado na Itália no período da pós-Reforma da década de 1970, analisou o desenvolvimento institucional de 20 regiões. Estabeleceu como marco temporal a Reforma Italiana ocorrida no século 19, que instituiu medidas de descentralização num país marcado por um governo centralizado. Com a descentralização, cada região passou a gozar de poder e recursos como nunca antes. O que Putnam constatou foi que essa mudança institucional impactou de forma diferente regiões do norte e do sul da Itália, a ponto de influenciar a forma pela qual cidadãos e líderes se comportam em relação às políticas públicas.

¹⁰² Nisbet vai também chamar a atenção para a quantidade de estudos (de Gierke, Duguit, Maitland, Tawney e outros) que abordaram o contraste entre a sociedade contemporânea, organizada, principalmente, em termos impessoais e na legalidade e na forma anterior de sociedade caracterizada pela primazia de costume e comunidade (NISBET, 1962, p. 79).

¹⁰³ No momento é preciso apenas compreender que quando Putnam (2006) diferencia as regiões do norte (mais cívicas) e as do sul (menos cívicas) verifica que as primeiras prosperaram porque concederam papel preponderante às comunidades, na contrapartida da região norte, que se centrou mais em relações individualistas.

Putnam (2006), estabelecendo os objetivos de cada capítulo¹⁰⁴, informa que o quarto capítulo de seu trabalho é o que guarda o cerne de sua pesquisa, pois nele examinou a relação entre modernidade econômica e desempenho institucional, bem como a relação entre desempenho e o que conformaria a natureza da vida cívica, que chamou – e aqui fez uso da denominação de Tocqueville – de “comunidade cívica”. Nesta toada, observa que os estudos sobre virtude cívica, realizados tanto por Tocqueville, na sua clássica interpretação da democracia americana, quanto por outros pesquisadores, concluem que “a comunidade cívica se caracteriza por cidadãos atuantes e imbuídos de espírito público, por relações políticas igualitárias, por uma estrutura social firmada na confiança e na colaboração”. Seguindo, o autor constatou que algumas regiões da Itália gozam de “padrões e sistemas dinâmicos de engajamento cívico”, e, em contrapartida, “outras padecem de uma política verticalmente estruturada, uma vida social caracterizada pela fragmentação e o isolamento, e uma cultura dominada pela desconfiança”. Por fim, conclui que as referidas diferenças na vida cívica são essenciais para explicar o sucesso das instituições (PUTNAM, 2006, p. 31).

O aspecto do estudo de Putnam (2006), que tangencia, de forma mais direta, o tema deste trabalho, é o da diferença clara entre as regiões norte e sul no tocante ao desenvolvimento das instituições, e que tal se deve muito às diferentes histórias dessas regiões.¹⁰⁵ Neste ponto, o autor faz uma análise do legado cívico da Itália medieval e verifica que os sul “herdou” e perpetuou práticas feudais, à medida que no norte prosperaram as comunas. Ao concluir o trabalho, verificou que, ao fim e ao cabo, os sistemas de engajamento cívico influenciam as perspectivas de um governo eficaz e responsável, e que as tradições cívicas se mantêm estáveis por um tempo

¹⁰⁴ De forma resumida, pode-se afirmar que os capítulos abordam os seguintes temas: o primeiro é introdutório; o segundo investiga como foi a disseminação do processo de reforma e quais as consequências desse movimento, em âmbito local, para a prática da política e do governo; o terceiro capítulo, por sua vez, vai apresentar uma análise comparativa no que se refere aos processos e decisões acerca da adoção de políticas nas regiões estudadas (são 20 delas). Enfim, trata-se de descobrir, nesse capítulo, quais instituições tiveram sucesso em seu desempenho e quais não tiveram; no quarto capítulo ele vai fazer uma análise da chamada “comunidade cívica” de cada região; no capítulo que segue vai investigar os motivos que levam determinadas regiões serem mais cívicas do que outras; no sexto capítulo vai apresentar suas conclusões acerca da pesquisa (PUTNAM, 2006).

¹⁰⁵ Putnam (2006) assevera que, em busca de uma resposta, verificou, em período longínquo – cerca de um milênio –, o estabelecimento de diferentes regimes em ambas regiões. No Sul teria vigorado uma poderosa monarquia, à medida que no Norte e Centro teria vigorado um conjunto de repúblicas comunais. Assim sendo, de acordo com Putnam (2006), desde esses tempos até a ocorrência da unificação do país, no século 19, foram encontradas “diferenças regionais sistemáticas nos modelos de engajamento cívico e solidariedade social”. Essas tradições tiveram desdobramentos diametralmente opostos na qualidade de vida (tanto pública quanto privada) de cada região (p. 31). Se ao tema for concedido um olhar atento, pode-se perceber que o que ocorreu nas regiões do sul e do norte da Itália e as diferentes dinâmicas que se protraíram no tempo, pode-se fazer um paralelo entre o que ocorreu lá e nas Américas, e Putnam faz isso: aponta para essa diferença. No caso, a maior parte dos países da América do Sul, inclusive o Brasil, teve desdobramentos similares aos das regiões do sul da Itália. O autor, inclusive, afirma que “a participação política nas regiões menos cívicas é induzida pela prática do clientelismo personalista e não por compromissos programáticos com questões públicas” (PUTNAM, 2006, p. 113, 188-189). Tal análise coaduna-se com as teses dos historiadores aqui trabalhados.

considerável. Atribui isso a uma lógica de ação coletiva e ao “capital social” – resumidamente as normas sociais e a confiança entre os indivíduos e instituições, o que viabiliza relações comunitárias e cooperação para a resolução de problemas comuns. Putnam (2006) acredita que suas conclusões servem de base não apenas para explicar o caso das regiões italianas, mas auxiliam, também, a “conjugam perspectivas históricas e de escolha racional de modo a que possamos compreender melhor o desempenho institucional e a vida pública em muitos outros casos”.

Tendo presente as notáveis diferenças entre Itália e Brasil, quer-se destacar, aqui, que a dinâmica das relações comunitárias e a trajetória das instituições políticas e sociais de uma região, incluindo as escolas, quando são favoráveis ao bem comum e têm permanência por um tempo significativo, têm o condão de fortalecer a democracia inclusive nas regiões rurais. Se Tönnies (1947), de algum modo, favorece a romantização do meio rural quanto ao convívio comunitário, o que não se sustenta à luz da pesquisa científica, por outro lado não há razões para depreciar o meio rural em relação ao meio urbano quanto à construção da democracia (uma generalização que Putnam evita).

Robert Nisbet (1962), autor que precede e propicia elementos ao comunitarismo, sistematiza sua teoria da comunidade em diversas obras, especialmente em *Community and Power*¹⁰⁶. A obra inicia abordando a perda, a imagem e o problema da comunidade. Seu ponto de partida foi a Europa Ocidental dos séculos 18 e 19, que teria impregnado na sociedade palavras e sentimentos relacionados ao progresso, individualismo, liberdade, mudança e razão, ou seja, todas expressões e sentimentos que buscavam se livrar das “amarras” do Estado (lembrando a contribuição de autores como Hachem e Bercovici, constante no segundo capítulo deste trabalho). A exacerbação de tudo isso, entretanto, trouxe, como um de seus contrapontos, uma perda, um enfraquecimento de valores e sentimentos calcados em *status*, filiação e comunidade. No que segue, o autor vai trazendo à baila os argumentos dos racionalistas mais radicais que eram defensores desse individualismo e achavam natural o indivíduo querer desvencilhar-se dos laços que o rodeavam justamente para ter liberdade para criar, trabalhar, auferir renda, etc., afinal de contas estavam na idade do otimismo (NISBET, 1962, p. 5 *et seq.*).

Apesar de, no entanto, os ideais iluministas terem tido um impacto bastante positivo para a espécie humana, afinal de contas colocaram luzes sobre a razão e a liberdade, também fizeram florescer um individualismo que, em sua exacerbação, acabou deixando como herança para o século 20 um indivíduo, como assevera Nisbet (1962, p. 11 *et seq.*), isolado, desintegrado, frustrado, alienado, sem raízes e ansioso, que busca novamente se inserir em algum tipo de

¹⁰⁶ Quando escrita foi intitulada de *The Quest for Community: A Study in the Ethics of Order and Freedom*.

comunidade moral, uma vez que esse isolamento desmedido é causa de grandes tristezas para o ser humano.¹⁰⁷ No segundo capítulo desta tese viu-se sobre o trabalho de Pinheiro-Machado e Scalco (2018) sobre o florescimento do alinhamento de sujeitos cooptados pela extremidades políticas, justamente por se sentirem não pertencentes a qualquer grupo social. Freire (2006a) também discorre sobre o tema – muito embora ele o relacione à presença dos mitos na vida do indivíduo:

Mas, infelizmente, o que se sente (...) é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos (...) que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica (p. 53).

De nada adianta, todavia, o melhoramento material se não estiver acompanhado de um senso de pertencimento, pois, do contrário, fará apenas aumentar o sentimento de deslocamento social e frustração pessoal. Há uma nostalgia que surge, pois, no final do século 19 e início do 20, a ideia era transgredir, e, já na metade do século 20, nasce o sentimento de querer achar o caminho de volta para as comunidades. O indivíduo parece querer escapar da liberdade da impessoalidade, do secularismo, do individualismo, e o faz nos consultórios terapêuticos, no culto e em rituais do passado, etc. (NISBET, 1962, p. 32). O que inquieta Nisbet (1962, p. 32 *et seq.*), nesse *quest* pela comunidade, ou seja, por um ajustamento comunitário, porém, é a combinação da crescente insegurança social e moral bem como a popularidade de certas técnicas políticas de centralização e coletivismo. Essa preocupação é a semente da segunda parte de seu livro, notadamente quando aborda o tema “comunidade política”. O que acaba ocorrendo nesse movimento, de acordo com o autor, é uma espécie de invasão de elementos dantes peculiares à família ou igreja, na política e no Estado, o que facilita práticas de nepotismo e corrupção, muito embora ele não utilize nenhuma dessas expressões. Prosseguindo, o autor vai mostrar que, com o crescer das massas, aquilo que antes ficava restrito à família ou à igreja passa a integrar os partidos políticos ou ações de grupo. Seria a imagem da comunidade contida na promessa do Estado comunal absoluto, que parece ter grande poder evocativo.

Realizando uma análise da história – de avanços e retrocessos desde a Renascença, Reforma e Revolução –, Nisbet (1962) auxilia na compreensão de como se deu esse declínio da comunidade. Essa ideia de comunidade e os elementos que a conformam – famílias, guildas,

¹⁰⁷ Nisbet (1962) traz à baila as questões psicológicas ligadas ao tema por intermédio das pesquisas de estudiosos como Many, Karen Horney e, até mesmo, Durkheim (p. 14-19).

igreja, etc. – vêm desde a época do Império Romano, perpassa pela Idade Média até que encontra o início de seu declínio na Idade Moderna, período que levou à atomização ou mecanização das relações sociais primárias. Putnam (2006) afirma o que estava “acontecendo na Europa no século XIX (...) a ocorrência da onda *laissez faire* que precisou ‘varrer’ as manifestações sociais que eram minimamente organizadas”. Sua obra traz, também, a informação de que, na época, os governos liberais de Itália, França e outros países dissolveram e/ou aboliram entidades religiosas, guildas ou outras combinações de ordem social ou econômica semelhantes, e até mesmo clubes de operários que se reuniam para beber encontravam dificuldades de continuar suas atividades (p. 148). Neste sentido, Nisbet (1962) reafirma que essa visão dos liberais modernos é, na verdade, impraticável, pois o homem não é autossuficiente no seu isolamento social; sua natureza não pode ser deduzida simplesmente de elementos inatos, e entre o homem e grupos sociais, tais como família, grupos locais e associações, há uma conexão indispensável (p. 229). É interessante notar que essa percepção do autor vale igualmente para os regimes totalitários, pois eles também fizeram uso dessa necessidade de conexão para formar e manobrar massas.

A centralidade da comunidade, para Nisbet (1962), é muito mais do que um princípio filosófico. Mesmo que se esteja lidando com a família, a vila, a guilda, se está na presença de sistemas de autoridade e fidelidade que são amplamente usados para preceder o indivíduo tanto na origem quanto no direito. O autor traz alguns exemplos dessas relações, por exemplo, as propriedades não eram do indivíduo, mas, sim, da família, e as leis também começavam com os direitos invioláveis da família (p. 81 *et seq.*).

No século 16, entretanto, inicia-se uma transição sobre o significado concedido pela sociedade à comunidade, pois, neste período, começaria um mundo no qual o indivíduo – o artista, o cientista, o negociante, o político e o devoto religioso – descola-se dos confinamentos de parentesco, igreja e associação. Dentro deste contexto, ressalta-se que nessas mudanças institucionais massivas não se pode deixar de notar o declínio do *communalism* que havia florescido nos séculos 12 e 13 (NISBET, 1962, p. 86). No capítulo que segue, ainda na segunda parte do livro, Nisbet adentra um tema que pode ser considerado nevrálgico: “comunidade política”. O próprio autor questiona do que se trata a comunidade política, à medida que responde alegando que se trata de sistema/ideia que dificilmente encontra uma explicação nos escritos de apenas um homem do século 19 ou, até mesmo, em apenas um padrão dos eventos.

Ele lembra que se deveria, na época, aguardar o Estado totalitarista¹⁰⁸ do século 20 para uma compreensão plena da ideia da comunidade política (NISBET, 1962, p. 155).

É importante, neste ponto, compreender algumas premissas do pensamento de Nisbet (1962). Uma: comunidade não é o mesmo que comunidade política. Ter, todavia, os elementos da comunidade imiscuindo-se na política e no Estado, como visto anteriormente, vai auxiliar na formação da segunda. A segunda premissa, que é retirada dos escritos de Nisbet (1962): a comunidade política não é algo positivo, como será mais bem esclarecido no que segue. É importante lembrar que a formação dessa instituição (comunidade política) está umbilicalmente ligada ao fato de o indivíduo encontrar-se solitário, “órfão”, isolado, e, por isso, ela vislumbra nas pessoas não um grupo de membros diversos, mas, sim, um agregado de partículas atomizantes que precisam do Estado absoluto para proteção e segurança. A ideia a ser passada pelos defensores da comunidade política, sobretudo, é a de que, por meio desse poder absoluto e unitário, o homem vai encontrar virtude, liberdade, igualdade e fraternidade (NISBET, 1962, p. 156).

Colocando de forma resumida, o que parece que Nisbet (1962) quer explicitar: houve um tempo em que a comunidade e as relações nela contidas pareciam sãs, porém passou-se a um tempo seguinte em que o indivíduo buscou se descolar dessa comunidade para ir ao encontro de sua “caixa de Pandora” – autonomia –, entretanto, quando percebe que tal movimento o jogou numa solidão sem fim e quis retornar, parece que o que encontrou foi uma comunidade “paralela”. Sua comunidade sã já não estava mais lá.

Nisbet havia concluído, na época (de 1962), que os indivíduos estariam presos entre dois mundos de aliança e associação. Por um lado, num mundo histórico, no qual há lealdade à família, à igreja, à profissão, e, por outro, um mundo de valores idênticos com comunidade política absoluta, a comunidade na qual simbolismo, alianças, responsabilidade e senso de propósito, tornaram-se indistinguíveis da operação de poder político centralizado. Nas democracias ocidentais, assevera Nisbet (1962), parece ter havido um vetor para o segundo, mas não se saiu totalmente do primeiro.

Ele fecha a conclusão apontando, então, novamente, para esses dois tipos de Estado. O primeiro deles buscando sempre estender seus poderes administrativos e funções em todas as searas da sociedade, procurando um grau mais alto de centralização para conduzir suas operações, e o faz em nome da “liberdade”. Faz propaganda incessantemente sobre o quão positivo isso é. Constrói um senso de identidade absoluta entre Estado e sociedade. Sua proposta

¹⁰⁸ Lembrando que, no segundo capítulo, foi trazida ao trabalho a relação que Nisbet faz entre o tema comunidade política e totalitarismo.

acaba sendo aceita por todos e ele ainda se autointitula democrático e humanitário (NISBET, 1962, p. 282).

O outro tipo de Estado é aquele que procura, sem sacrificar sua soberania legítima alocada na vontade das pessoas, manter um pluralismo de funções e lealdades na vida do seu povo. É um Estado que sabe que a absorção política das funções institucionais ou associações, sejam elas família, comunidade local, sindicatos, serão logo seguidas de enfraquecimento de devoção psicológica para aquela associação. É um Estado que procura diversificar e descentralizar suas próprias operações administrativas e as relaciona o mais próximo possível com as formas de associação, que são o crescimento de necessidades humanas e desejos, e que tenham relevância para as finalidades econômicas, educacionais e religiosas de uma cultura. Ele busca diversidade cultural e não uniformidade. Ele não cultua a ordem social ou ajuste pessoal, mas reconhece que os pedidos por liberdade e autonomia cultural não terão reconhecimento até que a maioria dos indivíduos na sociedade tenham um senso de pertencimento cultural nas relações significativas de parentesco, religião, ocupação, profissão e localidade. Não vai desprezar as demandas de segurança humana, mas vai procurar meios sobre os quais tais demandas podem encontrar-se, por intermédio de associação espontânea e criação ao invés de ser por meio de fragilidades burocráticas da administração de leis formais (NISBET, 1962, p. 283). Esse tipo de Estado está em conformidade com que leciona Etzioni (2019) sobre esse ente – de que ele não deve ser o “grande pai” –, como será visto adiante.

Enfim, resumindo as ideias de Nisbet (1962) sobre a mencionada obra, poder-se-ia afirmar que ele, num primeiro momento, resgata os ideais iluministas do século 18 de prescindibilidade do Estado, da razão e, sobretudo, do individualismo e de como isso tudo impactou no indivíduo do final do século 19 e início do 20: indivíduo que se sentiu órfão, isolado, só! E de como isso tudo despertou nele uma nova busca por pertencimento, por comunidade. Ele, entretanto, fez um alerta e aponta para os governantes totalitários que se aproveitaram desse sentimento para cooptar indivíduos em prol das suas causas. Nesse sentido, não houve ética nem da direita tampouco da esquerda, de acordo com o autor.

Buber (2001), Tönnies (1947) e Nisbet (1962) e outros autores, proporcionaram elementos da corrente comunitarista mais influente – o *comunitarismo responsivo* ou *liberal* –, cujo maior expoente é Etzioni.

4.1.2 O comunitarismo responsivo e a terceira via para a boa sociedade

Para melhor compreender essa corrente de pensamento, que tem como um de seus expoentes Etzioni, é importante conhecer, também, um pouco de sua trajetória. Etzioni¹⁰⁹ nasceu na Alemanha, e, sendo de descendência judia, sua família teve de fugir no contexto de ascensão do nazismo, indo para o território Palestino, onde teve larga experiência com o jeito comunitário de viver.¹¹⁰ Ainda na juventude, teve um amadurecimento forçado, pois primeiro entrou em um grupo político – o Mapai – de cunho social-democrata, que objetivava libertar, o que conformaria o Estado de Israel, da dominação inglesa. Com o mesmo objetivo pegou em armas para que, finalmente, em 1949, o referido Estado fosse declarado independente. Essa experiência o marcou de maneira profunda e o fez lutar por bandeiras de paz (ETZIONI, 2019, p. 13).

Foi depois do episódio da guerra, no entanto, que Etzioni cruzou seu caminho com o de Martin Buber, ao estudar, por um ano, no seu instituto. Sem a menor dúvida, o referido relacionamento entre professor/aluno deu a tônica de boa parte dos escritos e vivências do autor, notadamente no que se refere ao tratamento das pessoas sob o princípio do Eu-tu em detrimento do Eu-Isso, como visto no tópico 4.1.1 deste trabalho.

Quanto à seara acadêmica, a informação é de que iniciou seus estudos em Jerusalém, e deu continuidade nos EUA, onde reside até os dias de hoje. É autor e coautor de inúmeras obras e artigos acadêmicos, mas é reconhecido não apenas por elaborar teoria, mas também por sua atuação junto ao centro de poder americano. Etzioni não é exatamente filósofo, embora demonstre sua bagagem na referida área nos seus escritos. Ele é um sociólogo, portanto centra sua tese em temas políticos, bem como na formulação de proposições para políticas públicas, tendo como embasamento as premissas comunitaristas. É interessante notar, porém a relação entre teoria e prática que o autor conseguiu realizar em sua vida, como ensina Schmidt (2019b) no prefácio da obra:

Acadêmico de renome internacional, o que caracteriza Etzioni é a permanente aliança entre teoria e prática. Assumiu decididamente o papel de *intelectual público*, participando ativamente do debate social a respeito de questões cruciais da política-americana (...) Diferentemente dos filósofos comunitaristas, empenhados na fundamentação conceitual, Etzioni destaca-se pelo envolvimento político enquanto intelectual. A criação do movimento comunitarista revela a sua compreensão de que a eficácia política requer ação de grupo: formulada a “mensagem” se fazia necessário

¹⁰⁹ Seu nome original era Werner Falk, mas o mudou para *Etzioni* – árvore de confiança em hebraico – por ocasião dos acontecimentos políticos que envolveram a criação do Estado de Israel, por uma vontade de romper com o passado (ETZIONI, 2019, p. 13).

¹¹⁰ Etzioni viveu até a juventude, com a família, em uma aldeia cooperativa rural denominada *Moshav*. As experiências lá vividas tiveram forte impacto acerca da sua maneira de pensar a vida social. Nessa cooperativa onde viveu sua família tinha terra própria, mas as compras e venda dos produtos eram compartilhadas. O autor considera esse período como uma espécie de introdução às questões comunitárias (ETZIONI, 2019, p. 13).

criar um movimento para difundi-la no país e no exterior, o que foi alcançado com êxito (p. 14).

Muito embora o comunitarismo de Etzioni tenha ficado mais aparente a partir das obras *The Golden Rule* e *The Moral Dimension*¹¹¹, uma vez que antes disso ele se dedicou mais ao debate do papel das organizações¹¹², há outras obras que também trazem, em seu bojo, questões bastante ligadas à temática, como o livro *The Spirit of Community: the invention of american society* (1993).

Por que, todavia, Etzioni valoriza tanto as comunidades? Na opinião do autor, elas são extremamente importantes porque se baseiam em dois fundamentos que reforçam as mencionadas relações “Eu-tu”: primeiro porque “fornecem laços afetivos que transformam grupos de pessoas em entidades sociais que se assemelham a famílias extensas”. Em segundo lugar porque “elas transmitem uma cultura moral compartilhada”, que, para o autor, nada mais seria do que “um conjunto de significados e valores sociais compartilhados, que caracterizam o que a comunidade considera comportamento virtuoso *versus* comportamento inaceitável” – fazendo lembrar os estudos de Ostrom (2011) – e que seria repassado de geração a geração. Essas características, revela Etzioni (2019, p. 23-24), “definem e diferenciam as comunidades de outros grupos sociais”, e acrescenta que “grupos que meramente compartilham um interesse específico (...) não passam de grupos de interesse ou *lobbies*”.

O livro *A Terceira Via para a Boa Sociedade*¹¹³, de Etzioni (2019), joga luzes sobre o pensamento comunitarista norte-americano, que teve como um de seus objetivos contrapor as ideias de Anthony Giddens – no bojo do debate entre liberais e comunitaristas (que precederam Etzioni) – que, por sua vez, compreendia a social-democracia como algo aprisionado por um Estado excessivamente burocrático. Etzioni (2019), então, comungou da ideia de que havia (e ainda há) necessidade de revalorização da comunidade para que se obtenha a renovação do Estado de Bem-estar social. O que esses comunitaristas queriam propor, sem dúvida, era uma reaproximação do sentimento de comunidade, mas em termos afastados tanto da teoria comunista quanto do comunitarismo asiático, por entender que tais correntes anulam o indivíduo *perante o coletivo*. Os comunitaristas responsivos empenharam-se em mostrar a

¹¹¹ Ambas as obras, sendo que a primeira, de 1999, tem sua versão em espanhol – *La Nueva Regla de Oro* – e a segunda tanto em espanhol quanto português – *a Dimensão Moral: rumo a uma nova economia* (1988) –, são as bases do seu livro *A terceira via para a boa sociedade* (que teve sua versão original escrita em 2000).

¹¹² Schmidt observa que as obras de Etzioni da década de 60 (*Organizações Modernas; Organizações Complexas; Análise Comparativa de Organizações Complexas; A Sociedade Ativa*) não trazem o tema da comunidade com destaque (ETZIONI, 2019, p. 9).

¹¹³ No prefácio, Schmidt (2019b) aponta para o fato de que a obra em questão é a mais indicada para iniciar os estudos da teoria comunitarista de Etzioni pelo seu caráter sintético.

viabilidade do equilíbrio entre o coletivo e o individual. O termo *responsivo* foi escolhido para indicar a necessidade de sensibilidade para com as demandas dos cidadãos e de lhes dar respostas (ETZIONI, 1991; SCHMIDT, 2019b, p. 9; WILLIG, 2022, p. 283).

No prefácio da referida obra, Schmidt (2019b) trata da importância da teoria comunitarista, que teve “um papel renovador nos debates políticos ao formular conceitos e argumentos em prol da superação de dicotomias estereis¹¹⁴, como público *versus* privado, Estado *versus* mercado, comunidade *versus* indivíduo”. O problema, é que no Brasil, de acordo com Schmidt, a discussão acerca da Terceira via ficou mais atrelada aos ideais de Giddens (1991), ao invés de atentar-se às contribuições dos norte-americanos. Nesta toada, o prefaciante assevera: “os rumos do debate seriam outros se acadêmicos e lideranças progressistas tivessem atentado às contribuições dos intelectuais norte-americanos” (2019b, p. 7-11).

Levando em consideração as premissas de Etzioni tanto sobre comunitarismo quanto o que ele chama de “boa sociedade”, pode-se deduzir que o comunitarismo propõe um caminho a ser percorrido para que se tenha como desdobramento esta espécie de boa sociedade. Faz-se mister, portanto, esclarecer suas ideias fundantes.

As principais ideias que ficam da compreensão do que seja uma boa sociedade para Etzioni (2019), são as seguintes: a boa sociedade é aquela que promove um equilíbrio entre as três esferas das relações sociais – Estado, comunidade e mercado –; é também aquela que percebe os indivíduos como um fim e não como um meio; e é também um norte a ser seguido.

O problema é que, na opinião de Etzioni (2019), o parceiro “comunidade” dessa tríade Estado/mercado/comunidade está sendo negligenciado, e essa percepção do autor ilustra exatamente o que Harari (2018) quer mostrar – como já visto – sobre ter a humanidade desaprendido, em poucos séculos, aquilo que levou milhões de anos para aprender – viver sob o ideal da cooperação, viver em comunidade. Como bem colocou Schmidt (2018b), o momento atual de inúmeras crises está servindo para fazer o mundo perceber que precisa contar com a comunidade.

Entre os princípios a serem seguidos para que se alcance a boa sociedade, está o saber para onde a Terceira Via está levando a humanidade, pois este será o norte do que deve ser realizado pelos indivíduos. Neste sentido, uma das premissas básicas, como já observado, é que

¹¹⁴ Importante apontar aqui, que quando Etzioni fala em “dicotomias estereis” não está tentando desprezar a existência de uma realidade dada – e às críticas que a ela se faz - que é a de que invariavelmente o privado empenha-se em fazer valer sua “vontade” sobre aquilo que é de interesse público. O que o autor quer dizer, é que é chegado um momento em que certas discussões, ou digressões não trarão tantos resultados, como poderia trazer, por exemplo uma ação mais concreta, como a concessão de maior relevância à esfera comunidade, em uma ação concertada com Estado e mercado.

as pessoas tratem umas às outras não como meio para conseguir algo – a prestação de um serviço, um emprego, uma educação, um produto, etc., –, mas como fim. Trazendo as contribuições de Martin Buber (2001), Etzioni (2019) coloca que as relações não podem se reduzir a Eu-Isso, mas, sim, a Eu-Tu. Pautar-se pelos princípios da boa sociedade está relacionado a várias práticas, como entender o valor da arte, relacionar-se com amigos e membros da comunidade, não excluir ninguém e tratar a todos com respeito (ETZIONI, 2019, p. 14).

Boa sociedade é, ainda, aquela em que as três esferas que conformam a sociedade – mercado, Estado e comunidade –, sejam atuantes e interativas entre elas, de acordo com Etzioni (2019). É importante trazer à luz, também, a compreensão de que nenhuma delas é de todo mau ou virtuoso; são, na verdade, complementares. Ao final do ponto, o autor assevera que, inobstante o fato de que talvez a Terceira Via nunca seja alcançada, ainda assim ela deve pautar esforços dos indivíduos (p. 14-15).

Seguindo, o autor estabelece algumas das características da Terceira Via (lembrando que ela recairia sobre uma espécie de “fuga” às dicotomias estéreis mencionadas anteriormente): ela tem limites difusos; ela não é invenção ou propriedade de uma nação, religião ou cultura; ela não é nem de direita tampouco de esquerda, e o que se quer, aqui, é dar a ela uma conotação “positiva e normativa como filosofia pública, que fornece princípios e aponta para implicações de políticas públicas”. A Europa tentou encontrar o referido equilíbrio de modo que a sua economia ainda possa competir globalmente, mas sem se tornarem americanizadas (ETZIONI, 2019, p. 15-16).

A comunidade tem papel imprescindível nesse contexto, pois reforça a relação Eu-Tu, e esta, por sua vez, é reforçada por dois fundamentos ligados à comunidade: o fato de que propiciam laços afetivos que transformam grupos de pessoas em entidades sociais que fazem as vezes de extensas famílias; e, em segundo lugar, elas “transmitem uma cultura moral compartilhada (...) de geração a geração, bem como reformulam essa estrutura moral dia após dia”. Essas características, ao fim e ao cabo, definem as comunidades e as diferenciam de outros grupos sociais (ETZIONI, 2019, p. 17). A comunidade tem a capacidade de gerar processos sutis e informais de regulação social, como aprovação e censura”, e isto é muito mais compatível com relações baseadas em fins, do que as relações com o Estado podem oferecer (ETZIONI, 2019, p. 28).

Essa ideia etzioniana de cultura moral compartilhada que Etzioni vislumbra, tangencia algo que Putnam (2006) colocou, e que, de certa forma, foi um dos motivos propulsores de sua pesquisa, e que também se conecta com o que aqui se expõe acerca de democracia. Explica-se:

Putnam (2006, p. 101), em um determinado ponto de sua obra, discorre sobre o embate entre republicanos (mais crentes no espírito cívico) e liberais clássicos que defendiam ferrenhamente o individualismo. Nas idas e vindas do protagonismo de um ou outro, Putnam (2006) traz a percepção de que quanto maior o número de cidadãos não virtuosos menor a capacidade de bom funcionamento das sociedades liberais, o que o levou a querer investigar, de forma empírica, a relação do sucesso de um governo democrático e seu meio, ou seja, seu grau de comunidade cívica.

Putnam (2006) segue desenvolvendo essa ideia de um cidadão virtuoso e seus desdobramentos, e afirma que,

Em muitos aspectos, os cidadãos de uma comunidade cívica são mais do que meramente atuantes, imbuídos de espírito público e iguais. Os cidadãos virtuosos são prestativos, respeitosos e confiantes uns nos outros, mesmo quando divergem em relação a assuntos importantes. A comunidade cívica não está livre de conflitos, pois seus cidadãos têm opiniões firmes sobre as questões públicas, mas são tolerantes com seus oponentes (p. 102).

O autor ressalta, ainda, a questão da importância da confiança para superar situações de “oportunismo”, “no qual os interesses comuns não prevalecem porque o indivíduo, por desconfiança, prefere agir isoladamente e não coletivamente” (PUTNAM, 2006, p. 103). Como já ressaltado, a ideia de comunidade está bastante ligada à ideia de laços afetivos, o que a diferencia de meros grupos de interesse (quando o grupo se desfaz à medida que o interesse é atendido). Etzioni (2019, p. 18), entretanto, declara que as comunidades também podem estar baseadas em valores desagradáveis e de intolerância. Então, a questão é – e isso vale também para o Estado e mercado – Como melhorá-las? Uma sugestão de Etzioni é entender que cada um – Estado, mercado e comunidade – exerce determinadas tarefas mais bem do que as outras duas esferas. Essa é a melhor forma de se chegar a um equilíbrio.

Viver em comunidade traz uma vantagem digna de ser salientada: deixa as pessoas mais saudáveis, mais contentes e garante a elas vida mais longa. Etzioni (2019) discorre sobre estudos que atestam para os perigos para a saúde de se viver em solidão. Então, pode-se afirmar que a vida em comunidade seria uma espécie de “remédio” para tal, e bem mais barato do que qualquer intervenção do Estado para tentar corrigir esse problema tão recorrente da atualidade. Há vários exemplos de comunidades americanas que diminuíram problemas de saúde de pessoas que passaram a ser abrangidas por programas voltados para a comunidade (ETZIONI, 2019, p. 18-20). O autor também reafirma a importância de cultivar a comunidade para a provisão futura, pois é

mais barato do que solicitar tudo ao Estado, uma vez que atua por meio da humanidade, e é uma maneira de retirar a sobrecarga do Estado, mas sem tentar substituí-lo (p. 28).

Acerca de políticas públicas e comunidade, Etzioni (2019) assevera que há várias formas de renovação da comunidade, como a abertura de espaços sociais para encontros da comunidade, o engajamento de usuários de determinados espaços nas tomadas de decisão acerca de seu uso, etc. O que o autor quer deixar claro aqui, porém, é a ideia de que deve haver uma convergência entre limites geográficos e administrativos das comunidades para que as políticas públicas prosperem. Dessa maneira, consegue-se uma maior participação das pessoas nos *affairs* comunitários (ETZIONI, 2019, p. 33 *et seq.*).

Nas mudanças a serem realizadas na comunidade, há que se considerar que nunca a eficiência econômica e administrativa deve ser o norte daquelas. Assim, somente pode-se realizar mudanças, nesse sentido, quando “as considerações de eficácia superam claramente o peso das considerações sociais”.¹¹⁵ (ETZIONI, 2019, p. 26).

Etzioni (2019) também insiste na ideia de que não se deve tentar impor, por meio de lei, aquilo que deveria ser moralmente aceito. Ou seja, “as normas legais se desenvolvem melhor quando seguem os entendimentos morais compartilhados do que quando tentam liderá-los”, entretanto não argumenta pela desnecessidade das leis que regulem comportamentos morais, apenas ressalta que é imprescindível que as mesmas tenham eco nas regras morais da comunidade (p. 29).

Apesar de defender-se aqui uma renovação do potencial da comunidade, há que se ter uma consciência de que este poder não deve ser ilimitado, mas equilibrado. Nesta toada, Etzioni (2019) expõe que a cultura moral das comunidades, inobstante serem imprescindíveis, como visto anteriormente, ela própria também deve ser examinada. Como, todavia? – Questiona o autor. Mediante uma avaliação sobre o grau de sustentação dos valores morais da comunidade nas leis básicas ou na Constituição do Estado. A comunidade não deve ter a palavra final sobre tudo, por exemplo, em questões de direitos humanos. Neste ponto o autor ressalta que tanto quanto o Estado e o mercado sofrem contenções, também deve sofrer a comunidade. Somente assim pode-se alcançar o equilíbrio da Terceira Via (ETZIONI, 2019, p. 30).

Sobre os direitos e responsabilidades de cada um, Etzioni leciona que, de acordo com as premissas da boa sociedade pregada pela Terceira Via, deve estar presente o reconhecimento

¹¹⁵ Aqui aproveita-se para lembrar o que foi dito no terceiro capítulo do trabalho sobre ensinar os estudantes do CEFFAS a buscarem o melhoramento do seu entorno, de sua comunidade, ou seja, o desenvolvimento do seu meio, mas não o desenvolvimento econômico apenas, também o social (englobando aí questões de saúde, justiça, saneamento, educação, desporto, etc., como expõe Amartya Sen (2000)).

de que ela, a boa sociedade, entrelaça, na medida certa, “o respeito pelos direitos individuais e a satisfação das necessidades humanas básicas com a expectativa de que os membros cumpram suas responsabilidades para com eles mesmos, suas famílias e amigos e com a comunidade em geral”.¹¹⁶ (ETZIONI, 2019, p. 31).

Outro ponto que deve ser considerado é a diretriz de que as sociedades (que não deixam de ser uma comunidade de comunidades) devem ajudar aquelas comunidades cuja habilidade de ajudar seus membros está severamente limitada (ETZIONI, 1993, p. 146). Etzioni (1993) assevera que quanto mais oportunidades forem dadas às pessoas para que elas tenham um comprometimento cívico, mais forte esse compromisso ficará, e mais da ordem moral e social será assumida pela comunidade e não pelo Estado (ETZIONI, 1993, p. 159)¹¹⁷. Para esclarecer a ideia do ponto, lembra o autor que é um erro falar que não há direitos sem responsabilidades ou vice-versa, pois, apesar de serem complementares, cada um tem sua própria premissa moral e está integrado em relações baseadas em fins. Etzioni trata também de uma responsabilidade de todos para com todos, e o que o autor quer expressar, aqui, é que cada um deve fazer a sua parte em prol do bem comum. Obviamente uns farão mais outros menos. Sintetizando bem a fala dele, pode-se afirmar que a noção de responsabilidades de todos para com todos centra-se na ideia de que os indivíduos devem agir sempre com o pensamento de tratar os demais como fins em si mesmos e não como meio (ETZIONI, 2019, p. 31-32).

A ideia complementar a essa é o fato de que não se deve ter um pensamento do tipo *olho por olho*, pois, se alguns indivíduos optarem por não agir da melhor forma, de modo a contribuir com a comunidade, ele não deve ser excluído ou tratado de maneira desumana. Neste viés, Etzioni (2019) coloca:

Proporcionar às pessoas o essencial para viver não vai tirar da maioria a motivação para trabalhar, na medida em que houver trabalho disponível e as pessoas sejam capazes de desempenhá-lo. E se houver quem abuse do sistema, uma boa sociedade considerará isso um preço pequeno a pagar para não negar a humanidade básica a ninguém. Jogar nas ruas pacientes mentais, alcoólatras, mães com filhos ou qualquer

¹¹⁶ Quando Etzioni (1993) discorre sobre responsabilidade pessoal, autoajuda e justiça social, vai falar de algumas questões sobre como a importância de a própria pessoa fazer o que puder para ajudar a si mesmo e não se tornar dependente dos outros. Ele fala, também, sobre a importância de ajudar quem está próximo e, nesse sentido, dá o exemplo do acolhimento de sua comunidade quando ele mais precisou. Sua esposa morreu em um acidente de carro e os vizinhos foram incríveis ao desempenhar várias tarefas para ajudar a ele e sua família. Nesse ponto, ele faz a seguinte colocação: que sabe que os motivos que levaram seus vizinhos a assim proceder não foram em cima de um cálculo sobre o que o autor já havia feito por eles, ou, então, o que poderia fazer no futuro. Foram baseados num senso de compaixão. Ele admite que há em qualquer relacionamento ou na comunidade um sentido vago de reciprocidade apropriada, de necessidade de contribuir para um clima de mutualidade e, para ele, as pessoas se ajudam e sustentam o espírito de comunidade porque elas sentem que é a coisa certa a fazer (p. 145).

¹¹⁷ É importante esclarecer que, assim como outros tópicos, este que se refere à responsabilidade do indivíduo é encontrado tanto no livro *A terceira via para a boa sociedade* quanto no *The Spirit of Community*.

outra pessoa, cortando todos os benefícios, simplesmente não é compatível com esses pressupostos (p. 34).

Enfim, o autor encerra o tópico afirmando que uma sociedade que seja equilibrada e leve a sério os compromissos da Terceira Via, trata o impasse entre direitos individuais e as responsabilidades sociais conforme os critérios por ele descritos e ajusta suas políticas aos mesmos (ETZIONI, 2019, p. 35).

É importante frisar aqui, novamente, que um dos vetores da obra de Etzioni (2019) encontra-se no seguinte ponto: a necessidade da parceria entre as três esferas: Estado, mercado e comunidade. No capítulo quarto de sua obra, portanto, ele discorre sobre os dois parceiros da comunidade: Estado e mercado. O trecho que segue retrata bem a ideia que o autor quer passar:

Estado, comunidade e mercado diferem quanto aos papéis que desempenham, modificáveis em razão das condições sociais. Em uma boa sociedade, os três setores buscam cooperar uns com os outros. Cada um é parte da solução; nenhum é tachado de ser a fonte do problema. Eles são complementares, e não antagônicos. Mais importante, ainda, cada parceiro ajuda a conter os outros, evitando que usurpem missões melhor realizadas por outros. A manutenção do equilíbrio desse tripé está no cerne da boa sociedade (ETZIONI, 2019, p. 43).

É necessário entender que o papel do Estado não deve ser aquele de “grande pai”, que toma conta de tudo, porém há, sim, incumbências deste ente dentro desta dinâmica, tais como: segurança pública, desarmamento, certeza do encarceramento para aqueles que cometem crimes, saúde pública, perceber o mercado como parceiro – mas com parcimônia para que não desnaturalize a noção de pessoas como fins em si mesmas –, exercer certo controle no ciberespaço, controlar a inflação, atenção às necessidades ambientais, proteção das comunidades, e, por fim, incentivar o empreendedorismo (ETZIONI, 2019, p. 43-48).

As sociedades da Terceira via reconhecem a importância do setor privado, do mercado, por ser o maior produtor de bens e serviços. Na verdade, a combinação desses três entes – Estado, mercado e comunidade – é extremamente relevante. Nesse sentido, Etzioni (2019) discorre sobre o que chama de *a arte da combinação*, e fala dos híbridos, como as parcerias público-privadas, que, às vezes, realizam bem determinados papéis, mas, em outras, o faz a autoridade pública (p. 48-49)¹¹⁸.

Etzioni (2019) também aborda a questão da sociedade do conhecimento e a redução da escassez. O autor inicia o ponto falando sobre uma espécie de incongruência atual: saber da

¹¹⁸ Nesse sentido, é interessante verificar a pesquisa de Fontana (2017), que versa sobre a relação do Terceiro Setor com a Cooperação Pública e a possibilidade de proposições para um marco conceitual das Organizações da Sociedade Civil na perspectiva comunitarista.

importância de investir no ser humano para adquirir cada vez mais conhecimento e seu impacto positivo para a diminuição das injustiças sociais, mas que, ao mesmo tempo, pouco se faz para instituir essa prática. O estudioso assevera que quanto mais as pessoas recorrerem ao conhecimento mais aptas elas vão ficar para desenvolver relações “eu-tu”. Ele fala em recursos não escassos e que, à medida que “aqueles cujas necessidades básicas estão satisfeitas busquem sua satisfação adicional em recursos não-escassos, abre-se a porta para um mundo totalmente novo, no qual os ricos podem se opor menos à transferência de bens materiais para os menos favorecidos”. Acrescenta, ainda: “e aqueles que têm menos poderiam se beneficiar de recursos de conhecimento não-escassos, uma vez que a comunidade e o Estado lhes propiciem as habilidades básicas e os recursos necessários para acessar o novo mundo de conhecimento” (ETZIONI, 2019, p. 49-51).

Sobre o tema, há mais um trecho de seu texto que vale a pena ressaltar:

Isso pode parecer inalcançável, visionário e utópico. No entanto, os seus precursores estão ao nosso redor. Quanto mais favorecermos a transição para a economia baseada no conhecimento com o básico para todos, mais nos aproximaremos de viver em uma sociedade menos influenciada pela escassez – cujo resultado será o de ser mais equitativa (ETZIONI, 2019, p. 51).

Etzioni (2019) finaliza o capítulo discorrendo brevemente sobre a corrupção e sobre como ela é corrosiva para as relações que objetivam o indivíduo como fim, e que, por isso, deve ser combatida (p. 51 *et seq.*).

Para o autor, há que se limitar as desigualdades. Nessa toada, ele aponta para a importância de não deixar as disparidades ganharem terreno nas comunidades, pois – daí fala sobre cidadãos que passam a viver uma vida de opulência –, “tal isolamento não apenas desgasta os laços sociais e aparta as pessoas privilegiadas das culturas morais da comunidade, mas, também, as torna cegas para a realidade da vida de seus concidadãos”, e completa afirmando que isso pode influenciar em decisões políticas comprometidas (ETZIONI, 2019, p. 54).

O questionamento recairia em “como” resolver essa possível situação, uma vez que limitar as atividades de cada um, de uma certa forma, retoma ideais mais próximos do socialismo e não é exatamente essa a ideia que se quer passar. Sobrevém, então, a ideia de igualdade de oportunidades. Para assegurá-la, porém, é necessário, pelo menos, que haja um ponto de partida semelhante, ou seja, há que se “conceder a todos um mínimo básico, o que é, conforme estabelecido anteriormente, um dos elementos essenciais do tratamento de todos como fins, e não apenas como meios” (ETZIONI, 2019, p. 55).

Como fazer acontecer uma mudança de prioridades? Se, para Santos (2006), era necessária uma contra-hegemonia, para Etzioni (2019) é preciso a ocorrência de uma contracultura. Deve ocorrer um diálogo entre os objetivos pessoais e coletivos das pessoas, e o simples aumento de renda, na opinião de Etzioni, muito embora possa acarretar na possibilidade de consumir mais, não vai necessariamente trazer mais felicidade. O autor afirma, ainda, que há estudos que comprovam que uma vez satisfeitas as necessidades básicas do indivíduo, o que realmente vai trazer felicidade a ele são as relações nutritivas e as conexões sociais, o que parece muito com o que Rifkin (2016) colocou em termos de capital social. Assim, Etzioni (2019) finaliza o capítulo, e a obra em si, afirmando que, “em última análise, essa mudança está nas transformações nos corações e nas mentes, nos valores e na conduta de todos nós”. Ele acrescenta ainda: “Não iremos longe em direção à boa sociedade a menos que tal diálogo seja lançado e desenvolvido para uma conclusão positiva” (p. 58-59).

Muito embora Nisbet (1962) não utilize o termo responsivo, ele também partilha da ideia de encontrar um ponto do equilíbrio. Neste contexto, Nisbet (1962) expõe: nem liberdade pessoal tampouco realização pessoal podem ser separadas dos contextos da comunidade. Esses são os contextos, não de uma restrição mecânica, mas, sim, incentivos e valores que o homem deseja expressar em trabalhos duradouros e para se defenderem de agressões externas libertinas. Isso não é para negar o papel do indivíduo, ou a realidade de diferenças pessoais. Não é certamente para aceitar o argumento cru do determinismo social – que alega que trabalhos criativos dos indivíduos são apenas reflexões dos interesses e demandas do grupo. Deve-se insistir no fato fundamental de que as perspectivas e incentivos da mente criativa vêm do objetivo da comunidade (p. 235).

Em Nisbet (1962) também é encontrada a ideia de que o capitalismo será ou um sistema de alianças sociais e morais, ficando seguras em instituições e associações voluntárias, ou vai ser um monte de areia de partículas desconectadas de humanidade. No caso do último, surgirá um poder político onicompetente, e, uma vez que ficará faltando um senso de participação na sociedade econômica, os homens vão procurar por isso no Estado Servil (p. 241). Neste contexto, Nisbet (1962) afirma que seria calamitoso se os objetivos liberais e criativos do individualismo se perdessem por causa de uma incapacidade de renovação de seu contexto social e suas demandas psicológicas. O individualista tem acertado em sua insistência de que liberdade genuína não tem nada a ver com a euforia que vem da participação em “cruzadas” promovidas pelas massas, nada a ver com a aquiescência ante a Vontade Geral. O individualista tem acertado também, na opinião de Nisbet (1962), na sua luta sobre a liberdade estar ligada com a existência de autonomias de escolha pessoal

entre claras alternativas culturais. Acima de tudo, o individualista tem acertado em enaltecer a privacidade humana (p. 246)¹¹⁹.

Novamente, ainda que levando em consideração uma terminologia criada por Etzioni (2019), pode-se salientar que Nisbet (1962) também vislumbrava uma “boa sociedade” e não demonizava o parceiro Estado. Ele afirma, ainda, que indivíduo *versus* Estado é uma antítese falsa, pois o Estado cresce com o que dá ao indivíduo, ao mesmo tempo em que se alimenta de relações sociais concorrentes – família, sindicatos, profissão, comunidade local e igreja (p. 256).

4.2 PREMISSAS COMUNITARISTAS: DEMOCRACIA, INCLUSÃO, DIVERSIDADE E VALORES

4.2.1 Sobre democracia, inclusão e diversidade

Sobre democracia

Uma das premissas comunitaristas é a democracia. Embora o trabalho já tenha abordado, no segundo capítulo, o Estado Democrático de Direito, no presente momento será esmiuçado o núcleo duro deste tipo de Estado – a democracia. É dado destaque a três autores: Dahl (2001), que detalha razões que devem levar a sociedade a querer que a democracia se sobreponha a outros regimes; Barber (2003), que propõe um novo pensar acerca das relações entre democracia e liberalismo, ou seja, pelo fato de trabalhar a ideia de que não é a democracia em excesso que pode dismantelar instituições, mas, sim, o liberalismo excessivo que pode minar a democracia – uma tese que se coaduna com o que aqui é proposto; e Putnam (2006), que desenvolve a ideia de que a vida cívica tem uma ligação estreita com a qualidade da democracia.

Apesar de seus defeitos, a democracia continua sendo um regime de governo que, pelo menos até o momento, parece melhor atender às demandas da sociedade. Nesse sentido, Dahl (2001) parece bem explicar a história e o significado dessa forma de governo, pois ele remonta aos tempos da Grécia, Roma Antiga e Itália até a contemporaneidade. O que seria, então, a

¹¹⁹ Tradução livre de: It would be calamitous, however, if the creative, liberal purposes of individualism were to be lost because their social contexts and psychological requirements are incapable of renewal. The individualist has been right in his insistence that genuine freedom has nothing to do with the nervous exhilaration that comes from participation in the crusading mass, nothing to do with acquiescence before a General Will. He has been right in his contention that real freedom is bound up with the existence of autonomies of personal choice among clear cultural alternatives. Above all, the individualist has been right in his stress upon human privacy.

democracia? Bobbio (2018) a define como sendo “um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem *quem* está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais *procedimentos*”, e assevera que o único modo de compreender a democracia é quando considera a mesma “contraposta a todas as formas de governo autocrático” (p. 35). Dahl (2001) vai pela mesma linha – quando fala das vantagens da democracia –, e ressalta que ela evita tiranias, governos autocráticos cruéis, corruptos – que são invariavelmente movidos por megalomania, fé, religião, nacionalismo e/ou convicção de superioridade de raça, tais como o de Hitler, Stálin e Pol Pot¹²⁰. No que se refere a esse ponto, Dahl (2001) lembra que, via de regra, chefes de regimes não democráticos costumam justificar seus domínios com a alegação de que a maioria das pessoas não tem competência para participar de um governo de Estado.

A concepção que Barber (2003, p. 117) tem de democracia coaduna-se com o presente trabalho. Ele afirma que a democracia forte baseia-se na ideia de uma comunidade autônoma de cidadãos que estão unidos mais por educação cívica do que por interesses homogêneos. Além disso, são capazes de buscar objetivos comuns, bem como são aptas a agir com reciprocidade por conta de seu espírito cívico e suas instituições participativas. Ou seja, isso não se deve tanto ao seu altruísmo ou à sua boa índole. Por fim, Barber (2003) lembra que a democracia forte depende da política do conflito e da sociologia do pluralismo e da separação entre as esferas de ação pública e privada.¹²¹

Nisbet (1962) discorre sobre as diferentes definições de democracia e aponta a definição de Lincoln como sendo ainda atual: “democracia como governo do, pelo e para o povo”. Ele chama a atenção, porém, para o que seria “povo”. Pode-se considerá-lo, segundo esse autor, como um agregado de indivíduos utilizados para propósitos políticos e administrativos, um agregado ao qual foi dado forma e significado apenas pela natureza do Estado e suas leis. Ou, então, pode-se considerar o povo como sendo indistinguível de uma cultura, de seus membros, inseparáveis de suas famílias, sindicatos, igrejas, profissões e tradições que compõem essa cultura (p. 149).

A diferença de olhar, de acordo com Nisbet (1962), vai ser decisiva na teoria política da democracia, pois se a visão sobre o povo for a primeira, haverá potencialmente um comprometimento com uma visão totalitária do Estado, porque há uma abstração, uma massa. Se, no entanto, for a segunda visão, o Estado será visto, então, como *uma* das associações da humanidade. No que segue, ele vai discorrendo sobre essas duas visões e a consequência delas.

¹²⁰ Três ditadores cruéis e sanguinários: o primeiro na Alemanha, o segundo na ex União Soviética e o terceiro no Camboja.

¹²¹ Ver também Putnam (2006, p. 130).

Fala sobre essa teoria unitária da democracia, quando tudo aquilo que ficar entre esse indivíduo abstrato e o Estado é visto como suspeito (guildas, igrejas, profissões, classes, sindicatos, etc.) (p. 252).

Dahl (2001) assim vislumbra uma democracia *ideal*: uma participação efetiva de todos (todos os membros da sociedade devem ter oportunidades iguais e efetivas para fazer os outros membros conhecerem suas opiniões); uma igualdade de voto (os votos devem ser contados como iguais e todos têm de ter chance de votar); deve haver, também, um entendimento esclarecido, ou seja, os indivíduos devem ter a oportunidade de aprender sobre políticas alternativas e suas consequências; deve haver, ainda, o controle do programa de planejamento (uma espécie de possibilidade de decidir que questões comporão a agenda política)¹²²; inclusão dos adultos (todos os adultos residentes permanentes deveriam ter o pleno direito de cidadãos). Depois de estabelecer esses critérios, Dahl (2001) questiona se eles são suficientes para elaborar uma constituição democrática, à medida que responde com uma negativa, pois há outros fatores que são imprescindíveis para tal, conforme ver-se-á no que segue.

Uma outra vantagem da democracia seria a garantia de uma série de Direitos Fundamentais. Quanto a esta vantagem, Dahl (2001) afirma que nenhum governo não democrático confere uma série de direitos políticos (tais como os estabelecidos nos critérios já vistos), pois, se o fizer, vai estar, na verdade, tornando-se uma democracia. Além disso, o autor adverte que, quando os cidadãos deixam de entender que a democracia exige certos direitos fundamentais, ou, então, deixam de apoiar instituições políticas, jurídicas ou administrativas que protegem esse seu direito, sua democracia corre sérios riscos. A democracia também garante, aos cidadãos, uma liberdade pessoal mais ampla do que qualquer alternativa viável a ela.

A democracia ajuda as pessoas a proteger seus interesses. Nesse sentido, o indivíduo somente pode proteger seus direitos dos desmandos do governo se puder participar plenamente nas determinações das suas condutas, mesmo que seus interesses não sejam inteiramente atendidos, mas se ele tiver sido excluído, terá, então, certeza que seus interesses serão feridos. Reforçando a ideia, Dahl (2001) refere, ainda, que apenas um governo democrático pode proporcionar uma oportunidade máxima para as pessoas exercitarem a liberdade da autodeterminação, ou seja, oportunidade de viverem sob as leis de sua própria escolha. O autor também coloca que os cidadãos vivem associados uns aos outros, não podendo fazer valer sempre sua vontade, portanto se faz necessário ter um processo para chegar a decisões em

¹²² Isto reverbera, sobremaneira, nas questões que cercam as políticas públicas.

relação a regras e a leis que satisfaçam determinados critérios razoáveis: sobre a edição de uma lei, em que todos possam apresentar seu ponto de vista, que possam sobre ela deliberar; e no caso de não haver unanimidade, que vença a maioria.

Não obstante Dahl (2001) mencionar essa possibilidade de “vencer a maioria”, ele está muito ciente de algo que se coaduna muito com o que diz Etzioni (2019) sobre a vontade (por vezes ditatorial) das maiorias: elas serão válidas apenas se respeitarem determinados limites, como direitos fundamentais, ou seja, as maiorias não estão legitimadas a praticar injustiças. Lembra-se que Etzioni (2019) assevera que não é democrática uma permissão de que homens mais velhos casem-se com meninas apenas porque a maioria concorda.

Acerca do tema, Nisbet (1962) faz um importante questionamento: Apesar da severidade e, por vezes, crueldade de Napoleão, não teria ele realmente representado a vontade das massas? A melhor maneira de responder a esse questionamento é fazer uma diferença aqui entre o que seria a vontade da massa e a vontade dos indivíduos, posto que, de uma certa forma, a primeira – que, na opinião de Nisbet (1962), é do que se trata a Vontade Geral de Rousseau – é uma “vontade” um tanto anestesiada não consciente dos indivíduos que a compõem. Trata-se de uma “vontade” automatizada, atomizada, vazia de uma verdadeira e consciente “vontade” humana. conclui-se, portanto, que pode até ser uma vontade das massas, da maioria, mas não uma vontade democrática.

Há uma outra vantagem da democracia listada por Dahl (2001) que também se relaciona com os escritos de Etzioni (2019). Ele declara que somente um governo democrático pode proporcionar uma oportunidade máxima de exercer a responsabilidade moral, pois trata-se de um agir ponderado, o qual se reflete sobre as opções, porque se o processo democrático maximiza a oportunidade de viver sob leis de sua própria escolha, ele, por óbvio, também capacita o indivíduo a viver como um sujeito moralmente responsável.

A democracia oferece outras vantagens: promover desenvolvimento humano mais plenamente; promover grau relativamente elevado de igualdade política; e evitar guerras – posto que as democracias modernas não guerreiam, uma vez que dominam a arte da conciliação, com tratativas, e, por fim, proporcionam aos cidadãos exercitar liberdade de autodeterminação. Há, também, instituições que são imprescindíveis para a democracia em grandes Estados: representantes eleitos; eleições livres, justas e frequentes; liberdade de expressão; fontes diferenciadas de informação; autonomia para associação; e cidadania inclusiva (DAHL, 2001).

Um dos recursos mais poderosos da democracia está nas alianças de todos os cidadãos, e essas alianças são nutridas psicologicamente nas áreas menores da família, comunidade local e associação, pois são as áreas que contêm imagens da grande sociedade, nas quais seres humanos

são capazes de definir e render valores democráticos significativos (NISBET, 1962, p. 255). Putnam (2006, p. 25), por sua vez, afirma que, “para ter um bom desempenho, uma instituição democrática tem que ser ao mesmo tempo sensível e eficaz: sensível às demandas de seu eleitorado e eficaz na utilização de recursos limitados para atender a essas demandas.” Encontra-se na sua pesquisa uma relação direta entre a modernização socioeconômica de um local e o sucesso da democracia, pois “a riqueza diminui os estorvos, tanto públicos quanto particulares, e facilita a acomodação social”. O autor acrescenta que “a educação faz aumentar o número de profissionais qualificados e o grau de satisfação dos cidadãos. O crescimento econômico incrementa a classe média, baluarte da democracia estável e eficaz” (PUTNAM, 2006, p. 98).

Enfim, a igualdade política dentro de uma comunidade traduz-se na seguinte ideia: as relações na comunidade cívica implicam direitos e deveres iguais para todos, e elas devem ser horizontais, de reciprocidade e de cooperação, e não precisam ser de dependência e autoridade (PUTNAM, 2006, p. 102).

Sobre inclusão e diversidade

O movimento comunitarista norte-americano expressou publicamente suas posições em dois manifestos: a Plataforma Comunitária Responsiva sobre Direitos e Responsabilidades e O Manifesto pela Diversidade na Unidade¹²³. O primeiro basicamente versa sobre a importância de se ter projetos compartilhados, de visão comunitarista, para dar suporte a questões morais, legais e sociais da atualidade, e será aprofundado no tópico 4.2.2.

Já o documento que vai focar na questão de inclusão e diversidade é o Manifesto pela Diversidade na Unidade, muito embora ele também enalteça outros valores, como liberdade de expressão, justiça social, saúde e segurança pública. Enfim, trata-se de cultivar a responsabilidade pelos valores comunitários, e não dar primazia ao individualismo como querem alguns.

Nele, Etzioni (2019) vai trabalhar a questão das minorias e dos imigrantes. Uma das mensagens mais importantes no manifesto é o tratamento que se confere a quem se considera xenófobo e racista. O fato é que muitas pessoas o são, mas não se resolve nada apontando o dedo a elas e as acusando de tal.

Não se deve buscar nem a assimilação tampouco o multiculturalismo ilimitado, pois, na primeira, os imigrantes são praticamente obrigados a deixar seus costumes e cultura para

¹²³ Ambos estão anexos ao livro “A terceira via para a boa sociedade” (2019), de Etzioni.

assimilar as do país que os recebe, e, no segundo, pelo contrário, não flexibilizam sua cultura e crenças a ponto de viver harmoniosamente com o país hospedeiro. De acordo com o manifesto, portanto deve-se adotar a diversidade na unidade. Colaciona-se aqui um trecho:

Pressupõe que todos os membros de uma determinada sociedade respeitam e aderem plenamente aos valores e às instituições consideradas como parte da cultura compartilhada pela sociedade. Ao mesmo tempo, qualquer grupo é livre para manter sua subcultura distinta – aquelas políticas, hábitos e instituições que não conflitam com o núcleo compartilhado – e uma forte medida de lealdade ao seu país de origem, desde que isso não interfira na lealdade para com o país em que vive em caso de conflito de lealdades. O respeito pelo todo e o respeito para com todos é a essência da nossa posição.

Prosseguindo, o manifesto vai tratando de algumas questões dentro de sua perspectiva, tais como as de políticas, de educação, de cidadania para imigrantes, de linguagem, de elementos de união, etc.

Já na sua parte final, o Manifesto coloca o seguinte questionamento: “como o reino da unidade, embora restaurado, pode ser suficientemente expresso sem violar o lugar legítimo da diversidade?”; a resposta encontrada seria, “em parte nos valores humanistas e éticos (incluindo o respeito pela dignidade e autonomia individuais) e nos valores comunitários mais expressos que explicitam as nossas obrigações uns para com os outros”.

Finalmente, o Manifesto lista mais alguns possíveis compromissos: auxiliar a desenvolver comunidades mais abrangentes, como a União Europeia; ajudar os necessitados nos países pobres; e defender os ideais e princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas. Faz, entretanto, uma ressalva de que mesmo assim, está ainda em aberto “a fonte de compromissos comuns para definir e promover o correto sobre o incorreto e as respostas às questões transcendentais da vida, no que diz respeito à vida pública”.

4.2.2 Premissas pedagógicas: o tema dos valores na educação

Na *Plataforma Comunista Responsiva* e em diversas obras de Etzioni (1993, 2002, 2019) é dado destaque ao tema dos valores morais e cívicos, incluindo o respeito, a disciplina, a empatia e outros. A formação desses valores ocorre no ambiente familiar – o primeiro ambiente “comunitário” do indivíduo –, no ambiente educacional e na vida social. É de suma importância o papel tanto da família quanto da escola na formação do indivíduo. São fios condutores da análise desenvolvida neste trabalho, uma vez que a pesquisa de campo se centrou

na aferição da presença ou ausência do aprendizado desses valores nas Escolas Família Agrícola.

Ambas, família e escola, é que vão ajudar a educar o sujeito de forma cívica e política, o que, por sua vez, é essencial à democracia, uma vez que a formação do *ethos* democrático é um hábito que vai sendo inculcado (SOCAL, 2015, p. 38), é uma consciência que vai sendo apropriada, a exemplo do que foi visto em Freire. O cidadão deve estar imbuído de valores fundamentais da democracia, e é mandatório que os educadores, os agentes políticos, “e os membros da sociedade civil, realizem e exijam não somente das instituições governamentais, mas de todos os seguimentos da sociedade o apoio para o desenvolvimento da educação política”. Para tanto, é importante compreender que uma educação técnica, uma educação que capacite o sujeito para que desenvolva determinado trabalho, apesar da relevância, não é suficiente para que se chegue a uma educação política, uma educação capaz de levar à construção de uma comunidade cívica, como queria Putnam (2006). Assim, verifica-se, em Socal (2015, p. 39):

(...) formar uma sociedade em que o valor e a dignidades dos sujeitos seja reconhecida, em que o estado de direito seja observado, em que as pessoas cumpram suas responsabilidades de bom grado, ou ainda, em que o bem comum seja preocupação de todos, requer muito mais que a formação técnica. Para alcançar um governo e uma sociedade que respeite os direitos humanos e tenha em sua pauta de preocupações o desenvolvimento comum, se faz necessário muito mais do que uma formação técnica, mas antes uma formação cívica, uma formação integral, ampla e humanizante.

As sociedades são formadas por cidadãos e esses não devem ficar à deriva, ficar na expectativa, devem, sim, serem comprometidos com as decisões políticas que os cercam. Essa atitude começa com a percepção de que eles têm não apenas direitos, mas também responsabilidades, e tal “não se dá dentro da tecnicidade, mas na formação integral, onde os participantes são chamados a ocupar o seu lugar no tecido social com pleno entendimento de quem são e que papéis interpretam na comunidade” (SOCAL, 2015, p. 40). Não apenas isso; essa educação cívica deve ser baseada em perspectivas reais e não utópicas a ponto de permitir que o cidadão se “descole” das questões decisórias. Além disso, essa educação cívica deve ter o condão de formar as bases e estrutura do vagaroso “edifício político e partindo de pequenas coalizões cívicas chegar, posteriormente, a um engajamento maior capaz de gerar mudanças sociais” (SOCAL, 2015, p. 40; ETZIONI, 2002).

Resumindo, pode-se afirmar que

(...) quando se fala de uma educação cívica (política) se está falando de uma educação do transigir, do equacionar, do aceitar e principalmente do compartilhar. Compartilhar o poder, os recursos e também as responsabilidades é essencial em uma sociedade

democrática que busca tornar-se cada vez melhor. Em sociedades como estas, as possibilidades de buscar uma mudança social estão sempre presentes, desde que os cidadãos tenham as habilidades e a vontade necessárias para tanto. Assim os conhecimentos, habilidades e os necessários traços de caráter público e privado devem ser os produtos de uma boa educação política (SOCAL, 2015, p. 42).

Muito embora a escola seja uma instituição de grande relevância para a formação do sujeito, aponta-se aqui que tudo começa no seio da família, pois trata-se do primeiro contato do sujeito com relações sociais, e, como foi assinalado por Harari (2018), a espécie humana destaca-se pelo fato de o filhote passar mais tempo com membros familiares até se sentir apto a prover seu sustento. O problema é que a atualidade traz uma conjuntura que dificulta muito as variáveis trabalho, consumo e criação dos filhos – tanto por parte dos pais quanto das mães –, que acaba sendo, muitas vezes, demasiadamente delegada a terceiros. Os comunitaristas contestam a “normalidade” desta situação, e chamam a atenção para a necessidade da dedicação de tempo aos filhos não como tarefa da mãe, mas dos pais em conjunto. Neste viés, caberia ao Estado empreender todos os esforços no que diz respeito à realização de políticas públicas que pudesse atender esse compromisso (ETZIONI, 1993, 2019; SOCAL, 2015).

Continuando nessa linha, Etzioni (1993, p. 67) traz à baila também alguns estudos que demonstram que quanto maior o contato dos pais com a criança/jovem menor chance de delinquência. Em contrapartida, quanto mais tempo ela passa sozinha maior as chances de consumir substâncias inapropriadas. Por fim, o autor vai pontuar questões sobre o que faz pessoas verdadeiramente alegres: – “Seria ter coisas de luxo? Seria criar bem os filhos? O que você gostaria que estivesse escrito em sua lápide?” – ele pergunta. Basicamente expressa que deveriam ser levantadas mais vozes para a “indústria da paternidade/maternidade”. Nesse sentido, ele dá algumas sugestões práticas de como fazê-lo por meio de mais *home office*, por exemplo, ou, então, sobre possíveis mudanças de políticas públicas que envolvam tais questões, como o alargamento do período de licença maternidade/paternidade, como já fazem alguns países europeus (ETZIONI, 1993, p. 70 *et seq.*). Neste viés, caberia ao Estado empreender todos os esforços no que se refere à realização de políticas públicas que pudessem atender esse compromisso (ETZIONI, 1993, 2019; SOCAL, 2015).

O autor finaliza o ponto afirmando que não há apenas um caminho correto para que se chegue a um equilíbrio entre trabalho e família. Cabe a cada um encontrar o seu. Ele declara, entretanto, que é importante para uma boa sociedade que pais e filhos passem mais tempo juntos (ETZIONI, 2019, 1993, p. 41).

A escola por sua vez, também exerce um papel fundamental na educação dos jovens e crianças, pois é nesse espaço de convivência social que vão aprender a desenvolver empatias e

a controlar seus impulsos. A consequência desse aprendizado é tratar as demais pessoas, como visto em Buber (2001) e Etzioni (2019), como fim e não como meio de se obter algo. A depender da ação da escola e do professor, no entanto, o impacto sobre o jovem pode ser positivo ou negativo na formação dele. Aponta-se, ainda, que “o papel do educador não se restringe ao contexto escolar; a comunidade também deve participar, pois é no seu meio que estão sendo formados os cidadãos que irão conviver em sociedade” (ETZIONI, 2019; SOCAL, 2015, p. 44).

O professor, por sua vez, que deve ensinar com amor, respeito e, sobretudo, por meio do exemplo, não deve se olvidar de ensinar, também, sobre disciplina e autoridade (não autoritarismo).

Um problema enfrentado é justamente o que se viu anteriormente, no sentido de uma certa ausência da família, o que leva a escola a se “desdobrar” para desenvolver o papel tanto de educadora quanto de formadora da moral, entretanto essa equação não tem se mostrado eficaz. Sobre esse tema, Socal (2015) aponta de forma pertinente:

Finalmente, a educação deve imbuir nos alunos uma gama de experiências, as mais vastas possíveis, viabilizando no currículo além das disciplinas acadêmicas, aquelas de cunho humanístico, não limitando a educação política à sala de aula: esta deve estar presente em todos os locais onde os alunos percebam a necessidade de manter um comportamento condizente com a moral e o civismo. O desenvolvimento do caráter merece mais atenção no processo de educação, diz Etzioni (1993). Os futuros adultos precisam de ajuda para desenvolver a capacidade de mobilizar e comprometer-se – uma habilidade que é desenvolvida em situações estruturadas, não em um processo único e autoritário (p. 45).

A colocação supra é extremamente relevante para o presente trabalho, pois o que se vivenciou nas Escolas Família Agrícolas em termos de pesquisa de campo, ilustra muito bem esta constatação sobre a relevância dos valores na educação, traço distintivo da visão comunitarista acerca da educação.

Na obra de Etzioni (2002, 2019) e nos manifestos comunitaristas (em anexo à sua obra) há uma teoria consistente, com forte embasamento filosófico e científico, em defesa de um *welfare state* renovado pela participação comunitária. Nesta visão, a educação desempenha um papel relevante tanto do ponto de vista cognitivo quanto do valorativo. Conteúdos e formação moral complementam-se na educação. Esta abordagem, condizente com a teoria freiriana e outras teorias pedagógicas relevantes, orienta a análise desenvolvida no capítulo final desta tese sobre a educação desenvolvida pelas Escolas Famílias Agrícolas do Rio Grande do Sul.

5 AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA AGRICULTURA FAMILIAR NO RIO GRANDE DO SUL

5.1 NOÇÕES GERAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

5.1.1 Políticas públicas sob um enfoque político e sociológico

As políticas públicas, na concepção consagrada por David Easton (1968), são, basicamente, respostas às demandas sociais, não respostas aleatórias ou resultantes da vontade do governante, e sim associadas ao contexto histórico-social ao qual pertence o Estado. Este autor foi um dos precursores dos estudos acerca do tema das políticas públicas, principalmente no que se refere aos estudos delas de forma institucionalizada. Seu objetivo, leciona Bucci (2013, p. 104), “era estabelecer a ciência política como campo do conhecimento, com estatuto científico renovado em relação às matrizes da filosofia política anterior à guerra”. Bucci (2013) prossegue, afirmando que

A visão tradicional, de cunho prescritivo, filosofia moral assentada sobre a história das ideias, deveria dar lugar ao que Easton classificou de “era científica da ciência política”, baseada no empirismo, com a aplicação plena do método científico, que se prestasse a fornecer explicações demonstráveis sobre os fenômenos da política (p. 104)

Entender que as políticas públicas são uma dimensão da “política” em sentido amplo e que são respostas de variados fatores e pressões do ambiente sociopolítico, é essencial para compreender qualquer iniciativa política. Subirats *et al.* (2012, p. 33-34) afirmam que as políticas públicas são respostas do sistema político-administrativo a uma situação de realidade social não aceitável. Diversos autores fornecem a definição de política pública, entretanto, para melhor compreender as políticas públicas, é necessário esclarecer, primeiro, ainda que brevemente, o entendimento de “política”¹²⁴. Lasswell (1936) – um dos cientistas políticos que

¹²⁴ Até porque os termos “política” e “políticas públicas” são passíveis de uma certa confusão, ou são, até mesmo, intercambiáveis, a depender do idioma. O Brasil, no que diz respeito ao tema, acabou tomando de empréstimo as locuções que foram forjadas nos Estados Unidos (BUCCI, 2021). No inglês há o termo *politics* (que equivaleria à “política” em português, no sentido de ser a atividade praticada pelos políticos), que se refere mais a uma atuação do Congresso Nacional – de acordo com Lowi (1972) – que era o maior protagonista político nos EUA até o advento do século 20, passando, então, a ser do governo com suas *policies* (que, por sua vez, se aproxima mais do que se denomina em português de “política pública”). A referida passagem, destacada por Lowi (1972), inclusive o levou a elaborar uma frase que ficou notória: “*policies determine politics*”. O autor faz uma leitura das políticas públicas estabelecendo como marco a Era Roosevelt – que teria sido o presidente que, apesar de mais ter respondido a pressões

bem expôs a dinâmica desse instituto – ressalta que na política trata-se de descobrir *quem* consegue *o que, onde e quando*. Além disso, trata-se de saber quais habilidades – poderá ser a violência, organização, barganha, propaganda ou símbolos – o sujeito ou grupo vai utilizar¹²⁵.

Responder aos questionamentos de Lasswell (1936) permite descobrir sobre as influências e os influentes na política. O autor acreditava que a elite era mais influente do que as massas e que mantinha as referidas habilidades sob controle na maior parte do tempo, sobrando à “contra-elite” (que conseguia seu “lugar ao sol” nas revoluções), mas restavam os símbolos, que, apesar de serem mais evanescentes, eram mais fáceis de serem passados adiante (LASSWELL, 1936, p. 444).

O autor afirmava, ainda, que numa comunidade em que há uma ordem política funcionando suavemente, a ideologia tende a se perpetuar. Essa colocação de Lasswell (1936) encaixa-se com os dizeres de alguns outros, tais como Dardot e Laval (2016) e Souza (2017), que acreditam que a “conquista” de direitos sociais ao longo da história não passou de uma concessão das elites para que a *sua* ordem não fosse alterada. Em termos de políticas públicas, pode-se destacar que o cenário é mais otimista no sentido de que elas surgem junto com os Estados de Bem-Estar Social, como bem ensina Bucci (2019), não obstante autores como Bercovici (2004) terem realizado leitura diferente.

Nesse cenário, para os críticos, as políticas públicas seriam parte de um “Estado neoliberal, pautado e condicionado pelo mercado, ou seja, a economia de mercado determina as decisões políticas e jurídicas, relativizando a autoridade governamental” (BERCOVICI, 2004, p. 177). A reforma de grande parte da Constituição econômica teria estendido essa lógica à sociedade, com o repasse de tarefas ao mercado e o esvaziamento da política pelo direito. Em resumo, ao pretender aproximação técnica para problemas essencialmente políticos, isto é, condicionados pelo poder, as políticas públicas constituiriam formas despolitizadas de atuação do Estado (BUCCI, 2019, p. 811).¹²⁶

como líder nacional do que qualquer outro, foi exitoso em transformá-las em políticas públicas e tirar disso força política. Para realizar essa leitura, o autor categorizou a ação política em quatro tipos: distributiva, regulatória, redistributiva e constitutiva (LOWI, 1972, p. 299 *et seq.*; BUCCI, 2019, p. 813-814). Talvez o que possa ser apreendido com as ideias de Bucci e Lowi sobre o tema, aproxime-se do que leciona Bercovici (2004), quando afirma que, a partir do Estado Social, o *government by policies* vai além do mero *government by law*” (p. 166).

¹²⁵ Nesse contexto, combinando os questionamentos com as habilidades, o autor ressalta que, por ocasião do feudalismo, fez-se uso da violência; para a consolidação das monarquias, fez-se uso da habilidade de organização; já para a industrialização, prevaleceu a barganha; e, por fim, em períodos de crise – que invariavelmente levaram a guerras – prevaleceu a habilidade da propaganda (LASSWELL, 1936).

¹²⁶ Há um outro trecho do artigo de Bercovici, suprarreferido por Bucci, que, talvez, possa ser encaixado na mesma lógica. Nele o autor leciona que, no campo das ciências sociais, surgiu uma tendência – muito por conta de uma influência americana – de centralizar as preocupações mais na sociedade em detrimento do Estado, o que, em sua opinião, é resultante de “crescente legitimidade das idéias liberais e seus pressupostos metodológicos individualistas e à tentativa de substituir o direito por instrumentos de análise econômica na compreensão do aparato estatal” (BERCOVICI, 2004, p. 172-173).

Antes de adentrar nas definições das políticas públicas, veja-se um pouco de sua história. O estudo sobre políticas públicas começou no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial. Surgiu nos Estados Unidos, atentando para a importância de um olhar científico à boa gestão governamental. No início teve um enfoque de orientação positivista, de orientação à solução de problemas, o *problem solving* (MULLER; SUREL, 2002, p. 27-28). O positivismo passou, no entanto, a ser questionado e sobreveio um “giro pós-positivista” que afirmou o compromisso do discurso político com a participação democrática (SCHMIDT, 2018b, p. 129).

Muller e Surel (2002, p. 8) também apontam as origens das políticas públicas no país estadunidense, e acrescentam que “a *policy analysis* distanciou-se progressivamente de sua orientação operacional para tornar-se uma disciplina por inteiro da Ciência Política, progressivamente autonomizada nas estruturas de ensino e de pesquisa”. Ao fazê-lo, acrescentam os autores, o Estado passou a ser receptor de um outro *olhar*, de uma instituição não tão absoluta quanto se pensava.

O trabalho de Schmidt (2018b) também traz à luz o fato de que “o que as pesquisas de políticas públicas proporcionam são categorias analíticas para entender os problemas, evidenciar a multicausalidade que está na sua origem”, bem como evidenciam, acrescenta o autor, “a necessidade de tratamento interdisciplinar e de envolvimento de variados agentes nas questões públicas” (p. 120).

Tanto Schmidt (2018b, p. 122) quanto Muller e Surel (2002, p. 11) se preocupam com os aspectos democráticos e concernentes à cidadania no que se refere às políticas públicas. O primeiro faz interessante observação acerca da importância da “compreensão bem embasada das políticas”, que, por sua vez, “permite a ação cidadã mais qualificada e mais potente”, e acrescenta que “é fundamental que o cidadão conheça e entenda os mecanismos e a previsão legal das políticas públicas que o afetam, quem participou de sua formulação, como estão sendo implementadas”, etc. Em contrapartida, a preocupação de Muller e Surel (2002) é mais no sentido de que o cidadão não seja excluído, à medida que a tecnicidade adentre o tema. Explica-se: os elementos e dinâmicas que compõem uma política pública podem estar imbuídos de tecnicidades que não são do cotidiano da maioria das pessoas. Ou seja, os cidadãos, via de regra, são leigos a esse tipo de conhecimento; assim, a preocupação dos autores é no sentido de que o cidadão seja reintegrado na chamada “rede de decisão”. Essa preocupação dos autores vai mostrar-se bastante pertinente quando da abordagem das políticas públicas de educação para o campo mais adiante, pois essa ausência de democracia pode ser agravada quando se trata das políticas públicas dirigidas aos camponeses, uma vez que, geralmente, estão mais alienados dessas questões do que os sujeitos de centros urbanos.

As conexões entre a política em sentido amplo e as políticas públicas são preocupação de Schmidt (2018b, p. 122): “as políticas não são um setor ou departamento com vida própria. Elas são o resultado do processo político, que se desenrola sob o pano de fundo institucional e jurídico, e estão intimamente ligados à cultura política e ao contexto social”. As referidas palavras do autor vão auxiliar a compreender que contextos políticos e ideológicos, como os apresentados por Dardot e Laval (2016) (de que algumas concessões às massas são feitas mais com uma ideia de um “para-te quieto” do que como algo que lhes pertence por direito), vão ser os trilhos por onde as políticas públicas vão percorrer. Inclusive, como asseveram Schmidt (2019a) e Subirats *et al.* (2012), o sucesso ou o fracasso das políticas públicas estão muito ligados às condições proporcionadas pelo Estado para tanto. Os “anos de ouro” do *welfare state*, por exemplo, apresentaram condições bastante favoráveis para a expansão de políticas sociais abrangentes, ao contrário da atual conjuntura econômica e política do país. A seara social é a que mais perde, e, com ela, um de seus instrumentos mais importantes: as políticas públicas, notadamente as políticas públicas de educação do campo.

O que são políticas públicas, então? Quando discorre sobre conceito e definições de políticas públicas, Schmidt (2018b) traz contribuições de autores como Thomas David Easton, Lasswell, Shue, Dye, B. Guy Peters, Yves Meny e Jean-Claude Toenig, William Jenkins, Hugh Hecló e, até mesmo, do Ministério da Saúde brasileiro – por ressaltar a necessidade de evitação de descontinuidades da política pública –, para, ao final, sintetizar sua própria definição: “política pública é um conjunto de decisões e ações adotadas por órgãos públicos e organizações da sociedade, intencionalmente coerentes entre si, que, sob coordenação estatal, destinam-se a enfrentar um problema político” (SCHMIDT, 2018b, p. 127).

Quanto aos aspectos metodológicos das políticas públicas, Schmidt (2018b, p. 130) – levando em consideração aportes de Meny, Toenig, Klein e Marmor – mostra que há uma variedade de técnicas e métodos de pesquisa utilizados nos investimentos acerca das políticas públicas, e que o pesquisador, por sua vez, deve levar em consideração “as características dos diversos agentes envolvidos, os recursos por eles utilizados, a cultura política e os valores morais vigentes, o capital social”, etc., na sua busca por abordagem metodológica. O autor informa que a perspectiva teórico-metodológica mais prestigiada na literatura internacional é a dos *ciclos das políticas*, por oferecer um quadro simples de análise da ação pública, que evita que a política seja vista como simples consequência de um mecanismo legal ou da vontade de um mandatário, além de ser compatível com os diferentes enfoques jurídicos. Tanto Schmidt (2018b) quanto Muller e Surel (2002) ressaltam a necessidade de evitar que o ciclo seja

concebido como um encadeamento sequencial de fases, pois frequentemente é um processo descoordenado e aparentemente caótico.

A metodologia mais prestigiada na literatura internacional é a dos ciclos das políticas, uma vez que oferece um quadro simples de análise da ação pública e evita que a política seja vista como simples consequência de um mecanismo legal ou da vontade de um mandatário, sendo compatível com os diferentes enfoques jurídicos. Schmidt (2018b, p. 130) e Muller e Surel (2002), contudo, notam uma falha nesta abordagem, pois percebem as políticas públicas como uma sucessão linear de etapas, quando, na verdade, pode ser caótico e não ter conexão com o conjunto da política (SCHMIDT, 2018b, p. 130, MULLER; SUREL, 2002).

Muller e Surel (2002) assinalam que a ótica sequencial das políticas públicas está inter-relacionada com a perspectiva *problem solving*, ou seja, as políticas são vistas como medidas que irão resolver problemas da sociedade. Para os autores, as políticas públicas não têm o condão, necessariamente, de resolver problemas, e “isto não significa que os problemas são insolúveis, mas apenas que o processo de ‘resolução’ é muito mais complexo do que o faz supor a abordagem sequencial”. Na realidade, dizem eles, “os problemas são ‘resolvidos’ pelos próprios atores sociais através da implementação de suas estratégias, a gestão de seus conflitos e, sobretudo, através dos processos de aprendizagem que marcam todo processo de ação pública” (MULLER; SUREL, 2002, p. 27).

É muito pertinente essa colocação dos autores, pois esta compreensão – que eles chamam de entendimento canônico – faz pensar que a elaboração de uma política pública vai resolver a situação como num passe de mágica. Já Muller e Surel (2002) tem a sensibilidade de perceber as políticas públicas como ferramentas que vão auxiliar os próprios atores envolvidos a encontrarem suas “soluções”; por exemplo, programas sociais, como Bolsa Família e Proni, no Brasil: há inúmeras declarações de pessoas que, a partir deles, conseguiram, primeiro, sobreviver, porque passaram a colocar comida na mesa, e, depois, porque conseguiram prosseguir nos estudos e adentrar no Ensino Superior. A partir daí puderam dar novos rumos a sua vida¹²⁷. Ou seja, os programas não acabaram com a pobreza, mas muniram as pessoas de ferramentas para minimizar ou acabar com seus problemas de “não acesso”. Outro exemplo notável é o da Educação para o Campo, como será visto adiante.

¹²⁷ O mesmo ocorre com o Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que possui diversas categorias de financiamento (tais como Pronaf-Agroindústria, Pronaf-Mulher, Pronaf-Jovem, Pronaf-Custeio, Pronaf-Agroecologia, etc.) e funciona da seguinte forma: o agricultor familiar, via de regra, acessa a categoria mais simples (com menor valor financiado) e vai ascendendo nas categorias à medida que vai melhorando e incrementando sua produção.

De qualquer modo, a metodologia dos ciclos não é percebida pelos referidos autores como sendo totalmente negativa, pois, afinal de contas, ela concede um grau de organização às políticas públicas. Nesse sentido, há também a opinião de Subirats *et al.* (2012). Os autores propõem, inclusive, que tal esquema cíclico seja visto como um marco de referência e não como um esquema rígido.

A seguir apresenta-se, por meio de Schmidt (2018b), as cinco fases da teoria dos ciclos. A primeira fase vai focar na percepção e definição dos problemas. Ela é extremamente importante e crucial, pois, como assevera o autor, a primeira coisa que se deve fazer é transformar a situação de dificuldade em problema político. Para ele, “o número de situações problemáticas que afetam o conjunto ou segmentos da população em um ambiente social é praticamente infinito e somente algumas delas tornam-se objeto de atenção da sociedade e do governo” (SCHMIDT, 2018b, p. 131).

Subirats *et al.* (2012) chamam a atenção para situações em que o problema nem mesmo alcança os *status* de problema, e, assim, acaba não tendo políticas públicas elaboradas para o seu atendimento. Neste viés, analisando de forma superficial o presente caso, poder-se-ia afirmar que as políticas públicas de educação para o campo não recairiam nesse vácuo de carência de política por falta de identificação do problema, porém, em uma análise mais aprofundada, o que se pode perceber é que, como ressaltam Subirats *et al.* (2012, p. 27), as políticas públicas de educação voltadas para o campo, criadas e desenvolvidas desde o início do século 20 até a atualidade, são, em grande parte, políticas que não levam em consideração a realidade do estudante/indivíduo camponês, mas que têm por objetivo servir ao capital e à continuidade de uma lógica de uma eterna submissão do homem do campo e de exclusão. Essa situação configuraria o “não problema” de Subirats *et al.* (2012), ou seja, até há políticas públicas de educação voltadas para o campo, mas não aquelas que percebem, de forma aprofundada, a necessidade de se trabalhar os estudos do camponês a partir de sua realidade. Tal sistemática dá indícios de que as falhas nessa sorte de política pública ocorrem, como informa Schmidt (2018b, p. 125), por uma supremacia dos interesses particulares dos poderosos.

Neste aspecto pode-se discutir se a educação do campo alcançou ou não o *status* de problema. Até o final do século 20 há indicativos de que a necessidade de uma educação do campo não tenha se tornado objeto de preocupação ampla da sociedade e dos governos, o que ocorreu, finalmente, nas primeiras décadas do século 21, conquistado esse *locus*. Juntamente com o surgimento do problema foram sendo também forjadas políticas públicas compatíveis, como foi demonstrado na parte histórica no capítulo 2, e que será reforçado a seguir.

A segunda fase vai tratar da inserção do problema na agenda política. De acordo com Schmidt (2018b), trata-se da lista de problemas que chamam a atenção dos cidadãos e governo. Não é um elemento formal, e, sim, questão que tenha relevância e repercussão na opinião pública. Trata-se, também, de uma construção e não algo “dado” (p. 132).

O autor destaca que a agenda governamental conforma um processo constante de disputa política (que envolve atores como governo, oposição, partidos políticos, agentes sociais, etc.). Esse embate será visto entre os defensores de uma Educação do Campo e os defensores da educação Rural elitista (mais ligada à agricultura patronal, ao agronegócio). Muito embora determinadas posições sejam conflitantes e mutantes, o autor chama a atenção para o fato de que parte da agenda não muda: saúde, educação, crescimento econômico, emprego, etc. O que mudará é a conjuntura que os envolverá (SCHMIDT, 2018b, p. 132).

A terceira fase tem seu foco na formulação das políticas públicas. No entendimento de Schmidt (2018b), essa fase vai ocorrer quando se define acerca da maneira de solucionar o problema político. Esse momento “envolve conflitos, negociação e acordos do qual participam autoridades governamentais, agentes sociais e privados”. Acrescenta o autor que, neste momento, agentes do Legislativo e Executivo ganham destaque, e consequência bastante comum a essa dinâmica é a “confeção de uma lei ou regulamento a explicitar diretrizes, objetivos, metas e atribuição de responsabilidades” (SCHMIDT, 2018b, p. 133).

A fase seguinte é a fase da *implementação*. É a fase da execução, da prática. Não se trata, porém, apenas de uma aplicação mecânica do que foi planejado, pois é bastante provável que redefinições sejam necessárias. A execução pode seguir três caminhos. Uma é a execução direta pelo Poder Público – aqui, o aparelho burocrático tem papel preponderante. O Estado vai prestar o serviço diretamente (na educação, saúde e políticas sociais). Outra via é a execução pela sociedade civil ou terceiro setor. O terceiro setor é compreendido como o conjunto das organizações da sociedade civil¹²⁸, diferente das organizações privadas, pois “são criadas e tidas por entes da sociedade civil, não possuem propriedade, destinam-se a fins coletivos ou públicos e reinvestem todos os resultados na própria entidade (exemplo: universidades comunitárias, escolas, hospitais). Por fim, pode ser feita por delegação de um serviço ao setor privado, como nos projetos de infraestrutura (SCHMIDT, 2018b, p. 136). A criação de políticas públicas está bastante ligada pela previsão orçamentária, pois é esta – por intermédio do Plano Plurianual, da Lei de Diretrizes Orçamentárias e da Lei Orçamentária Anual – que vai definir como os recursos vão ser gastos.

¹²⁸ Ver Fontana (2017).

A fase final é a *avaliação* da política, que seria, grosso modo, um julgamento do que deu certo e do que falhou. Um dos mecanismos de avaliação são as eleições, comuns às democracias, mas há outros, realizados pelos próprios gestores públicos ou por entidades da sociedade, como universidades, institutos e agências. A total objetividade na avaliação não é possível, sendo relevante o uso de indicadores sociais como meio de se chegar o mais próximo.

Os agentes das políticas públicas, então, quem seriam? Schmidt (2018b) assevera que pode ser qualquer cidadão, muito embora advirta para o fato de que, geralmente, será aquele que é politicamente influente – e aqui há que se lembrar do que falou Lasswell (1936) acerca da “influência” e “influyente” – aquele que tem o recurso de poder. Deste modo, Schmidt (2018b) lista um rol dos principais agentes de políticas públicas em regimes democráticos: autoridades do Executivo, Legislativo e sistema de justiça; partidos políticos; assessorias e cargos comissionados; burocracia estatal; mídia; organizações privadas; organizações da sociedade civil; e agentes de conhecimento e os chamados *think tanks* (p. 139).

O estudioso das políticas, ressalta Schmidt (2018b, p. 146), deve atentar às premissas sobre as quais assenta a sua análise. Cabe evitar acriticamente utilizar “pressupostos neoliberais, antiestatais, que preconizam a adequação da administração pública aos valores do mercado e aos ditames da administração privada”. Essa é uma advertência muito relevante para que se aponte novamente a diferença que será abordada entre Educação do Campo e Educação Rural, pois a primeira é a do camponês (e de outros grupos com bagagem de luta social), e a segunda serve aos anseios do capital por meio, principalmente, do agronegócio.

5.1.2 Políticas públicas sob um enfoque jurídico

Como já exposto na introdução, este tópico fará uma maior conexão com o que há de jurídico sobre o tema, notadamente no campo das políticas públicas.

As políticas públicas também podem ser vistas sob um enfoque jurídico. Para tanto, é relevante salientar pressupostos teóricos que corroborem juridicamente não apenas para a análise, mas, também, para a formulação das políticas públicas, bem como levando em consideração a ação governamental em escala ampla (BUCCI, 2013, p. 37). Essa preocupação, de cunho mais jurídico quanto às políticas públicas, surge na década de 80 do século 20, momento em que o Poder Público não foi capaz de criar políticas públicas coerentes, e, ao invés disso, instituiu diversos planos de forma parcial. Neste contexto, surge “no campo jurídico brasileiro, o debate em torno das políticas públicas, tendo por catalisador as possibilidades abertas pela Constituição de 1988” (BUCCI, 2013, p. 37). A grande preocupação dos estudiosos do tema, entretanto, na contrapartida daqueles voltados

às ciências sociais, circunda na “concretização do programa constitucional e da reformulação das concepções tradicionais do nosso Direito Público, especialmente a reconstrução do Direito Administrativo a partir da ação do Estado para a satisfação do interesse social” (BERCOVICI, 2004, p. 171-172). Essa concepção liga-se sobremaneira com o que se verificou com Hachem (2014) no segundo capítulo.

No capítulo 2 abordou-se o entendimento de Bitencourt (2013) acerca das políticas públicas apenas para que se pudesse apontar a importância de dois de seus principais atores: sociedade e Estado, uma vez que, de acordo com a autora, tais políticas deveriam considerar seus elementos de forma global para que se chegue a seu conceito.

Alguns autores percebem a política pública de forma mais restrita no sentido de vinculá-la necessariamente a um direito fundamental. Nesse sentido, o que não for a política pública em si poderá ser uma ferramenta ou um instrumento da Administração Pública vinculado à concretização de um determinado direito fundamental. De uma certa forma, só vão fazer sentido e estarem conectados a partir do momento em que a política pública for sua articulação, de modo que esta confira unidade e coerência a esses instrumentos¹²⁹.

A política pública também pode ser observada a partir da matriz pragmático-sistêmica¹³⁰ – o desdobramento disto é “a formação de um conhecimento complexo” ou seja, “um conhecimento que põe o objeto da pesquisa em uma trama de relações” – e, no caso da política pública, significa que ela não é exatamente uma revelação dos elementos essenciais do direito, mas toma forma por meio das diversas ligações que esta política proporciona. Assim, pode-se afirmar que haverá mudanças que farão a diferença na política pública, que, por sua vez, fazem com que se cruze a fronteira entre o que poderá ser considerado política pública e o que não será (RECK, 2018, p. 114-115; HABERMAS, 2002a, 2002b).¹³¹

Reck (2018, p. 117) trata de alguns elementos caracterizadores de política pública, mas ressalta que não são suficientes para delinear a, tais como: o fato de se prolongarem no tempo, de realizarem um direito fundamental, etc. Desse modo, esclarece o que vai ser necessário para diferenciar uma política pública de outros fenômenos:

¹²⁹ São eles: legislações de várias searas (direito penal, civil, administrativo, etc.); fomento; regulação; serviços públicos; obras públicas; poder de polícia; programas administrativos, etc. Para maiores detalhes ver Reck (2018, p. 118).

¹³⁰ Reck (2018) debruça-se sobre fontes habermasianas e luhmannianas para chegar a essa matriz, que, apesar de sua importância, não serão aprofundadas no presente trabalho.

¹³¹ Reck (2018) esclarece que conceituar algo em Direito significa explicar as práticas sociais e as expectativas que envolvem determinado jogo de linguagem. Para tanto, explica que mesa, por exemplo, não é necessariamente sempre aquele objeto que cumpre a função de mesa tal qual conhecemos. Dando uma continuidade ao raciocínio do autor, imagina-se que ele quis dizer que mesa, dependendo do contexto, pode ser mesa para um, servir de cadeira para outro (uma mesa de tamanho infantil perto de uma mesa maior), de degrau de uma escada para um terceiro (se colocada perto de mesas maiores) e assim sucessivamente.

Aquilo que realmente diferenciaria política pública de todos os outros fenômenos é, além da confluência dos dados apresentados, a possibilidade de identificação de um discurso (HABERMAS, 1994) que se autorreferencia como meio e fim. Isso é, as políticas públicas formam um todo orgânico especializado em algo, cujo discurso apresenta uma coerência narrativa entre fins e os atos de fala necessários em sede de poder administrativo, ou seja, faz uma ligação causaliforme e comunicativa entre as medidas e os valores a serem alcançados. A política pública é, assim, uma unidade de diferenças.

De forma bastante interessante, Reck (2018) realizou uma dinâmica de perguntas e respostas – no caso ele optou pela Política Nacional do Meio Ambiente para fazê-lo – para determinar se trata-se ou não de uma política pública. Como o presente trabalho trata da política pública de Educação do Campo, tentar-se-á, com esta, fazer o mesmo.

O ponto de partida será alguns instrumentos legislativos sobre Educação do Campo. Assim, partindo-se do pressuposto de que existe a referida política pública, há que se verificar se as demais perguntas têm coerência. Assim, como Reck (2018) questiona e responde positivamente se para a Política Nacional do Meio Ambiente existiu uma demanda, aqui a resposta também será positiva, e a diferença é que a demanda, nesse momento, era a educação para o sujeito do campo. Vários questionamentos seriam idênticos aos realizados pelo autor para aquela política:

O Direito é o meio para o engajamento na ação? Sim, fixa os programas, estabelece os institutos, traça as competências e cria os órgãos necessários para a política pública. Existe ligação com organizações governamentais? Sim, em todas as esferas de governo. Existe influência da sociedade por ela mesma e tentativa consciente de mudá-la? Sim, buscando o estímulo e a não ocorrência de certas condutas mediante consequências jurídicas. É o discurso que se protraí no tempo? Sim, e vige até atualmente. Existe uso do poder administrativo e predominância de discursos pragmáticos? Sim, após a decisão de proteção do meio ambiente, foi necessário o estabelecimento de meios pragmáticos para que esses fins fossem alcançados (RECK, 2018, p. 118).

Os questionamentos subsequentes, realizados pelo autor, terão correspondentes próprios na Política da Educação do Campo: Há coerência narrativa interna que torne possível a formação de uma identidade a partir de uma comparação meios-fins no âmbito do poder administrativo? A política tem identidade? Linguagem própria? Princípios? Comunicação coordenada? Instrumentos programáticos? Para responder: a referida política¹³² começou a ser gestada a partir de movimentos sociais, até que, no ano de 1994, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que foi

¹³² O tema será abordado novamente no ponto 5.2.

fundamental para os passos vindouros de criação institucional da política em questão. Em 1996, sobrevém a importante Lei de Diretrizes e Bases, que, em seu artigo 28, prevê uma educação direcionada ao público de áreas rurais (BRASIL, 1996). Em 1998 foi a vez do Ministério Extraordinário da Política Fundiária dar um passo importante: criar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – o Pronera. Prosseguindo, em 2001 a CNE emitiu Parecer prevendo Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para o campo (BRASIL, 2001). No ano de 2007 a Secadi criou o Procampo. Na sequência, foram criados, respectivamente, os seguintes instrumentos legislativos: Lei nº 11.947/2009 e Decreto nº 7.352/2010. O primeiro versa, na verdade, sobre alimentação escolar, porém trouxe, em sua previsão (artigo 33), a instituição do Pronera. O segundo efetivamente dispôs sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera, bem como instituiu o Pronacampo.

Neste contexto, analisando a sucessão de acontecimentos e instrumentos legislativos, pode-se afirmar que a política pública em questão apresenta os elementos necessários para a sua conformação. Conclui-se que existe, no Brasil, uma política pública voltada à Educação do Campo. Neste contexto, colaciona-se um trecho de Reck (2018, p. 118):

Todos esses dados que a lei traz demonstram uma linha contínua, dentro da própria política pública, entre a justificação e a aplicação em direção à concretização pragmática por meio de hipóteses e instrumentos de gestão, que formam um todo narrativo coerente. Eis a política pública.

Ver-se-á, mais adiante, que não são poucas as ações que ocorreram nos últimos tempos que estão causando um esfacelamento da política pública de Educação do Campo. Assim, sendo, é de extrema relevância compreender que os direitos fundamentais são sempre realizados por políticas públicas e, justamente por serem fundamentais, não podem ficar ao alvitre dos diferentes governos. Deste modo, verifica-se que os referidos governos podem realinhar o regime jurídico de algum instrumento daquelas políticas, mas não podem, porém, apenas suprimi-lo, pois tal instrumento “já faz parte do programa ético-jurídico de realização dos mínimos existenciais” (RECK, 2018, p. 130).

Ficou estabelecido supra que, em termos de Educação do Campo, há uma política pública, e, em relação a ela e suas organizações, pode-se afirmar que seus discursos (lembrando que discurso é realizado entre aqueles que são capazes de serem racionais no seu argumento, ou seja, que agem motivados, capazes de defender seus pontos de vista – a ponto de gerar consensos ou dissensos) contêm: demarcação da identidade da própria organização como modo de intervenção de uma comunidade sobre si mesma; há uma justificação da conexão entre

peças com os órgãos e deles com a organização; há também uma justificação dos atos dos órgãos em contraste com sua competência; e, por fim, percebe-se que há um parâmetro para análise democrática, à medida que há legislação pertinente ao tema que foi aprovada dentro do processo legislativo brasileiro que é democrático e alinhado à vontade popular. Assim sendo, pode-se declarar que os discursos das políticas públicas são capazes de produzir não apenas comunicação, mas, sim, comunicação jurídica. Explica-se: Reck (2018), baseando-se em concepções habermasianas, afirma que, para tal, verifica-se seis enlaces: o primeiro deles faz referência a um discurso prático, normativo; haverá, assim, um processo de geração de alternativas sobre “que fazer”. A segunda ligação possível é o fato de a decisão estar em uma cadeia de decisões que vai da esfera pública à ação administrativa (o que vai acabar o caracterizando como processo democrático), ou seja, o jurídico seria produto de um procedimento democrático de elaboração de leis e decisões conexas. O terceiro critério baseia-se na estrutura principiológica que sustenta a decisão. O quarto enlace refere-se aos centros de decisão, pois, para o autor, uma decisão é caracterizada como jurídica se tiver a capacidade de se ligar com processos comunicativos de produção do Direito, que, por sua vez, ocorrem em espaços de comunicação que a sociedade define como tal. O quinto enlace reside na linguagem jurídica, que tem características estruturais especiais. Por fim, o sexto e último enlace está atrelado à própria função social do Direito, pois “o Direito é um meio de comunicação privilegiado, diante do qual é possível gerar entendimento entre cidadãos, socializar e reproduzir a cultura”. Acrescenta-se ainda: “o Direito presta importantes serviços no campo da estabilização de expectativas e formação de programas finalísticos aos demais sistemas sociais” (RECK, 2018, p. 34-35; HABERMAS, 2002a,b).

Destaca-se, enfim, que as políticas públicas de educação (no presente caso, a educação do campo), no Brasil, iniciam-se com o processo de geração de alternativas sobre *o que fazer* no que se refere ao tema; passa por uma cadeia de decisões fruto da democracia; a decisão é baseada numa estrutura principiológica (Constituição Federal no topo); existe, nessas políticas públicas, uma capacidade jurídica de ligarem-se com procedimentos comunicativos de produção do Direito; sua linguagem é jurídica; e, por fim, cumprem o papel de gerar entendimento entre cidadãos: função social do Direito. Conclui-se, então, que a política educacional brasileira é comunicação para Habermas (2002b), porque possui os enlaces definidos pelo autor.

Uma outra maneira de vislumbrar a ligação que há entre o direito e as políticas públicas é perceber estas últimas como um sistema, no qual deve entrar tudo o que se refere ao Direito e não apenas as normas, mas também, e sobretudo, as comunicações inerentes a ele. Pode-se

ressaltar, assim, tudo o que tem recursividade no sistema (conexões que levam a outras sem ordem determinada). Trata-se de comunicação jurídica (RECK, 2018, p. 36)¹³³. Assim ocorre com as políticas públicas de educação, inclusive com a Educação do Campo.¹³⁴

Neste ponto, volta-se à concepção de política (no caso pública) de Lasswell (1936), que aponta para a importância de identificar *quem faz o que*, pois, no direito, isso vai refletir-se na questão da competência, ou seja, há que determinar quais ações ficarão a cargo de qual (quais) entes públicos. Nesse sentido, a competência constitucional em matéria de educação fica dividida da seguinte maneira (os artigos mencionados doravante serão todos da Constituição Federal (BRASIL, 1988)): artigo 22 – prevê que compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação; o artigo 23 – determina que é competência comum da União, Estados, Distrito Federal e municípios proporcionar os meios de acesso à educação; já o artigo 24 traz a previsão de que é concorrente a competência de legislar sobre educação à União, aos Estados e ao Distrito Federal; em contrapartida, compete aos municípios, de acordo com o artigo 23, manter com cooperação técnica e financeira da União e Estados, programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.¹³⁵ O que ocorre é uma leitura pragmático-sistêmica da competência. De acordo com Reck (2018), levando em consideração a referida leitura da competência (redução ou pré-decisão de temas, instrumentos, ligação entre órgãos e agentes, justificção da atuação do órgão, legitimação da decisão):

A competência é uma espécie de comunicação cuja função é estreitar o campo de decisões possíveis de determinados órgãos. A noção de competência leva a uma comunicação cujo enlace é, precisamente, evitar que determinado órgão tenha de tomar todas as decisões. A competência permite a especialização dos órgãos e, assim, diminui a hiperinformação. Por outro lado, a competência não elimina os excedentes de informação das justificativas para o exercício da competência: qualquer razão pode ser mobilizada e deve ser objeto de exame. De outra banda, a competência apresenta função de ligação: a comunicação competência opera para formar a ligação entre a decisão tomada e a especialização do órgão. É, dessa forma, um elemento de justificção. Ao se questionar por que determinada decisão foi tomada, a competência vai servir como uma razão, posto que seria função daquele órgão em específico. A competência é, ela mesma, uma comunicação do tipo jurídico, produzida pelo próprio

¹³³ O autor baseia-se em concepções luhmannianas.

¹³⁴ É relevante salientar que, neste tópico, as referências serão feitas em relação às políticas públicas de educação como um todo, uma vez que a política pública de Educação do Campo está inserida nas políticas públicas de educação *lato sensu*.

¹³⁵ Alguns autores vão discorrer sobre a inadequação técnica do inciso XXIV do artigo 22 da CF (BRASIL, 1988) (que diz que as bases e diretrizes da educação cabem privativamente à União) que deveria estar no artigo 24, que dispõe sobre a competência concorrente entre União e Estados para legislar sobre educação; ainda dispõe, em seu §1º, que no âmbito da legislação concorrente a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais. O que gera o questionamento: Afinal, estabelecer regras gerais (bases e diretrizes que seriam, ao fim e ao cabo, a mesma coisa) é competência privativa ou concorrente da União? Talvez não houvesse o problema dessa ou de outras inadequações se a questão da competência fosse analisada a partir do conceito de decisão e não de interpretação, como coloca Reck (2018), pois somente assim a competência será capaz de coordenar ações dentro do Direito.

Direito. Neste sentido, diz respeito a uma prestação do sistema jurídico ao sistema da organização: empresta-lhe o sentido de condicionantes para a ação (p. 63).

Quanto às políticas públicas de educação, observa-se essa repartição de competências entre os entes federativos de acordo com a importância do tema: os aspectos mais importantes ficam a cargo da esfera federal, os intermediários são de responsabilidades da esfera estadual e, por fim, os residuais ficam por conta do município. Ademais, se for considerar as expressões estabelecidas na Constituição Federal sobre a competência para temas referentes à educação, serão encontrados termos como: *diretrizes e bases da educação, meios de acesso à educação, educação e programas de educação*, todos indicadores de uma competência passível de uma leitura pragmático-sistêmica, pois nela verifica-se um discurso que contém elementos de locução (gramaticais e contextuais de conteúdo de um discurso anterior) e de ilocução (ou seja, a ligação aos planos de ação do discurso anterior), e que, assim, possa reconstruir as práticas sociais de modo emancipatório.

É importante lembrar, também, que a norma instituidora das competências assim o faz porque se trata de uma forma de reduzir o campo de decisões possíveis de determinados órgãos, e “leva a uma comunicação cujo enlace é, precisamente, evitar que determinado órgão tenha de tomar todas as decisões” (RECK, 2018, p. 63). Dessa forma, observa-se que a Constituição cumpriu essa finalidade no que se refere à divisão de competências das políticas públicas de educação.

Para, no final deste trabalho, se poder pensar – dentro dessa concepção complexo sistêmica – em reformulação da política pública de educação, notadamente a política pública de Educação do Campo, ou, até mesmo, a elaboração de diretrizes críticas para tal, é importante desde já fazer algumas considerações.

O presente trabalho aborda o conceito de sistema em relação às políticas públicas, pois é o que mais se coaduna com o caráter linguístico e a ordem dinâmica atual do mundo. Deste modo, é importante mostrar que os sistemas podem ser sociais, organizacionais ou de interação, posto que a noção de políticas públicas pode ser analisada sob qualquer um deles, levando-se em consideração que há uma multiplicidade de possibilidades, e que um fenômeno pode ser analisado a partir de diversos ângulos, uma vez que todos são verdadeiros.

Como afirmam Bitencourt e Reck (2018a),

Uma política pública faz remissão e conexão com diversos elementos clássicos do direito administrativo. De fato, as políticas públicas se materializam a partir de uma ação administrativa que pressupõe, em primeiro lugar, a existência de órgãos e orçamento. A partir daí, antevê-se uma articulação complexa dos institutos de direito

administrativo para fins de realização das políticas públicas. As políticas públicas utilizarão de fomento (bolsas, convênios), serviços públicos, poder de polícia, obras públicas, regulação, entre outros institutos de direito administrativo (p. 33).

Continuam os autores afirmando que uma teoria complexa das políticas públicas tem de se aproximar do conceito de contingência, ou seja, a inexistência de relações ou decisões únicas. Inclusive, pode-se destacar que um dos elementos mais proeminentes da complexidade é a tal contingência, isto é, tudo poderia ter sido escolhido de forma diferente; as decisões poderiam ter sido tomadas escolhendo outra alternativa (o que é característico de uma decisão, posto que toda decisão implica a escolha de alternativas). Assim, esse conceito auxilia a vislumbrar que, dentro das políticas públicas, tudo é opção possível, e seu gestor tem de ter sagacidade e humildade para perceber essa realidade. Assim, os autores afirmam:

Com isso, pode-se construir, a partir de Morin (2008), que as políticas públicas, como sistemas, alteram o seu ambiente, e essas modificações fazem com que os pressupostos de planejamento da política pública mudem. Assim, por exemplo, uma política assistencial que tenha por base a ausência de renda de determinadas famílias provoca a obtenção de algum auxílio para as referidas famílias – por outro lado, a manutenção dos mesmos pressupostos de fato no tempo gerará programas ineficazes. Assim, para se conhecer e planejar políticas públicas, é necessária a noção de que as políticas públicas atuam em um ambiente que elas mesmas transformam em paralelo com outras políticas públicas (BITENCOURT; RECK, 2018a, p. 35).

Destarte, partindo desse pressuposto de que uma política pública gerará desdobramentos (que poderão ser outras políticas públicas), traz-se à baila uma possibilidade de reformulação da política pública educacional que teria grande probabilidade de ter como consequência outros programas e ações, por parte das organizações no geral e da sociedade, que fossem positivos e construtivos. Trata-se aqui da possibilidade da criação (ou melhoramento) de uma política pública de educação que fomentasse significativamente a *emancipação* do indivíduo. Aqui seria formado um círculo virtuoso, no qual haveria uma educação voltada para a emancipação, de formar um indivíduo ao mesmo tempo emancipado e emancipador, que, por sua vez, alimentaria a linguagem, a comunicação, que é, também, um mecanismo de emancipação¹³⁶. Assim, todos ganhariam, sobretudo a democracia.

5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

¹³⁶ Sobre o tema, ver também Bitencourt; Reck (2018a).

A história da Educação do Campo, como já exposto no segundo capítulo deste trabalho, fundamenta-se largamente em uma mudança de visão acerca daqueles sujeitos ligados ao campo (bem como os povos indígenas e os da floresta, os ribeirinhos, os quilombolas e os assentados), que eram vistos como atrasados, incultos, sem saberes, culturas ou identidades próprias. Por serem, então, considerados sem educação, iletrados, analfabetos, eram também tidos como não merecedores de terem terras. Deste modo, verifica-se que há uma relação direta entre o direito/não direito à educação e o direito/não direito a terra no Brasil. Logo, o que havia, em termos de políticas públicas educativas para esse pessoal, era um desdobramento dessa compreensão que conformava as bases da educação rural (SANTOS *et al.*, 2020, p. 14-15).

Se políticas públicas são respostas às demandas sociais, havia, então, essa parcela significativa da sociedade que passou a ter consciência dessa situação bem como da baixa escolaridade e índice alto de analfabetismo que havia no campo. A educação rural – que foi pela primeira vez reconhecida como direito constitucional na Constituição Federal de 1934¹³⁷ - trazia, em seu bojo, problemas como a falta de dados oficiais, analfabetismo de 32% na população jovem (até 15 anos), elevada desvalorização dos docentes e escolas relegadas ao abandono (SANTOS *et al.*, 2020, p. 59). Restava, então, a essa parcela da sociedade, sucumbir e aderir à agricultura patronal (muito ligada aos preceitos da Revolução Verde¹³⁸) para poder ficar no campo ou à opção de realizar uma transformação. A segunda foi a alternativa escolhida, pois partiram para a luta! Nesse sentido, os movimentos sociais foram extremamente importantes.

A luta por uma Educação do Campo está umbilicalmente ligada à luta por terras.¹³⁹ Isso não é obra do acaso, pois aqueles que estão lutando por terra, trabalho e território, são os que estão buscando uma educação melhor e mais organizada para o campo. Por fim, todo esse movimento e dinâmica traz à tona a percepção de que é assim “que se entra no debate sobre política pública” (CALDART, 2012, p. 261).

Caldart (2012, p. 261) assevera que a década de 90 do século 20 até trouxe o “campo” de volta à agenda nacional (das políticas públicas), entretanto esta se deu não “pelo polo do trabalho, e sim, pelo polo do capital, materializado, no que se passou a denominar

¹³⁷ Que previa em no parágrafo único do Art. 156 que haveria uma reserva, por parte da União, de 20%, no mínimo do orçamento anual destinado à educação, para a realização do ensino nas zonas rurais. (BRASIL, 1934)

¹³⁸ Revolução essa que teria formado as bases para o atual agronegócio, como será visto no ponto 5.3.

¹³⁹ Fernandes (1999, p. 17) esclarece sobre essa ligação: o fim da escravidão no Brasil em 1888, colocou em evidência duas espécies de trabalhadores: os que passaram a ter então, *apenas* sua força de trabalho (os imigrantes europeus) e os ex-escravizados, que a partir daquele momento passaram a *possuir* sua força de trabalho. Ambos porém, sem acesso à terra. O que leva Fernandes a dizer que a partir daquele momento, a luta pela liberdade se desdobrou em luta pela terra

‘agronegócio’, promovendo uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa e da Reforma Agrária”. Esse movimento poderia ser identificado como o “fator irritante” que teria levado os militantes – do que viria a constituir a Educação do Campo – a se empreenderem mais ferrenhamente num contramovimento.

Já Munarim (2011, p. 52) ensina que, muito embora as lutas dos sujeitos do campo para obter melhoras em sua educação iniciaram nas últimas décadas do século 20, é nas primeiras décadas do século 21 que vão ter sucesso em “definir um projeto de educação escolar pública para o meio rural brasileiro”¹⁴⁰. É claro que isso ocorre não sem que haja um embate entre as forças hegemônicas do capital e as que a elas se opõem no meio rural.

O discurso de Molina e Antunes-Rocha (2014) e, principalmente, de Begnami (2019), é muito firme no sentido de que as conquistas em termos de políticas públicas e legislação para o campo e sua educação, são frutos dos Movimentos Sociais e Sindicais.

Sobre a luta da Educação do Campo e suas conquistas, ou seja, sobre o espaço que conseguiu demarcar na arena pública – como lembra Begnami (2019), há uma cronologia que deve ser apontada. Como já observado, trata-se muito mais do resultado de Movimentos Sociais e Sindicais do que uma institucionalização jurídica. Ou seja, foram as práticas educacionais no terreno da luta pela Reforma Agrária e da luta dos acampados pelos assentamentos que conformaram um terreno fértil para a conquista dessas políticas públicas.

Nesta senda, como ensinam Begnami (2019), Molina e Antunes-Rocha (2014), Molina e Jesus (2010) e Santos *et al.* (2020)¹⁴¹, sobreveio, em 1997, o Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera) para debater a questão da baixa escolaridade do pessoal do campo, dos assentamentos. O referido encontro traria como resultado, juntamente com outras ações, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que foi instituído pela Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária¹⁴² (BRASIL, 1998). O Pronera “é a expressão do compromisso firmado entre Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores/as rurais, governos estaduais e municipais” (SANTOS, 2017, p. 216).

¹⁴⁰ Relevante apontar aqui que as EFAs, via de regra não são públicas, e sim, comunitárias.

¹⁴¹ Foi organizado e publicado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), em 2020, o livro “Dossiê educação do campo”, para contar a história dos 20 anos da Educação do Campo no Brasil e do Pronera. A obra compila os principais documentos para apontar esse percurso de constituição tanto política quanto pedagógica dessa articulação nacional das lutas travadas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo para fazer valer seu direito à educação. Foram 29 documentos selecionados, todos eles de ordem nacional, uma vez que seria um trabalho hercúleo angariar os estaduais também. Tais documentos revestem-se sob forma de declarações, manifestos, cartas, notas, sínteses, textos de análise de documentos legais, etc.

¹⁴² No ano de 2000 o referido Ministério é transformado em Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), entretanto, no ano de 2016, ele é extinto, ficando “em seu lugar” a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário.

O Pronera fundamenta-se na descentralização das ações e na participação efetiva das instituições públicas e privadas envolvidas com a questão educacional, bem como do público beneficiário, por meio de suas organizações representativas, as quais, ao promover a educação nos projetos de assentamento, contribuem para o progresso socioeconômico dos assentados e seus familiares (SANTOS *et al.*, 2020, p. 110)¹⁴³.

No ano de 1998 também aconteceu, na cidade de Luziânia (GO), a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (CNEC). O evento, ao mesmo tempo em que denunciou as precariedades da educação do campo, anunciou a necessidade de construir saberes conjugados que levassem em consideração a realidade social, cultural e política, enfim, as lutas para incluir o campo e seus sujeitos nas políticas públicas de sua educação. O CNEC foi exitoso ao viabilizar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo por meio do Parecer nº 36/01, da Resolução nº 01/08, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) (BRASIL, 2001, 2008).

Begnami (2019) assevera que, a partir de 2003, as políticas públicas de Educação do Campo, não obstante não terem se consolidado como gostariam os Movimentos Sociais, pelo menos expandiram e representaram conquistas significativas para as demandas do setor. Nesse viés, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Foi nessa Secretaria que a Coordenação Geral da Educação do Campo foi instituída, e o significado desse movimento foi “a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades” (SANTOS, 2017, p. 216-217).

No ano de 2004 acontece a Conferência Nacional de Educação do Campo II (II CNEC), que conta, também, com a presença do Ministério da Educação (MEC). No evento, a discussão sobre Educação do Campo é ampliada para o nível superior, o que leva à demanda de uma política de formação de educadores do campo. O resultado foi a criação do Projeto de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo – as chamadas LEDOCs - (Procampo)¹⁴⁴, que ainda contaria com uma alternância de tempo/espço¹⁴⁵ para formar seus

¹⁴³ No âmbito do Pronera foi criado um Manual Operacional, destinado a auxiliar os parceiros do Programa, tais como universidades, governos municipais, estaduais, instituições voltadas para a pesquisa, organizações não governamentais, etc., a ter mais agilidade nas ações necessárias para a efetivação deste processo educacional voltado a jovens e adultos beneficiários da reforma agrária (SANTOS *et al.*, 2020, p. 110).

¹⁴⁴ No ano de 2007 o MEC convida sete Universidades Públicas a apresentar o projeto Piloto. As parcerias iniciais foram com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (Ufba), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Brasília (UnB) (SANTOS, 2017, p. 217).

¹⁴⁵ Muito embora referida alternância não se traduza necessariamente na Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, uma vez que esta conta com uma série de instrumentos necessários para sua ocorrência.

professores. Muitos deles já lecionavam no campo, e, por meio do Procampo, passaram a alternar espaço/tempo para poder estar na faculdade e aprender/ensinar a partir de suas vivências (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; BEGNAMI, 2019). Importa destacar que essas políticas públicas que estavam sendo gestadas, ou já executadas, são de suma importância para a Educação do Campo, porque reconhecem a Pedagogia da Alternância que, por sua vez, forma um dos fios condutores dessa Educação.

Em 2010, o Decreto Federal nº 7.352 instituiria a Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2010b), que ajudaria a colocar em pauta a necessidade de um Programa Nacional de Educação do Campo – vinculado ao MEC – que sobreviria em 2012 por intermédio do Pronacampo. Seu objetivo era oferecer apoio técnico e financeiro para a Educação do Campo. Santos (2017, p. 219) ressalta que “esta política pública evidencia que a luta pela educação do campo e pela reforma agrária transcende à luta pela terra, uma vez que compreende a ocupação de outros espaços”. Independentemente de, entretanto, os Movimentos Sociais e Sindicais terem participado do Grupo de Trabalho da tarefa em questão, participaram também os representantes do agronegócio significativamente. Assim, a ideia que alguns dos autores passam acerca da temática é de que entrava “um estranho no ninho” que ganharia “hegemonia na disputa dos fundos públicos” (BEGNAMI, 2019; MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014).

Apesar deste aspecto não exatamente positivo, foi criada, dentro do Pronacampo, a Escola da Terra. Trata-se de ação que oportuniza a formação continuada dos docentes que atendem às escolas do campo. As atividades formativas são realizadas pelas universidades públicas a partir da adesão dos interessados.¹⁴⁶

Há uma outra conquista que também pode ser celebrada em 2012, a Lei Federal 12.695, que autorizaria o Poder Executivo a conceder bolsas aos professores das redes públicas de Educação e a estudantes beneficiários do Pronera (BRASIL, 2012).

Enfim, de acordo com Begnami (2019, p. 106), as políticas públicas em questão, notadamente o Pronera, o Procampo e a Escola da Terra, são visivelmente vitórias de um movimento contra-hegemônico: Movimentos Sociais e Movimentos Sindicais. O autor, entretanto, relata que as novas forças que atuam no cenário global atual deixam muitas dúvidas acerca do futuro delas. Na verdade, talvez nem seja necessário esperar o futuro para saber desses

¹⁴⁶ Em 2013 o MEC selecionou sete universidades federais para participar de um projeto-piloto da Escola da Terra em quatro das cinco Regiões do país, com 7,5 mil vagas: universidades federais do Amazonas (Ufam), da Bahia (Ufba), do Pará (Ufpa), de Pernambuco (Ufpe), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG) e do Maranhão (Ufma).

desdobramentos, pois políticas que já estão dadas, como as de fechamento de escolas do campo¹⁴⁷ com a “solução” de nucleação – focar em algumas escolas apenas, de preferência as mais próximas do meio urbano, e providenciar transporte – têm sido parte da resposta do Estado (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; TAFFAREL; MUNARIM, 2015).

Por fim, é bastante relevante mostrar que a construção e manutenção de políticas públicas de Educação do Campo são imprescindíveis para uma desconstrução de uma visão classista e hegemônica que foi construída ao longo dos séculos de história do Brasil, que trazia que o sujeito camponês é subalterno, marginal, “desumano”, para forjar um novo paradigma de que chegou a vez desse indivíduo, que é um sujeito de muitas lutas e que sofreu, no outro lado da moeda dessa mesma história, processos brutais de expropriação e de discriminação – não de serem incluídos em um sistema no qual não tiveram participação, mas, sim, de “arrombar as cercas do latifúndio” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 27).

Um dos motivos que levam à percepção de que políticas de Educação do Campo são imprescindíveis, é o fato de que permitem a ocorrência da humanidade de conceder ao sujeito do campo a opção de lá ficar com dignidade, e um dos desdobramentos disto é a não promoção de inchaço das cidades, próprio do êxodo rural (ALENTEJANO, 2003).

5.2.1 Verificação da existência de espaço à Pedagogia da Alternância nas políticas públicas de Educação do Campo no Brasil

No decorrer da investigação “macro” (a pesquisa para a confecção da própria tese) foram também realizadas pesquisas mais pontuais, “micro”, acerca do tema. Nesse sentido, foi feito um inventário da legislação pertinente à Pedagogia da Alternância no Brasil, bem como uma observação sobre o número de CEFFAs que há no país, e, por fim, fez-se uma breve busca de impressões de sujeitos envolvidos com a Pedagogia em questão por meio de análise de relatos realizados em evento *on-line* promovido pela Unefab no ano de 2021. Tal investigação teve o condão de verificar a existência de espaço reservado à Pedagogia da Alternância nas políticas públicas de Educação do Campo no Brasil. Chegou-se à conclusão parcial (corroborada, mais tarde, pela pesquisa “macro”) de que há esse espaço, porém pode-se observar que ele é ainda muito incipiente e reduzido, não chegando a conformar uma diretriz da política pública.

¹⁴⁷ A situação de fechamento das escolas do campo, é gravíssima! Ao longo da última década, foram fechadas 32.512 unidades sob o argumento de incapacidade orçamentária. Prática que agrava o analfabetismo, e vai contra às políticas públicas de acesso e permanência nas escolas do campo. (SANTOS, 2020, p. 398-399)

Em termos de legislação pertinente, verifica-se, em primeiro lugar, que a Magna Carta prevê o direito à educação em sua Seção I, Capítulo III universal, e, ao mesmo tempo, determina como sendo tanto dever do Estado quanto da família, e que ambos podem contar com o auxílio da sociedade. A LDB por sua vez traz em seu art. 28 a previsão de oferta de educação básica para a população rural, no qual os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, notadamente, os conteúdos curriculares e metodologias que sejam apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. Além disso, de acordo com referido artigo, a organização escolar deve ser própria e adequada à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Quanto à Pedagogia da Alternância mais especificamente, considera-se o previsto na LDB (artigo 23, *caput*). A partir desses dispositivos, os CEFFAs, passaram a funcionar com a autorização dos Estados. Em 2006, um Parecer do Conselho Nacional da Educação reconheceu como letivos, por meio da alternância, “os dias em que o estudante se encontra em casa, incumbido de realizar suas tarefas escolares, desde que munidos dos instrumentos pedagógicos pertinentes” (BRASIL, 1988, 1996).

Quanto ao acesso a recursos para os CEFFAs, traz-se à baila a antiga Lei do Fundeb, “que passou a reconhecer a Educação do Campo que era ofertada por estes Centros, bem como sua continuidade por ocasião da Nova Lei do FUNDEB”¹⁴⁸. De qualquer modo, importante ressaltar que as EFAs somente podem contar com os recursos do referido Fundo a partir do segundo ano de funcionamento, até lá tem encontrar um meio de angariar recursos para seu funcionamento.

Percebe-se que a legislação, o marco normativo no que se refere ao reconhecimento dos CEFFAs e da sua Pedagogia da Alternância, num crescente, agrega elementos positivos e propositivos a cada ato normativo, entretanto ainda há o que ser feito para melhor regulamentar o tema. Prova disso é a existência de uma Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância, apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que ainda não se tornou lei. A referida Proposta, como consta na sua introdução, é uma resposta à demanda da Unefab, de setembro de 2017, que reivindicou mecanismos normativos que possam assegurar acesso dos CEFFAs às Políticas Públicas da Educação do Campo. No decorrer do texto, a equipe do Conselho Nacional da Educação (CNE) discorre sobre o histórico, instrumentos e importância da Pedagogia da Alternância e, ao final, propõe um Projeto de Resolução estabelecendo normas e princípios para o reconhecimento e regulamentação dessa pedagogia, tanto para a Educação Básica quanto para a Educação Superior, e, ainda, a possível Formação de Profissionais da

¹⁴⁸ As leis antiga e nova do Fundeb são, respectivamente: 11.494/2007 e 14.113/2020.

Educação. Novamente ressalta-se, entretanto que, por ora, há apenas esse Projeto que ainda não foi aprovado.

Atualmente, o número de escolas é de 178,4 mil, e, dessas, aproximadamente 56.954 são rurais. Nesse universo de escolas rurais apenas 230 são CEFFAs, e, por fim, dentro desse número são encontradas 155 EFAs (BRASIL, 2021a).

Na contrapartida desses indicadores, percebe-se que há um reconhecimento por parte das comunidades acerca da importância dessas escolas. Um outro indicador considerado foram os relatos de pessoas ligadas às EFAs de todo Brasil, a partir de um Seminário *on-line* promovido pela Unefab, intitulado “Seminário Nacional da Pedagogia da Alternância das Escolas Família Agrícola”, que ocorreu entre os dias 3 e 5 de agosto de 2021. O evento tinha como objetivo trazer à luz impressões e sentimentos de estudantes, famílias e monitores acerca das EFAs da qual fazem ou faziam parte em âmbito nacional. Vale registrar alguns desses relatos.

Sobre a *formação integral* do aluno. Uma egressa da EFA de Santa Cruz do Sul (Efasc), do Rio Grande do Sul, fez uma fala muito lúcida sobre a importância da atuação do aluno em uma EFA, pois caberá a ele fazer “a roda andar”, pois será ele, esse ator, que atuará e transitará em todos os espaços que se ligam ao CEFFA. A jovem também expôs sua percepção acerca das reflexões que a EFA permite, ou seja, os alunos da EFA, no geral, passam a não ter mais uma postura passiva de fazer algo no contexto escolar “apenas por fazer”, mas, sim, porque há sentido em fazer. Outra jovem, que estava representando a Associação Mineira das EFAs (Amefa), alegou que, por causa dos aprendizados proporcionados pela sua EFA, se sentia apta a discutir sobre política. Alguns desses sujeitos apontaram para outros instrumentos relevantes da Pedagogia da Alternância, tais como os serões de estudo, sessões de integração, viagens, visitas de estudo, etc.

Dos 11 relatos de estudantes, todos enaltecem seu CEFFA e a Pedagogia da Alternância. Atribuíram a esse sistema educativo uma melhora da vida da sua família, de sua comunidade e da sua. Os relatos dos familiares também foram muito esclarecedores, à medida que apontam a importância das EFAs em suas comunidades. Há outros relatos bastante relevantes, por exemplo, o de uma mãe de um egresso da EFA Antônio Fontinele, de Lago do Junco (Maranhão). Esse depoimento é muito importante porque, em primeiro lugar, ressalta que a EFA foi fundada pela necessidade das famílias do município e da região, pois, em 1995, quando foi criada, a comunidade se encontrava numa situação social bastante complicada, com muitos conflitos e sem escola para um número considerável de camponeses, tendo de recorrer a municípios vizinhos. Nesse contexto, a comunidade uniu-se e batalhou pela criação da EFA, que poderia trabalhar melhor a realidade da comunidade, uma vez que as outras escolas “sempre

são diferentes e a gente queria uma que parecesse um pouquinho mais com a gente”, relata ela. Ou seja, fica patente que se trata de uma escola que promove o aprendizado a partir da realidade do aluno. Em outra passagem da fala dessa mãe fica claro que a escola se empenha em “formar o cidadão aonde ele possa estar e que ele possa ter essa autonomia de trabalhar de ser um pouco mais crítico”. Ou seja, a EFA busca formar o cidadão na sua integralidade.

Um relato, também muito impactante, foi o de uma mãe de aluno do Ibelga (RJ). Ela enalteceu, fervorosamente, a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs em virtude de esta proporcionar uma formação integral do aluno; uma interação notável entre as disciplinas, uma vez que o aluno aprende português quando escreve um relatório (seja de zootecnia ou de técnicas agrícolas, por exemplo), ou, então, matemática, quando calcula o NPK do solo ou a quantidade de comida para os animais. Ou seja, em sua opinião, ao trazer a escola para dentro da vida dos alunos, a Pedagogia da Alternância está gerando curiosidades e está formando pesquisadores e “não apenas pessoas que estão marcando ‘xizinho’”.

As percepções colhidas neste evento, de estudantes e famílias de várias partes do país, mostram que a Pedagogia da Alternância já tem uma presença nas políticas públicas de Educação do Campo, contudo há muitas ações que devem ser engendradas para que ela seja fortalecida.

5.3 SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AGRICULTURA FAMILIAR

A Lei nº 11.326/06 trata do tema Agricultura Familiar, mas traz a definição apenas do agricultor familiar em seu artigo 3º: é aquele que pratica atividade no meio rural e que seja detentor de uma área não maior que quatro módulos fiscais. Deve, ainda, predominar nessa atividade mão de obra familiar; que dirija seu estabelecimento com a família e que, pelo menos, parte da renda familiar seja proveniente da atividade dessa agricultura (BRASIL, 2006). Severo (2019) destaca que, inobstante a lei não trazer a definição, pode-se afirmar que a noção de Agricultura Familiar compreende uma organização socioeconômica alicerçada na instituição familiar, “cujos objetivos consistem, predominantemente, no desenvolvimento de atividades agropecuárias (mas também não agropecuárias) com base na mão de obra familiar”. A partir desse pressuposto, resta à legislação delimitar, em termos quantitativos, algumas características inerentes à classificação legal deste tipo de agricultura (mão de obra, renda, tamanho do estabelecimento agropecuário, etc.). Alerta Severo (2019), porém, que há que se destacar que, em certos casos, a não “observância de lógicas específicas (não previstas em lei), também

constitui um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso de políticas públicas e ações governamentais” (p. 55).

A referida definição está coadunada com o que dispõe a FAO: “a gestão da propriedade é compartilhada pela família e a atividade produtiva agropecuária é a principal fonte geradora de renda”; acrescenta, ainda, que “o agricultor familiar tem uma relação particular com a terra, seu local de trabalho e moradia”. Por fim, afirma que também a diversidade produtiva caracteriza o setor (FAO, 2019).

Sobre a importância da Agricultura Familiar, pode-se destacar alguns pontos. De acordo com a FAO (2019) e com o IBGE (2017), os agricultores familiares são os que realizam os maiores esforços para combater a fome e a desnutrição; prova disso é que aqui, no Brasil, ela é responsável por 70% do que chega à mesa do brasileiro, e, na contrapartida, ocupa 30% do território rural. A Organização percebe a Agricultura Familiar como um modo de erradicar a fome e promover segurança alimentar no mundo. Além disso, é também uma das grandes responsáveis por manter a agrobiodiversidade e os recursos naturais.

Esse tipo de agricultura é essencial para a produção de alimentos e não obstante as dificuldades que esse setor enfrenta, ele tem um papel importante na economia do país, pois contribui “não somente nas questões econômicas, mas no contexto social e ambiental, contudo é necessário mais compromisso para que de fato ocorra o desenvolvimento destas políticas públicas capazes de superar os problemas enfrentados” (SILVA, 2019, p. 93).

A agricultura familiar

deve ser pauta estratégica para as políticas públicas nacionais por influenciar e impactar em vários aspectos a sociedade contemporânea. Seja no combate à fome, problema social que segundo a última pesquisa do PNAD do IBGE, em 2017 atingiu 14,8 milhões de pessoas no Brasil, seja pela significativa participação na melhora da alimentação da população em vulnerabilidade alimentar, seja no debate sobre as políticas de desenvolvimento rural sustentável ou ainda o importante estudo das relações campo-cidade (FARIA, 2019, p. 16).

Tendo estabelecido, ainda que brevemente, esses dois pontos relevantes sobre a agricultura aqui estudada – seu conceito e sua importância –, passar-se-á à verificação dos principais aspectos de suas políticas públicas.

Assim como os aspectos históricos do país foram relevantes para a formação tardia de políticas públicas de Educação do Campo – conforme visto no segundo capítulo deste trabalho – também o foram para a formação das políticas públicas de Agricultura Familiar. Uma colonização baseada em exploração e escravidão fez surgir uma massa de expropriados que demorou muito tempo para começar a ser considerada legítima ocupante de espaços. Assim,

pode-se constatar que as políticas públicas de Agricultura Familiar foram forjadas num país com herança escravocrata, de concentração de renda, de desigualdades incomensuráveis. Trata-se, na verdade, de uma história de despossuídos trabalhando para os possuidores, que continua se repetindo (RIBEIRO, 2019).

As políticas públicas rurais no Brasil são, via de regra, divididas em três gerações. A primeira delas deu-se na década de 50 e 60 do século 20 e foi pautada por um viés agrário, uma lógica desenvolvimentista que não concedia espaço para a Agricultura Familiar. Nela enquadrou-se a chamada Revolução Verde, que tinha como premissa conceder recursos para quem já era capitalizado (latifundiários) produzir baseando-se na monocultura e no uso intenso de agrotóxicos. Aqui formavam-se as bases para o agronegócio. Já a segunda geração teve como foco políticas mais assistenciais e também uma lógica ainda neoliberal. Por fim, foi na terceira geração que houve uma ruptura com o desenvolvimentismo, e, no lugar dela, sobreveio uma preocupação com sustentabilidade ambiental e segurança alimentar. Foi no bojo dessa mudança que nasceu efetivamente uma política pública voltada à Agricultura Familiar, tendo como um de seus principais instrumentos o Programa Nacional para o fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf).

As transições de uma geração para outra se deram sobre as bases de lutas sociais, notadamente, a luta pela terra. A primeira geração, baseada numa lógica desenvolvimentista, demasiadamente liberal e capitalista, não fez nada além de aniquilar o camponês e, assim, fomentar o êxodo rural. O desdobramento disto foi uma luta dura pela terra pelos despossuídos – que, inclusive, formou as bases para germinar o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) –, juntamente com outras entidades, como a Comunidade Eclesial de Base (CEB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que compuseram um “caldeirão efervescente” – “fator irritante” – que clamou por mudanças (RIBEIRO, 2019; SEVERO, 2019). Diante dessa pressão social, o Estado e o poder econômico sentiram-se compelidos a fazer algo. Repetindo o que foi dito anteriormente, foi assim que, na década de 90 do século 20, nasceu uma política pública voltada especificamente para o agricultor familiar, tendo como seu instrumento mais robusto o Pronaf. Severo (2019, p. 50) faz uma colocação pertinente acerca do tema:

De forma geral, ao se analisar a Agricultura Familiar através de políticas públicas focadas no desenvolvimento rural, fica evidente que este é um segmento da sociedade brasileira que tem conquistado espaço na agenda política (o que não significa negar que inexistem conflitos de interesses, bloqueios de agenda e importantes desafios a serem enfrentados pelo agricultor familiar e seus representantes). Ademais, o reconhecimento político da Agricultura Familiar não é outra coisa senão o reflexo do seu potencial socioeconômico – o qual se faz presente, e com alta heterogeneidade, em todo o país. Ao se fomentar este potencial, obviamente, também se investe na diversidade cultural, turismo, organização fundiária, sustentabilidade ecológica,

segurança alimentar, além de um corolário de outros temas cujos benefícios não se restringem apenas ao meio rural, uma vez que atingem a sociedade como um todo.

Como já mencionado, o Pronaf é o instrumento mais relevante deste tipo de política pública aqui estudada, e, exatamente por tal motivo, será mais bem trabalhado no próximo tópico. Há, entretanto, outros instrumentos de políticas públicas de Agricultura Familiar que são dignos de serem aqui mencionados e tratados também – ainda que de forma mais superficial – pela própria importância individual que têm, mas, principalmente, porque invariavelmente são acessados, tratados e explorados em conjunto com os demais, sobretudo o próprio Pronaf.

Apresenta-se, assim, alguns dos outros Programas ligados às políticas públicas de Agricultura Familiar e sua atual situação:

- O Programa de Aquisição em Alimentos (PAA) foi criado em 2003 pela Lei 10.696 (BRASIL, 2003a). Tinha por escopo atender às populações em situação de insegurança alimentar e nutricional bem como promover a inclusão social no campo, fortalecendo a Agricultura Familiar. Com o passar dos anos, entretanto, seu orçamento foi sofrendo fortes quedas: em 2012 chegou a receber R\$ 512 milhões de reais; em 2021 esse valor passou a ser de R\$ 58 milhões, até que, atualmente, encontra-se “desidratado”, tendo recebido, em 2022, R\$ 89 mil reais. Inobstante esses valores apontarem para a concretude da situação, o governo federal daquele momento fez questão de mudar e rerepresentar o programa com “vestes” novas, rebatizando-o de Alimenta Brasil, e apresentou-o à Cúpula dos Sistemas Alimentares da Organização das Nações Unidas – ONU (TURTELLI, 2022; BRASIL, 2021b).
- O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que objetiva garantir que, pelo menos, 30% dos alimentos comprados para atender às escolas devem vir da Agricultura Familiar. O Programa, que é o único do governo federal e que atende mais de 35 milhões de alunos matriculados em instituições do Brasil, sofre um revés: não tem seu valor reajustado desde 2017, apesar de ter sido aprovado e incluído na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). O governo repassa, atualmente, o valor de R\$ 0,36 e R\$ 0,53 para cada estudante do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Valores bastante inviáveis para alimentá-los de forma nutricionalmente satisfatória, levando em consideração a alta recente de preços dos alimentos (MATTOS, 2022)¹⁴⁹.

¹⁴⁹ “Nas razões ao veto, Bolsonaro afirmou que o reajuste ‘contraria o interesse público’ porque causaria ‘um aumento na rigidez orçamentária’, tirando do governo federal a flexibilidade para alocar recursos. Justificou ainda que iria ‘onerar’ os demais orçamentos do Ministério da Educação e dos demais órgãos da União.” (MATTOS, 2022).

- Já a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), instituída, primeiramente, pelo Decreto 4.739 de 2003 (BRASIL, 2003b) e depois alterada pela Lei 12.188 de 2010 (BRASIL, 2010a), surgiu também no bojo de movimentos sociais – que buscavam uma agricultura diferenciada, uma vez que a promovida pela modernização agrícola, forjada na época da ditadura militar sob o tripé do crédito, pesquisa e extensão, alijou as camadas mais pobres da população rural – para promover assistência técnica nos estabelecimentos rurais.¹⁵⁰ Apesar de ser uma política pública de grande relevância para a Agricultura Familiar, também sofreu reveses nas últimas décadas. A história foi a seguinte: o primeiro mandato do governo federal petista instituiu novamente uma política pública de Extensão Rural, porém não conseguiu ser fiel aos seus princípios por causa das “amarras” políticas. Nesta toada, políticas de agricultura mais coadunadas com o agronegócio começaram a ganhar mais espaço; sobrevieram, então, muitos incentivos para formação de parques industriais e protecionismo a esta sorte de agricultura. Para não colocar que a Agricultura Familiar ficou de fora dessas políticas, como havia ocorrido na década de 90 do século 20, pode-se pensar que passaria a ter, ao menos, uma fatia.

Nesta nova etapa houve, num primeiro momento, uma ação concertada, uma parceria, um pluralismo institucional para disputar recursos públicos (não seria mais uma prerrogativa apenas das empresas públicas); o critério de vitória era qualitativo (experiência, metodologia). Sobrevieram, entretanto, alguns desafios, como a percepção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) de que não daria conta de coordenar essas ações por todo o país no que se referia ao PNATER, e a promulgação da Lei que substituiria a de 2003 e que deixaria de considerar aspectos importantes, como a Agroecologia, etc. Quando o MDA começou a articular algo, como a criação de um órgão Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) para coordenar essas ações, foi surpreendido pela notícia de que já havia uma comissão com o “mesmo” objetivo, porém, articulado pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa). O desfecho dessa história foi que a Agência Nacional de Extensão Rural foi por este último criada e sob seus auspícios e “princípios”

¹⁵⁰ Pode-se afirmar, de forma breve, que ocorreu o seguinte: no período da ditadura militar foram criadas duas empresas públicas: Empresa Brasileira de Extensão Rural (Embrater) e Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). Na década de 90 do século 20, entretanto, o governo federal considerava que havia conquistado o que precisava em termos de agricultura, e extingue a Embrater. A Embrapa, por sua vez, soube astutamente unir-se ao capital e ao agronegócio e garantiu sua continuidade. O fato de a extensão rural ter, de uma certa forma, saído da agenda do governo federal, cria uma espécie de vácuo e torna-se terreno fértil para alguns grupos e movimentos que ansiavam por uma agricultura diferenciada, alternativa. O desdobramento disto foi que em 1997 começaram as primeiras reuniões desses grupos que passaram a formar uma rede Ater que ainda não era uma política pública, mas que já estabelecia claramente seus princípios; uma extensão rural que fosse: voltada para a Agricultura Familiar, gratuita, voltada para o desenvolvimento endógeno e baseada na Agroecologia (BERGAMASCO, 2022).

ficou. O desdobramento foi que esta política ficou com a “cara” do capital: participação social quase nula (reduzida ao patronato), exclusão da agroecologia e a não exclusividade para a Agricultura Familiar. Atualmente os contratos de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) são elaborados e executados pela agricultura sem participação social, de forma tecnocrática (BERGAMASCO, 2022).

Diante deste cenário, faz-se a seguinte colocação: a PNATER, nas suas origens, tinha seu eixo de sustentação nos princípios da prioridade da Agricultura Familiar, agroecologia, universalidade nos seus procedimentos, metodologia participativa (conferências e conselhos) e havia, também, pessoas que se identificavam com esses princípios. O Estado, porém, não conseguiu dar conta dessa política e seus gestores começaram a buscar respostas mais tecnocratas, abrindo mão dos referidos princípios. Conseqüentemente, as pessoas engajadas com a PNATER, em sua conformação original, foram se afastando dos debates relacionados ao tema (BERGAMASCO, 2022).

Ainda assim, por outro lado, a criação da Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Anater) e a promulgação da Lei de Ater de 2010, podem, de uma certa forma, serem consideradas uma maneira de garantir o prosseguimento da política em questão, mesmo que tenham descaracterizado a PNATER em sua forma originária, de modo a “abrir um flanco para o afastamento de seus principais apoiadores junto a sociedade civil”. Entram em cena, ao mesmo tempo, um número significativo de empresas privadas e uma precarização das condições de trabalho de seus empregados. Então, em relação ao tema, o que se conclui é que deveria haver um reenquadramento progressista da PNATER que fosse capaz de resgatar e aprofundar seus princípios originais, que promovesse a Agroecologia, a produção de alimentos saudáveis, enfrentasse a pobreza rural e promovesse o desenvolvimento de territórios rurais (BERGAMASCO, 2022).

- O Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF) é uma iniciativa complementar à reforma agrária que, por meio de linhas de financiamento (conforme a linha de crédito disponível os juros podem ser de 2,5% ou 5,5% ao ano), promove o acesso a terra e a recursos para investimentos básicos e produtivos, permitindo a estruturação dos imóveis e, até mesmo, a contratação de Ater.
- O Sistema Unificado de Atenção a Sanidade Agropecuária (Suasa) é um sistema unificado, descentralizado e integrado entre a União, os Estados e os municípios. O Sistema tem o objetivo de proteger a saúde dos animais, a sanidade vegetal, a qualidade e a inocuidade dos produtos destinados ao consumo.

5.3.1 O retrato do Pronaf por meio de pesquisas acadêmicas

Lembra-se que o Pronaf é um dos instrumentos mais relevantes das políticas públicas de Agricultura Familiar e que surgiu na década de 90 do século 20 por meio do Decreto nº 1.946 de junho de 1996. Na verdade, não foi a primeira ferramenta dessa espécie de políticas públicas; ele foi a culminância de outros instrumentos.

No que segue ver-se-á suas principais características e pontos fortes bem como pontos que precisam melhorar.

Aspectos positivos do Pronaf

Entre os feitos do Pronaf, destaca-se o fato de que esse teve o condão de fomentar a renda dos produtores familiares do grupo B (grupo considerado menos capitalizado, mais humilde), proporcionando a ele a possibilidade de capitalização e estímulo de produção, o que, por sua vez, correlaciona-se com “o objetivo da agricultura familiar que consiste em incentivar as economias locais” (OLIVEIRA, 2019, p. 58).

Ribeiro (2019, p. 110), apesar de tecer críticas merecidas ao Programa, como ver-se-á a seguir, igualmente elenca o que nele há de positivo. Nesse sentido, assevera que “nesses 24 anos de existência até aqui, o Pronaf conseguiu desenvolver e transformar milhares de pequenos estabelecimentos agropecuários rurais do país (...)”. E acrescenta: “fez isso tudo por meio do auxílio financeiro para a utilização de tecnologias e ampliação da área plantada, o que ajudou a gerar mais renda e também potencializar a mão de obra familiar”.

Pode-se destacar, ainda, como positivo do Programa, o fato de que foi inovador quanto a ter possibilitado uma atuação mais concertada dos entes políticos – uma vez que passou a transferir recursos para Estados e municípios, ou seja, sistematizou estratégias de parcerias entre os governos estaduais, municipais e o federal, além de inserir, também, a iniciativa privada e os próprios agricultores familiares por meio de suas organizações (RIBEIRO, 2019, p. 109). Já Faria (2019, p. 17) aponta para o fato de que tal inovação vai justamente na linha de uma pauta redemocratizante e descentralizadora, como prevê a Constituição Brasileira, ao adotar a repartição de competências entre os entes federativos.

Faria (2019, p. 85), da mesma forma, destaca como sendo algo positivo do Pronaf o fato de que a conjuntura que proporcionou melhoras na vida e economia do agricultor familiar permitiu que os filhos destes pudessem voltar ao meio rural para trabalhar com sua família no campo.

Enfim, como bem coloca Medeiros (2019, p. 21):

a criação do PRONAF representa um marco na política pública de crédito rural para o financiamento da agricultura familiar, e ponto referencial no reconhecimento do agricultor familiar como sujeito social e político no cenário do desenvolvimento rural brasileiro.

Não obstante os aspectos positivos apresentados, além da necessidade de promover melhoramentos em outros (como será visto próximo tópico), há também o problema da atual conjuntura econômica e política que está causando um verdadeiro desmonte de políticas públicas, e não está sendo diferente com as políticas públicas da Agricultura Familiar.

Aspectos a serem melhorados em relação ao Pronaf

Infelizmente não são poucas as falhas apontadas. A mais contundente delas vai no sentido de apontar o Pronaf como sendo nada mais do que uma concessão dos poderes hegemônicos para os agricultores mais empobrecidos para conter a revolta que se formava. Ou seja, para poder manter sua própria ordem, uma elite decide, por bem, rever algumas de suas políticas. Como resultado há uma política pública de agricultura familiar que, indubitavelmente, rompe com o modelo precedente, mas que, ao mesmo tempo, faz com que alguns dos seus estudiosos a apontem como sendo uma nova forma de exploração, ou, então, apenas uma administração da pobreza (PEREIRA, 2019).

Nesse sentido, alguns autores constataam o fato de que o Pronaf se mostrou como uma ferramenta alcançada por poucos, excludente e seletiva, em decorrência dos mais diversos motivos (RIBEIRO, 2019; FARIA, 2019; PEREIRA, 2019). Primeiro, por causa da significativa burocracia que a concordância com ela gera e com a qual os agricultores, notadamente os mais simples, não estão familiarizados (RIBEIRO, 2019; SILVA, 2019). Segundo, por conta da falta dos mais variados tipos de informação acerca da própria existência do Programa, por exemplo, as diferentes categorias que ele dispõe (SILVA, 2019). Em relação a isso, pode-se fazer o seguinte apontamento: os bancos não demonstram muito interesse nesses contratos, porque, para eles, é sinal de “muito trabalho” por menor remuneração, uma vez que os juros dos contratos do Pronaf, via de regra, são mais baixos. É um desinteresse, porém, que não se justifica, porque, afinal de contas, é o governo quem paga pelo chamado *spread* bancário: a diferença entre os juros que o banco cobra ao emprestar e a taxa que ele mesmo paga ao captar dinheiro (RIBEIRO, 2019, p. 102).

Um outro problema bastante citado pelos autores é a falta de assistência técnica prestada ao agricultor; há poucos funcionários disponíveis – quando há. Isso é variável crucial para o programa dar certo; prova disso é o trabalho de Faria (2019), que conclui que o Pronaf, no local de sua pesquisa, obteve sucesso principalmente por causa da presença de “um” determinado técnico da Emater.

Há outro problema gravíssimo: invariavelmente a lógica de contratação do Pronaf vincula-se claramente à lógica do sistema capitalista hegemônico do meio rural: a do agronegócio. Os contratantes, muitas vezes por falta de opção, acabam produzindo *commodities*. Sobre esse tipo de produção, vale a pena tecer algumas considerações. Harari (2018), ao fazer um breve relato da história da humanidade, assevera que, desde a época da Revolução Agrícola, os valores do excedente nunca ficam com o agricultor; sempre acabam na mão do mais forte, pois o que fica com aquele é o trabalho duro! Essa lógica continua até os dias atuais, e, embora vários pesquisadores acadêmicos tragam essa informação referente à produção de *commodities*, é válido verificar o trabalho de Rêgo (2020), pois nele fica cristalina a perversidade desse embate entre o agente do agronegócio (os donos das empresas exportadoras de frutas) e o agricultor familiar (o ribeirinho que teve seu ecossistema totalmente alterado para a construção da barragem de Sobradinho (BA), que em nada melhorou sua vida e que apenas forneceu mão de obra barata para o mencionado empresariado) (RÊGO, 2020; PEREIRA, 2019; SEVERO, 2019). Além disso, a produção de *commodities* é, via de regra, extremamente prejudicial para o meio ambiente e vai na contramão de esforços mundiais de produzir da forma mais natural possível.

O que se pode perceber é que quem tem mais acesso ao Pronaf é o agricultor que é mais capitalizado, deixando ainda à margem do sistema aquele produtor mais pauperizado, que, às vezes, nem terra tem. Tudo isso contribui para retirar/não conceder ao agricultor o protagonismo a que tem direito no que diz respeito a produzir, auferir renda, permanecer no campo, envolver a família em suas atividades, etc., ficando, assim, cada vez mais preso a um círculo vicioso. Tal condição é muito presente na produção de fumo, bastante comum nas famílias dos estudantes e egressos que foram entrevistados, como será visto no capítulo 6. O que importa, no momento, é apenas apontar para o sistema de produção dessa cultura por meio do chamado sistema integrado, no qual a fumageira fornece os insumos ao agricultor e ele tem de vender sua produção à fumageira fornecedora. Esse sistema não dá margem ao produtor; ele fica preso às cláusulas contratuais da empresa.

Há outros problemas apontados pelos pesquisadores acadêmicos; por exemplo, o fato de que o agricultor, muitas vezes, até pela falta de informação, não percebe a seriedade que envolve

a tomada de crédito junto a um banco e acaba utilizando os valores emprestados para pagamentos de coisas diversas, que nada têm a ver com sua atividade (pagar dívidas, gastos com saúde, etc.). Há, também, casos de fraude ocasionados pela soma da má-fé de pessoas que se dizem agricultoras familiares (que na verdade não são) e a falta de fiscalização (PEREIRA, 2019). Por fim, Faria (2019) aponta para uma falta de sinergia entre o agricultor, o banco, os técnicos e o governo.

Enfim, reiterando essa lógica de tomada de crédito, ela acaba sendo excludente e seletiva, pois, como ao agricultor mais empobrecido falta informação, assistência técnica e sobra burocracia, com a qual ele não sabe lidar, os autores alegam que o Pronaf, muitas vezes, é um instrumento de reprodução de velhas lógicas, pois concede crédito ao agricultor mais capitalizado.

5.3.2 Agroecologia: uma “virada de chave”

Em um contexto de oposição à Revolução Verde – principalmente por causa dos malefícios causados pelo uso de agrotóxicos – surgem movimentos de uma “agricultura alternativa” no final da década de 70 do século 20. Embora os referidos movimentos tenham ficado mais restritos a intelectuais, serviram de referência para uma vindoura agroecologia dos trópicos (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 61). No Brasil essa agroecologia, até tomar forma de ciência, de matriz disciplinar, perpassou por movimentos como o da Via Campesina nos anos 1990 e 2000, e até passou a ser reconhecida como:

ciência integradora; a Agroecologia reconhece e se nutre dos saberes, conhecimentos e experiências dos agricultores(as), dos povos indígenas, dos povos da floresta, dos pescadores(as), das comunidades quilombolas, bem como dos demais atores sociais envolvidos em processos de desenvolvimento rural, incorporando o potencial endógeno, isto é, presente no “local”. No enfoque agroecológico o potencial endógeno constitui um elemento fundamental e ponto de partida de qualquer projeto de transição agroecológica, na medida em que auxilia na aprendizagem sobre os fatores socioculturais e agroecossistêmicos que constituem as bases estratégicas de qualquer iniciativa de desenvolvimento rural ou de desenho de agroecossistemas que visem alcançar patamares crescentes de sustentabilidade (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2011, p. 46).

Exatamente por conter tais características, pode se afirmar que a agroecologia se constitui num paradigma que tem o condão de enfrentar a crise socioambiental que assola não apenas o país, mas o planeta. A agroecologia, portanto, vai além “do que simplesmente tratar sobre o manejo ecologicamente responsável dos recursos naturais”, pois ela traz, em seu bojo, também uma compreensão – a partir de uma abordagem sistêmica, um enfoque holístico – de que se faz

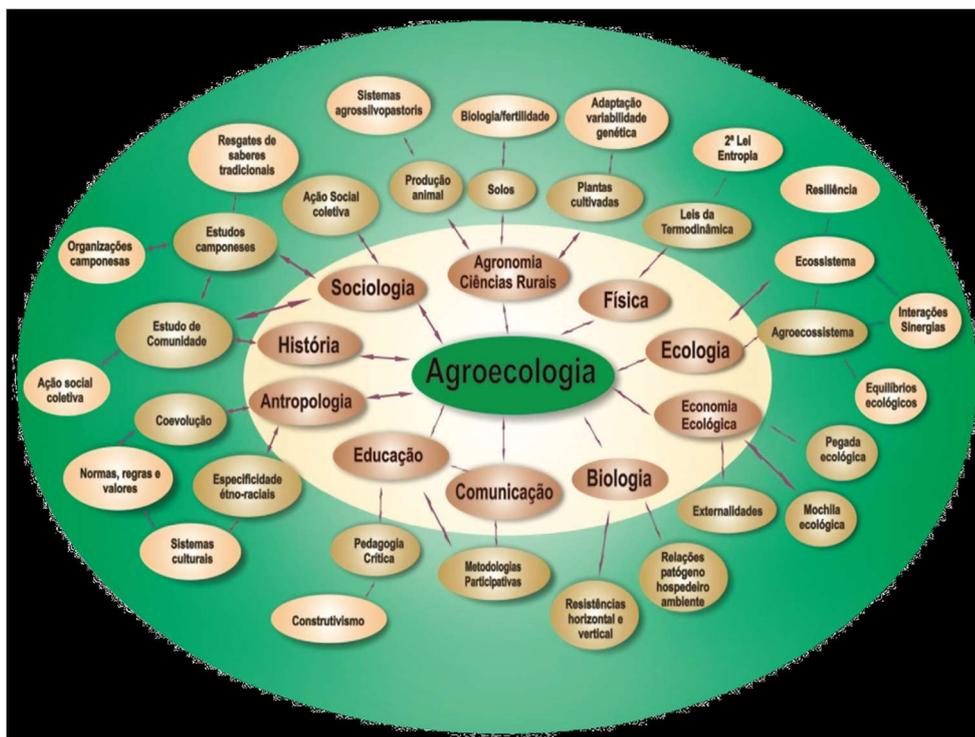
necessário contribuir com as sociedades para que “possam redirecionar o curso alterado da co-evolução social e ecológica, nas suas múltiplas inter-relações e mútua influência” (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2011, p. 47)¹⁵¹.

É importante compreender, inclusive, o que não é agroecologia. A Agroecologia é comumente confundida – podendo tal confusão ser resultante de uma simples falta de conhecimento ou de má-fé mesmo – “ou até mesmo reduzida a outros institutos, ciências ou práticas”. Isso ocorre, por exemplo, “com a produção orgânica: a agroecologia não se encerra nela, aquela é na verdade apenas uma das consequências desta” (CAPORAL, 2009b, p. 3-4; NICKEL; SILVA, 2021, p. 3). Segundo Caporal (2009b, p. 3-4), tampouco se trata de um “novo modelo de agricultura”, ou um “movimento social”, ou um “novo modelo tecnológico”, etc. Ou seja, não configura como nada disto se for compreendida como sendo uma matriz disciplinar, um enfoque científico, e como algo que tem potencial de “apoiar processos de desenvolvimento rural mais sustentável”.(CAPORAL, 2009b, p. 3-4; NICKEL; SILVA, 2021, p. 3).

A partir dessa compreensão de que a Agroecologia deve ser matriz transdisciplinar com capacidade de unir saberes, Caporal, Costabeber e Paulus (2011, p. 55 *et seq.*) apontam para as contribuições de várias ciências à Agroecologia, tais como Física, Economia Ecológica, Economia Política, Agronomia, Biologia, Comunicação e Educação. Para bem-ilustrar a ideia que querem passar, os autores confeccionaram o seguinte diagrama da Figura 7.

Figura 7 – Contribuições de outras ciências à agroecologia

¹⁵¹ É imprescindível ler a tese de Costa (2019a), que conta, em minúcias, a história da construção da agroecologia no Rio Grande do Sul a partir de um resgate da formação do Campo e da Agricultura Familiar brasileira, apontando para essa formação tão importante em uma área onde a produção do tabaco preponderou por tanto tempo com todas suas vicissitudes.



Fonte: CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS (2011, p. 55).

Desses saberes apontados pelos autores, um dos que mais tangencia o tema deste trabalho é o da Educação, pois mostram – citando Paulo Freire – que é imprescindível que a agroecologia trabalhe a partir de métodos pedagógicos construtivistas, participativos. Um dos desdobramentos disto é o rompimento com o difusionismo tecnológico e a criação de mecanismos para a apropriação e adaptação de conhecimentos (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2011, p. 66-67).

Outro ponto que também tangencia o que é proposto neste trabalho vislumbra-se no que diz respeito a valores, mais especificamente à ética. Afirmam os autores que um dos princípios pelo qual o paradigma da Agroecologia se pauta é o da ética, mas não apenas a de um ser humano para os demais, como as ciências humanas tradicionais vislumbram, e, sim, a ética que leva em consideração as pessoas, os animais e o meio ambiente como destinatários das ações de um determinado sujeito. Entrelaça-se, assim, a Agroecologia com a ética do meio ambiente e a ética do cuidado de Leonardo Boff (2005, 2006a,b, 2015), posto que aquela prevê uma reflexão acerca dos comportamentos.

Para finalizar, retoma-se aqui a ideia de que a agroecologia pressupõe o uso de tecnologias diferenciadas, “com adequação às características locais e à cultura das populações e comunidades rurais que vivem numa dada região ou ecossistema e que irão manejá-las” (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2011, p. 75). Assim sendo, não há cabimento em

aceitar pacotes tecnológicos e sim aplicação de princípios. Em contrapartida, as tecnologias a serem utilizadas têm de estarem coadunadas à sustentabilidade; mas uma suposta sustentabilidade ambiental não basta; para ser agroecológica ela precisa ser também social, econômica, cultural, política e ética (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2011, p. 75)¹⁵².

Expectativas em relação à Agroecologia

As expectativas em relação à Agroecologia estão intimamente ligadas às expectativas em relação ao Agronegócio, justamente por ser aquela, como já dito, de uma certa forma, fruto da resistência a esse. Isto posto, é importante esclarecer do que se trata este fenômeno. O termo “agronegócio” vem do termo inglês *agrobusiness*, que, por sua vez, foi forjado para identificar a relação econômica entre o setor agropecuário e aquelas atividades de ordem industrial, comercial ou de serviços ligadas ao referido setor. No Brasil, o termo tomou forma junto ao processo de modernização e industrialização da agricultura que ocorreu na década de 70 do século 20 (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 81-83; NICKEL; SILVA, 2021, p. 2).

Essa preocupação em integrar os termos agricultura e indústria parece trazer em seu bojo uma desejada – por parte do mercado – supremacia do lado “indústria” sobre o lado “agrícola”, e o desdobramento disto vai ser um certo desprezo por aquilo que é genuinamente do campo. (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 81-83) Colocando em poucas palavras, podemos dizer que o agronegócio é esse modelo de produção agrícola que baseia-se na monocultura (notadamente a de soja, milho e algodão) e que faz uso indiscriminado de agrotóxicos e transgênicos. Além disso, sua produção destina-se majoritariamente para a exportação. Essas informações fazem cair por terra o discurso de que o agronegócio gera alimento e renda para a população brasileira, pelo contrário, seu grande mote é o lucro e ao invés de alimento produz *commodities*. Referido lucro é perseguido vorazmente, deixando rastros de devastação do meio ambiente, apropriação indevida de grandes quantidades de terra (até mesmo áreas de preservação, onde muitas vezes habitam povos originários), uso indiscriminado de agrotóxicos, poluição das águas e ainda a implantação no imaginário da sociedade, de que trata-se de algo positivo, afinal de contas, quem não conhece o *logo* da grande mídia “agro é pop, agro é *tech*, agro é tudo!”? (NICKEL; SILVA, 2021, p. 2-3).

Para que se possa ter uma noção do poder do agronegócio, note-se a crescente liberação de agrotóxicos no Brasil. Verifica-se que no período da pandemia, por exemplo, no bojo de legislação de enfrentamento a ela, houve a liberação furtiva de 118 agrotóxicos (BRASIL, 2020a,b; GRIGORI, 2020), o que leva à inferência de que o governo federal age com o mesmo propósito do

¹⁵² Além disso, a sustentabilidade deve ser também legal, ou seja, deve estar amparada pelo ordenamento jurídico em suas mais variadas searas. Nesse sentido, ver o trabalho de Irigaray (2021) sobre o acesso à água potável como um direito humano fundamental social.

ex-ministro do Meio-ambiente, Ricardo Salles, na famigerada reunião ministerial de 22 de abril de 2020: de “passar a boiada” (NICKEL; SILVA, 2021, p. 1). Observe-se, também, que

a face do capitalismo desenfreado que mostramos aqui através do agronegócio, vem percebendo que a agroecologia, notadamente um de seus desdobramentos: a produção orgânica, vem ganhando um espaço considerável entre os consumidores do mundo todo. Esse movimento, para o agronegócio, se traduz em uma variável: mercado. E é aí que temos um problema grave, pois este tipo de produção agrícola não leva em consideração outras variáveis que compõem a agroecologia, tais como troca de saberes, reconhecimento do papel de minorias, promoção de economias locais, proteção da biodiversidade do planeta e outras. Essa apropriação corporativa e institucional da agroecologia pelo capital é nefasta e continuará a alijar os despossuídos (principalmente os ligados ao campo) dos seus direitos mais básicos, tais como alimentação saudável, trabalho, dignidade, permanência no campo (para os que assim desejarem), etc. (NICKEL; SILVA, 2021, p. 3).

A breve pesquisa, que resultou no resumo expandido publicado nos Anais do evento correspondente, e que foi colacionada ao presente trecho na citação supra, apresentou como hipótese a Agroecologia (como Davi) como capaz de fazer enfrentar Agronegócio (como o gigante Golias), mas, ao final, concluiu pela negativa: “Davi” não teve êxito nesse confronto. “Ou seja, a Agroecologia, pelo menos no momento, com o atual¹⁵³ governo federal (e alguns estaduais) parece não estar conseguindo fazer frente ao agronegócio” (NICKEL; SILVA, 2021, p. 3). É relevante informar, entretanto, que, no momento atual, após terem as pesquisas de campo sido realizadas, a percepção desta pesquisadora é outra. Maiores detalhes serão trazidos no próximo capítulo, mas é interessante notar que até mesmo no texto de conclusões mais sombrias já se apresentavam “esperanças” – as freirianas – pois já se percebia,

Nesse sentido, inúmeras ações já estão sendo realizadas e engendradas. Em sua maioria são entidades, organizações, cooperativas ou ainda articulações que estão voltadas para e/ou agroecologia, ecossocialismo, agricultura familiar, educação do campo e que priorizam a produção de alimentos e não o lucro. Por exemplo, há hoje no Brasil duzentas e cinquenta e cinco (255) Escolas Famílias Agrícolas que estão espalhadas por todo Brasil que se preocupam em ensinar os alunos a partir de suas experiências e suas necessidades levando em consideração o ambiente em que vivem. Enfim, apesar dos pesares, são tantas ações positivas que vemos ocorrer, que não parece que temos o direito de “desesperançar”! (NICKEL; SILVA, 2021, p. 3-4).

O próximo capítulo trará mais elementos sobre as esperanças freirianas fundamentais para superar os tempos sombrios.

Transição agroecológica na fomicultura

¹⁵³ Que se estenderá, pelo menos, até o final do ano de 2022, pois em 2023 o candidato eleito pelo Partido dos Trabalhadores (Lula) assumirá a presidência do Brasil. A expectativa é que o rumo dessa política mude no sentido de refrear certos ímpetos nefastos do agronegócio.

A história dos camponeses produtores de fumo no Rio Grande do Sul, em especial no município de Santa Cruz do Sul, é muito bem contada na dissertação de Virgínia Etges (1989). De acordo com a autora, trata-se de uma produção que intensificou-se com a vinda dos emigrantes alemães no século 19 para a região e que inseriu-se numa lógica¹⁵⁴ que, em sua essência, perdura até a atualidade, como será visto adiante. Lógica essa que não leva à acumulação de capital por parte dos produtores, e sim dos “grandes grupos econômicos, que controlando oligopsonicamente a comercialização, absorvem parte significativa do valor gerado por estes produtores”. (ETGES, 1989, p. 14)

A produção de tabaco no Brasil (segundo produtor mundial, perdendo apenas para a China) se dá, via de regra, por meio do Sistema Integrado de Produção de Tabaco (SIPT), que funciona com a seguinte dinâmica: as empresas (que não têm terras) fornecem os insumos aos agricultores familiares, orientam sobre o processo de cultivo, secagem, armazenamento provisório do tabaco na propriedade e transporte até as empresas, com a promessa de comprar toda a sua produção. Inobstante ser enaltecido pelas indústrias fumageiras por ser presumidamente vantajoso para o agricultor, a empresa e o poder público, o sistema tem desvantagens. São comuns as situações de endividamento do agricultor, comprometendo sua autonomia em relação a desenvolver outros cultivos (alimentos). Há comprovação de danos à saúde, como a doença da “folha verde”, e malefícios advindos do uso intensivo de agrotóxicos. Trata-se de sistema que, por se pautar nos seguintes pilares: agricultor familiar integrado na lógica do próprio Sistema e na exportação, faz abrir o debate acerca da “compreensão de desenvolvimento local e os interesses aos quais estão submetidos esses agricultores e agricultoras” (FAYA, 2021, p. 33). Ou seja, bastante fora de um contexto agroecológico.

Levando em consideração a mencionada dinâmica, a Rede Sul – Transição Agroecológica (cuja formalização foi finalizada em 2020) decidiu tentar colocar em prática uma produção de tabaco diferenciada, baseada na agroecologia. Assim sendo, uma das primeiras tarefas foi criar essa rede, essa organização coletiva de caráter horizontal, democrática, uma verdadeira multientidade. São algumas das entidades e sujeitos que a compõe: agricultores familiares do

¹⁵⁴ “O processo de dependência e subordinação às empresas fumageiras começa com o início do ciclo produtivo, quando os instrutores das empresas visitam os agricultores tentando convencê-los a plantar fumo para a empresa que representam. O vínculo se concretiza com um pedido de financiamento feito pelo produtor para compra de sementes, insumos e defensivos, quando então se estabelece um pacto entre agricultor e a empresa, onde a empresa se compromete a fornecer a assistência técnica e os insumos necessários e o produtor compromete-se a lhe “entregar” a sua produção. Assim, a empresa oferece as condições necessárias para que o camponês se torne um produtor de fumo: fornece as sementes, os insumos e defensivos, orientação técnica e o dinheiro necessário para construção da estufa. Tudo isso através do financiamento bancário por ela avalizado”. (ETGES, 1989, p. 141).

Rio Grande do Sul, a empresa de tabaco de São Paulo Somos Marajó (financiadora do projeto), cooperativas como a Cooperfumos, a Articulação em Agroecologia do Vale do Rio Pardo (AAVRP) do Rio Grande do Sul, e muitos outros sujeitos, como estudantes, pesquisadores, etc.; todos juntos para produzir dentro de uma lógica agroecológica (FAYA, 2021, 2022).

Como explica Marajó (2022), a dinâmica do grupo se dá da seguinte maneira: “os agricultores familiares produzem tabaco sem agrotóxicos, ganham mais por isso e ainda recebem financiamento para estruturarem a produção de alimentos sem veneno em suas propriedades”.

Figura 8 – Plantar fumo, colher alimento

PLANTAR FUMO, COLHER ALIMENTO



Fonte: MARAJÓ (2022).

Esta iniciativa foge à lógica convencional de produção de fumo, pois, por meio dela, o agricultor familiar não precisa contaminar seu solo com agrotóxicos, o que facilita muito a produção de alimentos orgânicos na propriedade, e é incentivado a tal com uma boa renda. Além disso, há toda uma coletividade (como colocado anteriormente) envolvida nesse projeto que se beneficia dele, como a destinação de renda, também, para a economia local de base agroecológica.

Iniciativas como essa ligam-se, sobremaneira, com o que será visto no próximo tópico: associativismo e cooperativismo.

5.4 ASSOCIATIVISMO, COOPERATIVISMO E O PRINCÍPIO DO INTERESSE PELA COMUNIDADE

A liberdade de associação é garantida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 5º, inciso XVII, que prevê que os indivíduos são livres para participar de associações desde que sua finalidade seja lícita.¹⁵⁵ Dessa liberdade advém a possibilidade da ocorrência do associativismo. O associativismo, em seu espectro amplo, *lato sensu*, por sua vez, abrange várias formas de agrupamentos humanos; assim, geralmente, divide-se em: sindicalismo, cooperativismo, organizações não governamentais, associações comunitárias, movimentos sociais, etc. O presente trabalho, entretanto, tem o escopo de focar nas cooperativas e associações que se ligam de uma forma ou outra à agricultura familiar.

O associativismo *stricto sensu* e o cooperativismo relacionam-se com o comunitarismo no terreno dos valores, conforme já comentado anteriormente na exposição sobre o comunitarismo.

O recrudescimento das associações no Brasil está ligado ao aspecto econômico, porém pode-se afirmar que há, também, uma tônica política, pois foi na década de 80 do século 20, com a redemocratização, que houve, além de um arranjo de elites, uma mobilização popular genuína que teve como desdobramento o surgimento e o fortalecimento de novos atores sociais (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Nesse sentido, é válido colocar as palavras de Oliveira (2010, p. 41), que, muito embora já adentre em uma seara mais restrita das associações de produção rural, tem o condão de ilustrar uma sucessão de acontecimentos relacionados ao tema:

Visando acalmar os ânimos e controlar os rumos da sociedade civil, o Estado passou a incentivar a participação do produtor rural, estimulando-o a se organizar em associações que permitissem integrá-lo de forma competitiva ao mercado. Assim, seguindo os postulados do Banco Mundial – principal financiador do Estado brasileiro – as políticas públicas de fomento ao produtor rural passaram a ser vinculadas à sua participação em associações. (...) Deste modo, as associações de produtores rurais foram adquirindo cada vez mais relevância no espaço rural brasileiro, tanto pela possibilidade de obtenção de recursos provenientes das políticas públicas, quando pela necessidade de organizar pautas reivindicatórias perante as instâncias governamentais.

Pode-se declarar, assim, que “a multidimensionalidade das estratégias das associações pode ser atingida a partir do momento em que o nível da participação for organizado numa perspectiva estrutural que garanta” uma certa autonomia do aparelho estatal, como uma espécie de controle democrático da sociedade sobre o Estado. Nesta toada, pode-se observar, ainda, que “as associações não se restringem meramente a ter acesso ao crédito ou tecnologias, mas sim a

¹⁵⁵ A Constituição Federal de 1891 já havia previsto o direito de associação.

busca e a garantia de direitos do grupo na correlação de forças e poder perante outros segmentos da sociedade” (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Já sobre as cooperativas, expõe-se as seguintes informações: atualmente são reguladas pela Lei 5.764/71 (BRASIL, 1971), que define a Política Nacional de Cooperativismo; traz, em seu texto, os princípios cooperativistas de adesão livre e voluntária, gestão democrática, participação econômica, autonomia e independência, educação, formação, informação e intercooperação; e, por fim, mostra interesse pela comunidade. Este último princípio foi previsto recentemente, fruto do Congresso da Aliança Cooperativa Internacional (ACI), realizado em 1995, que, embora tenha elaborado diretrizes de ordem ambiental, adotou, de forma inédita, o princípio “do interesse pela comunidade” (ACI, 2002), que será mais bem abordado mais adiante. Veja-se, antes, um pouco mais da história e outras características do cooperativismo.

O cooperativismo, que configura uma espécie de “modo de organização social da produção”, remonta à iniciativa de um grupo de trabalhadores da indústria têxtil de Rochdale, na Inglaterra, no século 19, como uma sorte de resposta às consequências da Revolução Industrial (ALVES, 2019, p. 40). Os princípios ali formulados serviram de referência mundial no que se refere ao cooperativismo (OLIVEIRA, 2010, p. 33; RECH, 1995, p. 17). Já no Brasil, o movimento cooperativista¹⁵⁶, na sua vertente mais ligada à agricultura, teve início no século 20 por pequenos produtores de origem japonesa que resolveram se unir para aumentar suas margens de lucro ao eliminar intermediários na cadeia de negociações de seus produtos (OLIVEIRA, 2010, p. 34-35 FLEURY, 1983, p. 39).

O objetivo dessas cooperativas, que recebiam incentivo do governo, era ampliar o abastecimento do mercado interno com gêneros alimentícios, pois a industrialização brasileira do século 20¹⁵⁷ ocasionou um êxodo rural que levou à falta de mão de obra para a produção de alimentos no país (OLIVEIRA, 2010, p. 35; FLEURY, 1983, p. 51; ALVES, 2019, p. 45; CANO, 2000). Ao atingi-lo, o cooperativismo teve um impacto significativo no processo de modernização da produção agrícola a partir de 1930.

Inobstante os aspectos positivos desse cooperativismo que aflorou na década de 30 do século 20, período em que ele se fortaleceu e houve uma profusão de cooperativas, há um

¹⁵⁶ Alves (2019) faz alguns apontamentos sobre como a sucessão de fatos históricos marcantes para o Brasil, tais como a independência, a abolição da escravidão, as migrações italianas, alemãs e japonesas, a industrialização do país e a expansão do trabalho assalariado, acabou fazendo surgir um cenário análogo ao da Revolução Industrial, e que, por sua vez, passou a demandar movimentos cooperativistas em maior medida.

¹⁵⁷ Nesse contexto da industrialização, proporcionada por Vargas na década de 30 do século 20, e que vislumbrou na formação de Cooperativas para abastecer o mercado interno, conforme colocado, sobreveio o Decreto Lei 22.239/32 para regulamentar essa atividade.

aspecto negativo ressaltado: o fato de que permaneceu por muitas décadas sob o jugo do Estado, fazendo com que sua autonomia ficasse prejudicada.

O período da ditadura militar, em relação ao cooperativismo, pode ser dividido em três fases: a primeira na década de 60, quando, apesar da recessão econômica da época (de arrocho salarial, por exemplo), as cooperativas conseguiram se manter capitalizadas e consolidadas beneficiando-se em larga escala de recursos públicos (OLIVEIRA, 2010, p. 36). O referido período, entretanto, foi marcado, também, por autoritarismo e forte intenção do governo de controlar as cooperativas. Neste viés, foi criada a Organização Cooperativa Brasileira (OCB). A segunda fase, no final da década de 60 e início da de 70, veio acompanhada do famigerado “milagre brasileiro”, tendo em vista a ocorrência do alegado crescimento econômico. Tal evento, todavia, além de ter seus índices questionados até hoje e ter ocorrido a um alto custo social, foi “milagroso” apenas para a classe detentora de capital (ALVES, 2019, p. 48). Para as cooperativas, porém, isso não deixou de ter seu lado positivo, uma vez que foi nesse período que foi promulgada a Lei 5.764/71. (BRASIL, 1971) Por fim, sobreveio a terceira fase, no final da década de 70 e década de 80, quando começam os movimentos da redemocratização do país que, para as cooperativas, vai se traduzir em novos horizontes. Em 1985 é eleito como presidente da OCB, Roberto Rodrigues, que trouxe ares mais modernos ao cooperativismo e o ajudou na sua internacionalização e em seu alinhamento com a globalização (ALVES, 2019, p. 52; RODRIGUES, 2014, p. 54). Nesse sentido, nas palavras de Alves (2019, p. 52):

A Constituição de 1988 expressou uma crise do período de intenso controle estatal sobre as cooperativas, garantindo a livre associação e a criação de novas cooperativas, sem a necessidade de autorização do Estado. Além disso, definiu como competência do Estado apenas o estímulo e o apoio ao cooperativismo e ao associativismo; garantiu um regime tributário adequado a essas organizações e solidificou o conceito de ato cooperativo (PERIUS, 2001; DE CONTO, 2013). A partir da década de 1990, as transformações econômicas e sociais ocorridas no país se fizeram repercutir no cooperativismo brasileiro. O país que então se abriu ao mercado internacional e o próprio movimento cooperativista traçou um caminho de maior internacionalização, tendo algumas de suas lideranças, como é o exemplo de Roberto Rodrigues, assumido um espaço político mais importante nas instituições internacionais de representação do cooperativismo.

Voltando-se ao período militar, no que se refere às cooperativas rurais, verifica-se que predominavam as de exportação, as de abastecimento do mercado interno e as de subsistência. Para Oliveira (2010), o cooperativismo rural tem sido visto, desde essa época, como uma ferramenta de modernização da agricultura, tanto quanto como uma estratégia de crescimento econômico ou um mecanismo de mudança social.

A crise econômica da década de 80, no Brasil, atingiu também as cooperativas, levando muitas ao encerramento de suas atividades. Nesse contexto, ganham força as associações agrícolas, que, embora tenham muitas semelhanças com as cooperativas, têm as seguintes e mais relevantes diferenças: a responsabilidade da administração da associação fica com a diretoria ao invés de recair sobre os associados, diferente das cooperativas, em que os cooperados podem ser corresponsabilizados, de acordo com sua cota-parte, no caso de endividamento ou falência; e o fato de que as associações não preveem cargos remunerados para os dirigentes, assim, não as onera nesse sentido (OLIVEIRA, 2010, p. 37-38).

A crise da década de 80, que se arrastou à de 90, também atingiu as cooperativas. Para amenizar a situação foi criado o Programa de Recuperação de Cooperativas (RECOOP), pelo qual as cooperativas poderiam tomar empréstimos a juros baixos para amortizar no prazo de 15 anos. Por fim, nos anos 2000, com o governo Lula – mais alinhado a demandas populares –, o cooperativismo mais ligado à filosofia de economia solidária¹⁵⁸ parece ganhar mais espaço neste cenário.¹⁵⁹

O interessante é que o cooperativismo ampliou sua arena de atuação por intermédio dos movimentos sociais, que traziam, em seu bojo, a luta pela terra, como o MST. Este Movimento, inclusive, criou a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB) para se contrapor à OCB, que, via de regra, representava, em maior medida, as cooperativas ligadas a interesses de produtores rurais mais voltados ao agronegócio (OLIVEIRA, 2010, p. 36).

Uma vez esclarecidos alguns aspectos mais relevantes acerca do associativismo e, dentro dele, o cooperativismo, passa-se a abordar, de forma mais aprofundada, o já mencionado

¹⁵⁸ O movimento da economia solidária estaria umbilicalmente ligado à instituição de políticas públicas que vislumbram, em sua atividade, não apenas a obtenção de renda para os trabalhadores, sejam eles urbanos ou rurais, mas, também, o fortalecimento de “experiências de organização da produção, da comercialização, do consumo a partir dos valores da autogestão, da solidariedade, da democracia, do desenvolvimento humano, do compromisso com o meio ambiente, da responsabilidade social” (ALVES, 2019, p. 56; GAIGER *et al.*, 1999).

¹⁵⁹ Alves (2019, p. 55) assevera: “Para o cooperativismo, a Era Lula, como popularmente é chamada, representa a demarcação de duas vertentes cooperativistas no país: uma empresarial e uma doutrinária”. Este processo ocorre a partir de dois fatos: Roberto Rodrigues, que, em 2001, havia finalizado seu mandato como presidente da ACI, assume, em 2003, o Ministério da Agricultura, que passa por uma reestruturação, tendo como uma de suas bases o agronegócio. Também é criada, dentro do Ministério, a Secretaria de Desenvolvimento Agropecuário e Cooperativismo, que buscou “apoiar o desenvolvimento rural sustentável, a preservação dos recursos naturais, a difusão do conhecimento tecnológico e do cooperativismo e associativismo” (RODRIGUES, 2014, p. 4). Paralelamente, o sistema OCB sente os reflexos da criação do SESCOOP e se solidifica como entidade representativa das cooperativas com viés empresarial, incluindo as agropecuárias, que ocupavam um posto estratégico no cenário nacional. Semelhante a estes acontecimentos, solidificando a vertente doutrinária, e dando conta de uma demanda popular, que se vê representada no governo que assume, foi criada, em 2003, a Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes), sob o comando do economista Paul Singer. A Secretaria foi vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e tinha a missão de “apoiar e fomentar a economia solidária em todo o país, apoiando politicamente e dando ajuda material às iniciativas do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES)” (SINGER, 2004).

princípio do cooperativismo “Interesse pela comunidade”, por estar umbilicalmente ligado aos pressupostos do comunitarismo.

Não há dúvida de que as cooperativas devam ter como foco o benefício de seus sócios, uma vez que existem em virtude deles. Desejar o melhoramento e o bem das comunidades nas quais estão inseridas é também propósito cristalino dessas instituições desde seus primórdios. Como asseveram Schneider e Hendges (2006), entretanto, a ACI, ao estabelecer expressamente o princípio do “interesse pela comunidade”, pareceu querer reforçar esse objetivo. Ou seja, devem as cooperativas estabelecer compromissos mais aprofundados com suas respectivas comunidades de modo que as auxilie a encontrar soluções para suas necessidades e seus problemas, tais como desemprego, violência, corrupção, educação, saúde, etc. (SCHNEIDER; HENDGES, 2006, p. 37; SILVA, 2021, p. 40).

Muito embora frise-se aqui o sétimo princípio das cooperativas – o do interesse pela comunidade –, há ciência de que os princípios devem ser analisados de forma interligada. Nesta toada, Silva (2021, p. 40) ressalta o quinto princípio cooperativo – o da educação, formação e informação –, apontamento que se coaduna com o presente trabalho, uma vez que verifica a importância dessa para a comunidade. As cooperativas poderiam se engajar mais na educação das comunidades na qual estão inseridas, de forma a colocar em prática o referido interesse pela comunidade. Talvez essas atuações auxiliassem a mudar a visão que, muitas vezes, prepondera em relação às cooperativas, de que elas estão inseridas em um ciclo, uma lógica de escassez, que nem sempre condiz com a realidade. Silva (2021, p. 41) complementa:

Por suas características, de valorizar os recursos locais e potencializar suas ações em prol dos associados, de forma mais ampla, a cooperativa pode contar com suportes que vão além daqueles gerados em suas ações comerciais ou derivados dos ganhos advindos por sua participação no mercado. Essa linha orientadora reafirma que, embora não possa ser inviável economicamente, a cooperativa é uma organização que não visa o lucro. Um exemplo prático dessa questão é o reaproveitamento de recursos financeiros locais pelo cooperativismo, e que pode trazer benefícios para toda a comunidade por meio do financiamento de projetos mais amplos, além da colaboração no estabelecimento de parcerias com governos para a aplicação de políticas públicas. Desse modo, as ações criadas pelas cooperativas financeiras podem beneficiar direta ou indiretamente a sociedade, num contínuo trabalho para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos dentro da região onde atuam.

Para finalizar o ponto acerca do princípio do interesse pela comunidade, traz-se à baila a contribuição de Drumond (2010), à medida que este apontou para indicadores que pudessem ajudar a efetivar o referido princípio. O autor menciona 22 indicadores; porém, aqui, dar-se-á ênfase a 9 deles, por dialogarem diretamente com a pesquisa, muito embora se reconheça que todos eles, de forma direta, o fazem de um modo geral. São eles: 1) realização de momentos de

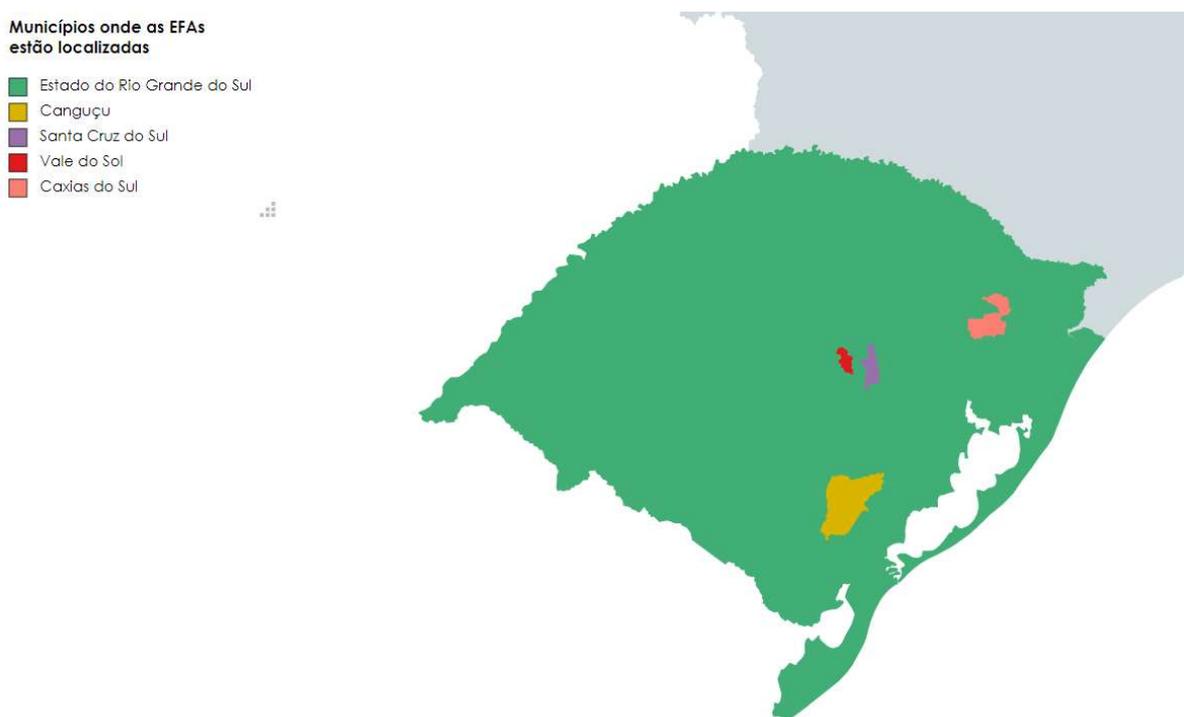
lazer com o objetivo de integração dos cooperados e inserção de seus familiares no contexto cooperativista; 4) projeto de responsabilidade social; 6) acompanhamento dos indicadores sociais e econômicos do município ou região na qual está a cooperativa; 8) desenvolvimento de ações de inclusão social e geração de trabalho e renda na comunidade onde está localizada; 12) estímulo à prática do voluntariado; 14) envolvimento em campanhas de mobilização; 15) estabelecimento de parcerias regulares com outras instituições para estimular o desenvolvimento local; 20) estabelecimento de parcerias locais com objetivos de oferecer serviços ao seu quadro social, por exemplo, escolas, academias, farmácias, etc.; e 22) inclusão de mulheres no conselho de administração e ou diretoria (DRUMOND, 2010; SILVA, 2021, p. 42-43).

Esses indicadores, levantados por Drumond (2010), colocam em evidência diversos aspectos caros ao comunitarismo e à filosofia orientadora das Escolas Família Agrícola, à medida que, tanto um quanto o outro, trabalham a importância dos valores dentro de uma comunidade.

6 PROMOÇÃO DE VALORES COMUNITÁRIOS PELAS EFAS DO RIO GRANDE DO SUL: ASSOCIATIVISMO, COOPERATIVISMO, AGROECOLOGIA

O presente capítulo trará como conteúdo, num primeiro momento, os aspectos gerais acerca das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Rio Grande do Sul, para trazer luz sobre seu funcionamento, manutenção e outros dados, como parceiros (públicos, privados e comunitários), número de alunos e egressos, e coloca-se em evidência um de seus principais aspectos: o fato de ser comunitária.

Figura 9: Mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Elaborado pela autora

6.1 AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL: ASPECTOS GERAIS

Relembra-se, nesse ponto, que as EFAs são uma espécie de CEFFAs, conforme explicado no capítulo 3. São escolas do campo que se pautam pela Pedagogia da Alternância. Além das EFAs, há as Casas Familiares Rurais (a outra espécie de CEFFA). A diferença entre ambas é

que as Casas Familiares Rurais ofertam ensino profissionalizante e as EFAs oferecem o curso técnico.

Este tópico contempla aspectos das quatro EFAs do Rio Grande do Sul, com base nos últimos relatórios de atividades de cada uma delas (para aquelas que elaboram o relatório), ou, na falta deste, em trabalhos acadêmicos ou de relatos dos coordenadores/monitores dessas escolas.

As EFAs são todas escolas comunitárias baseadas na Pedagogia da Alternância e que atendem os filhos de agricultores familiares ou que, pelo menos, tenham vínculo com a agricultura familiar. Cada uma tem sua associação mantenedora. Além disso, o que se pode perceber como sendo comum a todas elas, é o fato de que as referidas escolas resultam de inquietações de instituições, como associações, sindicatos, empresas, poder público, e pessoas, como lideranças comunitárias e famílias de uma determinada localidade, que se preocupam com o êxodo rural dos jovens e que se mobilizam para proporcionar oportunidades e possibilidades de esses jovens (em especial os filhos de agricultores familiares) ficarem no campo com dignidade.

Há uma outra característica em comum a elas: terem se inspirado no exemplo de EFAs que as precedem. No caso da Efasc, os exemplos vieram de outros estados (COSTA, 2012), pois foi a pioneira do Rio Grande do Sul; então, de uma certa forma, serviu de inspiração e exemplo para as demais do Estado: a Efaserra, a segunda a ser criada, a Efasol, que foi a terceira e, por fim, a “caçula” Efasul (AEFASOL, 2021)¹⁶⁰.

É um movimento comum às EFAs iniciarem suas atividades em um determinado local e, à medida que crescem, aprimoram-se e passam a ter condições não apenas de sonhar com novos espaços (maiores e mais estruturados), mas, também, de concretizá-los.¹⁶¹

A manutenção das escolas é feita pela associação, entretanto outros aportes são necessários para que as atividades possam ser viabilizadas. Eles podem variar de EFA para EFA. Todas elas recebem recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Algumas exigem pagamento de mensalidade, ainda que seja com valores abaixo do mercado se comparadas com escolas privadas, até porque estão inseridas na lógica comunitária. Contam, inclusive, com recursos das mais variadas instituições, como será visto a seguir.

Uma vez brevemente expostas algumas das informações relevantes e comuns as quatro EFAs, passe-se para as especificações de cada uma.

¹⁶⁰ Foram obtidas informações similares da Efaserra, porém por meio de relatos colhidos nas entrevistas.

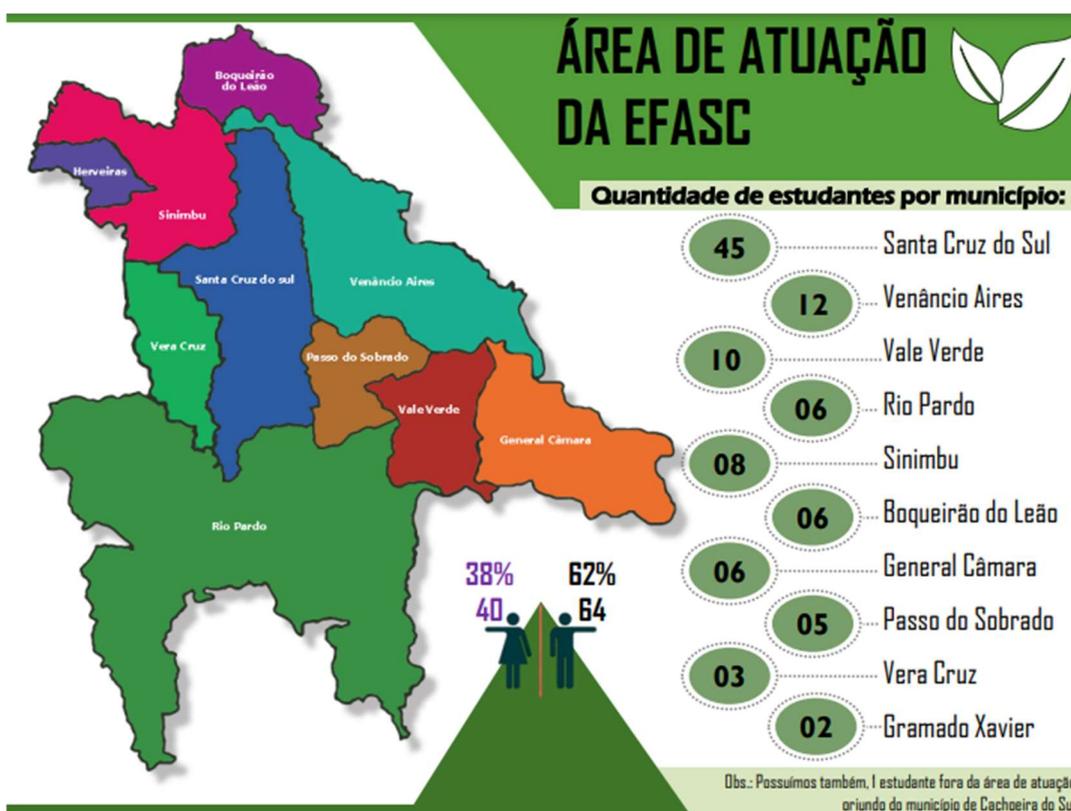
¹⁶¹ Foi o que aconteceu até o momento com a Efasc e Efaserra e está em vias de se concretizar com a Efasol.

6.1.1 Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasc)

A Efasc é gerida pela Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas (Agefa), mantida, atualmente, por 31 parceiros públicos e privados somados a mais de 200 famílias que compõem a associação. A escola foi fundada em março de 2009 e oferta o curso de Ensino Médio Técnico em Agricultura (AGEFA, 2022).

Sua área de atuação está indicada na imagem a seguir, que apresenta os municípios de onde provêm os estudantes:

Figura 10 – Área de atuação da Efasc



Fonte: AGEFA (2022).

A Efasc teve sua primeira sede no Seminário São João Batista, no Bairro Linha Santa Cruz, no município de Santa Cruz, tendo se transferido, posteriormente, para a Granja Municipal no mesmo Bairro. Sua nova sede tem a seguinte estrutura:

- auditório com capacidade de 250 pessoas;
- duas salas de aula;
- cozinha e refeitório;
- dormitório masculino e feminino;

- secretaria e biblioteca;
- área de esportes;
- e área agrícola experimental (AGEFA, 2022).

Figura 11 – Estrutura da Efasc



Fonte: AGEFA (2022).

A escola conta com 104 jovens em formação, 44 jovens aptos à prática do estágio curricular e 322 egressos em 11 municípios.

A escola tem um significativo número de parceiros institucionais – públicos, privados e comunitários.

- **Parceiros públicos:** prefeituras de Santa Cruz, Venâncio, Vera Cruz, Vale Verde, Sinimbu, Passo do Sobrado, Herveiras, Rio Pardo, Boqueirão do Leão e General Câmara; Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc); Secretaria da Agricultura, Pecuária e Desenvolvimento Rural do Rio Grande do Sul (SEAPDR); Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – Unidade de Santa Cruz do Sul; Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e Banco do Brasil.

- Parceiros privados: Japan Tobacco International (JTI); Philip Morris do Brasil; Corteva Agriscience; .
- Parceiros comunitários: Sicredi – Vale do Rio Pardo; Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc); Associação dos Fumicultores do Brasil (Afubra); Projeto Quintais Orgânicos de Frutas; Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul (Fetag-RS); Sindicato dos Trabalhadores Agricultores Familiares; Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Instituto Cultural Padre Josimo e Cooperativa Regional de Agricultores Familiares (Ecovale) (AGEFA, 2022).

6.1.2 Escola Família Agrícola da Serra (Efaserra)

Trata-se a Efaserra de escola que oferta curso de Ensino Médio Técnico em Agropecuária e é mantida pela Associação Escola Família Agrícola da Serra (Aefaserra). A escola existe desde 2013, tendo abrangência em diversos municípios, como: Antônio Prado, Barão, Bento Gonçalves, Boa Vista do Sul, Cotiporã, Dois Irmãos, Farroupilha, Feliz, Flores da Cunha, Garibaldi, Ipê, Jaquirana, Linha Nova, Monte Belo do Sul, Nova Roma do Sul, Pinto Bandeira, Protásio Alves, São Francisco de Paula, São José dos Ausentes, São Marcos, São Sebastião do Caí, Vacaria e Vila Real.

Sua primeira sede era no município de Garibaldi, depois, por falta de espaço para as aulas práticas, a escola mudou-se para a localidade da Terceira Légua, em Caxias do Sul. Atualmente, são 173 jovens em formação e 40 em estágio. A Escola conta, também, com 92 egressos.¹⁶²

Figura 12 – Fachada da Efaserra



Fonte: BOSSLE (2022, p. 24).

6.1.3 Escola Família Agrícola do Vale do Sol (Efasol)

¹⁶² Dados colhidos mediante relatos de monitores/coordenadores da Efaserra.

A Efasol iniciou suas atividades em março de 2014, muito embora a Associação Escola Família Agrícola de Vale do Sol (Aefasol) tenha sido fundada em 2012. A história da escola iniciou em 2012, quando um grupo de agricultores familiares, pessoas e instituições parceiras da localidade, que tinham uma preocupação em comum – o futuro da juventude do meio rural –, começaram a se articular para buscar uma alternativa de formação que se adequasse às necessidades da agricultura do Vale do Rio Pardo. Levando em conta o exemplo a Efasol, realizaram diversas reuniões e encontros e fundaram a Aefasol.

A escola conta, atualmente, com 115 jovens em formação: 44 jovens no 1º ano, 26 no 2º ano, 15 jovens no 3º ano e 30 jovens em processo de estágio curricular. Há, ainda, 96 egressos. A Efasol abrange 15 municípios da região: Arroio do Tigre, Barros Cassal, Candelária, Gramado Xavier, Herveiras, Ibarama, Novo Cabrais, Paraíso do Sul, Passa Sete, Salto do Jacuí, Segredo, Sinimbu, Sobradinho, Vale do Sol e Vera Cruz (AEFASOL, 2021).

São alguns de seus parceiros: Fetag/RS, Senar, Regional Sindical do Vale do Rio Pardo, Sicedri, indústrias fumageiras, prefeituras de alguns municípios (Vale do Sol, Santa Cruz, Sinimbu, Herveiras e de Gramado Xavier, etc.), Unisc, Afubra, MPA, Emater da região e Secretaria Estadual da Agricultura.

Figura 13 – Alguns espaços da Efasol



Fonte: AEFASOL (2021).

6.1.4 Escola Família Agrícola da Região Sul (Efasol)

A Efasul está localizada no município de Canguçu-RS e oferta, também, o curso de nível médio Técnico em Agroecologia. Sua instituição mantenedora é a Associação Comunitária Escola Família Agrícola da Região Sul (Aefasul) (MOTA, 2021, p. 15).

As atividades da escola tiveram início em 2016. Atualmente há 36 egressos do curso Técnico em Agroecologia. Desse total, 20 fazem parte da turma que iniciou o curso em 2016 na forma integrada (Ensino Médio e técnico), e 16 são provenientes da segunda turma, que ingressou em 2018 para o Curso Técnico apenas. Ambas as turmas concluíram suas formações no final de 2019 (MOTA, 2021, p. 16). A EFA iniciou suas atividades de forma similar às demais, integrando Ensino Médio com o curso técnico, entretanto, em determinado momento, atendeu uma demanda da região de uma edição apenas do Curso Técnico. Percebendo, porém, que a necessidade mais premente da região era pelo integrado, não reeditaram o formato de promover apenas o curso técnico. Com o início de uma nova turma em 2020¹⁶³, hoje a escola conta com 22 educandos que provêm dos seguintes municípios: Amaral Ferrador, Canguçu, Cristal, Eldorado do Sul, Pelotas, Herval e Hulha Negra.

A Efasul conta com diversos parceiros, entre os quais estão: Fórum da Agricultura Familiar; Associação Gaúcha das Escolas Família Agrícola (Agefa); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense (Ifsul); Centro de Treinamento de Agricultores de Canguçu (Cetac/Emater); Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa); Prefeitura de Canguçu; Universidade Federal do Rio Grande (Furg); Universidade Federal de Pelotas (Ufpel); Escola Técnica Estadual de Canguçu (Etec); Secretaria da Agricultura, Pecuária e Desenvolvimento Rural/RS (SEAPDR); Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia (Capa); Associação Regional dos Produtores Agroecológicos da Região Sul (Arpa-SUL); Cooperativa Sul Ecológica; União das Associações Comunitárias do Interior de Canguçu (Unaic); Cooperativa União dos Agricultores Familiares de Canguçu; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Canguçu (Condica); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe); Associação dos Docentes da Ufpel (Adufpel); Fundação Luterana de Diaconia (FLD); Cáritas Arquidiocesana; Cresol Central SC/RS; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag); Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetrafi); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos

¹⁶³ Antes de 2020, exceto as turmas mencionadas que iniciaram suas atividades em 2016 e 2018, não houve novos ingressos, por isso, no momento de ir a campo, não foi possível entrevistar alunos do terceiro ano, pois não há, hoje, alunos de tal nível escolar.

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Bionatur Sementes Agroecológicas; Instituto Padre Josimo (PPC, 2016; MOTA, 2021, p. 15).

Figura 14 – Parceiros da Efasul



Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=529003832138132&set=pcb.529004275471421>

6.2 PERCEPÇÃO DE COORDENADORES, ESTUDANTES E EGRESSOS DAS EFAS: IMPACTO NA FORMAÇÃO, VALORES COMUNITÁRIOS, AGROECOLOGIA, ASSOCIATIVISMO E COOPERATIVISMO

O objetivo deste ponto da pesquisa foi o de verificar – depois de expostos ao longo do trabalho os embasamentos teóricos atinentes –, por meio de pesquisa de campo, se os ensinamentos das EFAs com sua Pedagogia da Alternância têm o condão de promover ações educativas que fomentem nos estudantes valores comunitários e práticas associativas, cooperativas e agroecológicas, bem como os auxiliem a colocar tais valores em prática.

A coleta de dados foi feita mediante a entrevista semiestruturada com um questionário de perguntas abertas aos 57 respondentes no total. O questionário dos monitores/coordenadores (foram 10 respondentes no total) contém 18 perguntas; a maioria deles respondeu oral e pessoalmente, e alguns poucos preferiram escrever suas respostas; o questionário dos estudantes (foram 23 respondentes no total) contém 7 perguntas que foram respondidas da

mesma maneira que os monitores/coordenadores; o questionário dos egressos (foram 24 respondentes no total) tem 14 perguntas e foram respondidas, em parte, oral e pessoalmente (os que estavam eventualmente nas EFAs por ocasião das visitas feitas pela pesquisadora) e, em parte, por meio de ferramentas de videoconferência, uma vez que não haveria tempo hábil e recursos para deslocamento até cada um deles.

As visitas nas EFAs deveriam ter começado no início do ano de 2021, entretanto, por conta da pandemia causada pela Covid-19 e o conseqüente impedimento de qualquer atividade presencial nessas escolas, tiveram de ficar sobrestadas até o final de 2021. Deste modo, elas ocorreram nas seguintes datas: novembro de 2021 na Efasc, abril de 2022 na Efasol, maio de 2022 na Efasul, e, por fim, em junho de 2022 na Efaserra.

No que diz respeito a dificuldades, pode-se pontuar, em primeiro lugar, o receio que a referida pandemia causou em relação ao desenvolvimento da pesquisa (fora todos os receios comuns à grande maioria das pessoas no que se refere a esse acontecimento) no sentido de vir a impedir as idas às escolas, pois, embora houvesse a possibilidade de um plano de contingência, um “plano b” (realizar as entrevistas de forma *on-line*), havia a consciência de que a riqueza da pesquisa não seria a mesma sem a vivência e as pequenas imersões feitas.

Uma outra dificuldade a ser apontada foi a falta de experiência da pesquisadora com pesquisas de campo, bem como a ausência de bagagem em relação ao que se relaciona às coisas do universo do campo (seja na teoria ou na vivência, uma vez que a formação da pesquisadora é em Direito e sempre foi residente do meio urbano). As devidas apropriações, portanto, foram sendo realizadas ao longo da caminhada, às vezes, na concepção da autora, “tarde demais!”; fato que, por vezes, despertava a vontade de começar a pesquisa tudo de novo, notadamente no referente às entrevistas. Chegando, todavia, à conclusão da presente pesquisa, sobreveio a percepção de que acabaria o que diz respeito ao estudo institucional referente a esta etapa, e não a caminhada, pois esta está recém-começando, nem tarde, nem cedo, e sim no tempo certo!

Em contrapartida, em relação aos respondentes, pode-se afirmar que foram todos muito solícitos e interessados em responder, algo que pode, às vezes, ser pontuado como dificuldade em pesquisas que envolvem entrevistas.

A seguir são apresentados os principais resultados obtidos na pesquisa junto aos estudantes, egressos e monitores das EFAs. Por se tratar de pesquisa de caráter qualitativo, os dados não permitem generalizar os resultados para o conjunto da população. Para, no entanto, destacar as convergências e diferenças de opinião dos entrevistados acerca dos diversos temas, entendeu-se oportuna a construção de quadros e gráficos com indicativos numéricos das respostas obtidas. Esta forma de apresentação dos resultados não capta toda a riqueza de uma

pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevista com perguntas abertas, pois há uma infinidade de nuances, detalhes e relatos que conferem “vida” à pesquisa. Os comentários e observações ao longo da apresentação dos Quadros e Gráficos pretendem contemplar uma parte dos achados no entremeio dos números.

A sistematização dos resultados coletados apoia-se nos seguintes passos: primeiro foram estabelecidas categorias e subcategorias; as categorias foram organizadas em quadros; a partir desses quadros foram construídos os gráficos; seguiu-se a leitura dos resultados gerais dos gráficos, e, por fim, foi realizada uma interpretação mais elaborada e contextualizada com base nas entrevistas.

Cabe o registro, ainda, de algumas informações para compreender o processo da pesquisa. As entrevistas com os coordenadores/monitores são centrais para a compreensão do funcionamento e fundamentos de uma EFA, bem como para compreender como a ação educativa das EFAs é orientada. As entrevistas com os estudantes permitem entender melhor questões ligadas à Pedagogia da Alternância. As entrevistas com os egressos são fundamentais para visualizar o efeito prático alcançado nas lides do campo. O conjunto das entrevistas – estudantes, egressos e monitores – proporciona elementos abrangentes para uma visão global sobre o funcionamento dessas escolas no Rio Grande do Sul, e quanto sua ação educativa consegue realizar os valores afirmados pela Pedagogia da Alternância, trazendo dados para testar as hipóteses do presente trabalho.

Houve, durante a realização das visitas e entrevistas nas EFAs, algumas alterações em relação ao número de entrevistados. Algumas ocorreram por questão de logística e possibilidade do tempo de estadia na EFA, o que ocasionou a redução de um aluno do que havia sido programado. Ocorreu, também, uma redução do número de egressos entrevistados, pela percepção de que não seria necessário entrevistar dez de cada EFA, e que cinco já seriam suficientes. Isso, porém, foi percebido depois do início das visitas e entrevistas, e, em virtude disso, foram feitos alguns ajustes. Em uma delas foram entrevistados sete egressos, em duas delas foram seis e na última cinco. Em contrapartida, em uma das EFAs foram entrevistados três monitores. Isso não configura fator desviante de resultados, posto que a pesquisa busca uma aferição das concepções e práticas do conjunto das quatro EFAs gaúchas e não de cada unidade isoladamente.

Na sequência apresentam-se as categorias que foram construídas a partir das premissas teóricas expostas no trabalho, notadamente as que se relacionam ao comunitarismo responsivo e à Pedagogia da Alternância.

A primeira categoria – (1) *tomada global de consciência* – leva em consideração a existência de uma preocupação com a educação/formação do sujeito de modo que não objetive apenas uma tecnicidade para formar a capacidade laboral, mas, sim, uma educação/formação global do sujeito, que o capacite enquanto cidadão, sujeito de direitos e deveres e que saiba reconhecer as possibilidades e espaços de maiores e melhores oportunidades para si e seu entorno. Enfim, uma educação/formação que proporcione uma tomada de consciência do sujeito sobre esses aspectos. Ou seja, uma preocupação nuclear tanto da Pedagogia da Alternância quanto do comunitarismo.

A segunda categoria – (2) *aprendizados notáveis para os egressos* – relaciona aprendizados da Pedagogia da Alternância com a transmissão de uma cultura moral compartilhada, baseada em valores morais e sociais, tais como respeito, disciplina, empatia, comprometimento e premissas da democracia, inclusão e diversidade. Tal cultura moral proporciona o incremento de laços afetivos que transformam grupos de pessoas em entidades sociais similares à família. Um cuidado com o coletivo.

A terceira categoria – (3) *importância das práticas coletivas* – aponta para os desdobramentos do pensamento pelo coletivo (subcategoria da segunda categoria) para as práticas coletivas mais complexas, como a participação em associações, cooperativas, sindicatos, coletivos da comunidade, etc.

6.2.1 Tomada global de consciência de estudantes e egressos

6.2.1.1 Sair/permanecer no campo e seu impacto na comunidade

Esta categoria abriga seis subcategorias provenientes das entrevistas com os estudantes (divididos nos Quadros 1 e 2). Duas relativas à decisão de ficar ou sair do campo e o quanto a EFA influenciou nessa decisão; uma para os que não moram no campo; duas sobre a percepção que o aluno tem sobre os impactos causados por esse movimento; e uma sexta categoria referente à impossibilidade de identificação dessa percepção. Essas categorias são identificadas no quadro, respectivamente, da seguinte forma: *ficar no campo*; *sair do campo*; *não mora no campo*; *percepção de que o movimento impacta a comunidade*; *percepção de que o movimento não impacta a comunidade*; *outro*.

Quadro 1 – Tomada global de consciência dos alunos em relação à saída/permanência no campo

	Ficar no campo	Sair do campo	Não mora no campo
--	----------------	---------------	-------------------

1	✓		
2	✓		
3	✓		
4	✓		
5	✓		
6		✓	
7			✓
8	✓		
9	✓		
10	✓		
11	✓		
12	✓		
13	✓		
14			✓
15	✓		
16	✓		
17		✓	
18	✓		
19			✓
20			✓
21			✓
22	✓		
23	✓		
TOTAL	16	2	5

Gráfico 2 – Tomada global de consciência dos alunos em relação à saída/permanência no campo



Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro e o Gráfico indicam que, dos 23 alunos entrevistados, a maioria (16) respondeu que ou já tinha o pensamento de ficar no campo e a EFA apenas reforçou tal pensamento, ou que antes de entrar na EFA pensava em sair do campo (pela falta de perspectiva de ter a

agricultura familiar como sustento), mas que a passagem pela EFA o fez perceber que era possível ficar na zona rural com dignidade; 2 alunos responderam que querem sair do campo; e 5 alunos não moram no campo, então a eles não se aplicam as variáveis sair/permanecer no campo.

Reforça-se, aqui, o que já foi dito no que se refere ao fato de que os Quadros e Gráficos não trazem alguns detalhes importantes. Por exemplo, por meio deles verifica-se que a maioria dos alunos ou já pensava em ficar no campo ou, se não pensava, mudou de ideia em virtude dos aprendizados colhidos na EFA. A atenção aprofundada nos relatos, entretanto, mostra alguns detalhes importantes referentes à subcategoria “não mora no campo”, como os casos de duas alunas (n^{os} 7 e 20) que apresentam uma situação parecida. A entrevistada n^o 7, primeiramente, tinha em mente que não poderia se comparar aos demais colegas porque mora na área urbana, então teria de atender às tarefas da escola (EFA) de forma diferenciada. Assim, ela e a família, que tiram seu sustento de outras atividades (pai aposentado e mãe funcionária de um hospital), conseguem, pelo menos, manter uma horta em casa para subsistência e comércio do excedente (Anexo 2).

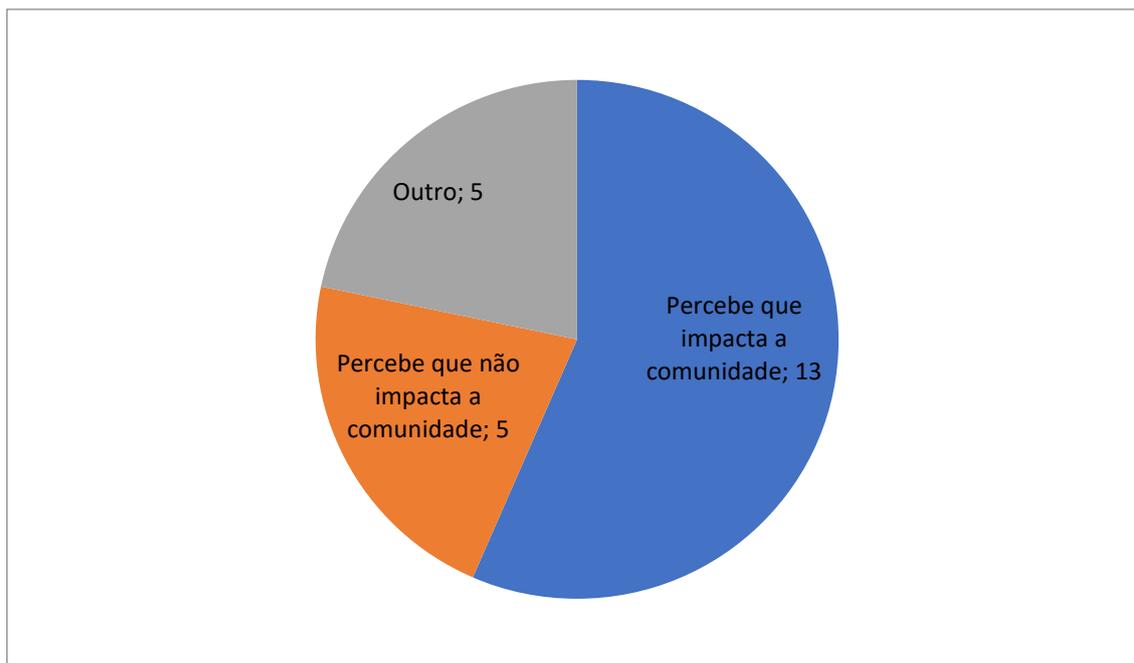
Situação bastante parecida relatou a entrevistada n^o 20, que também mora em área urbana e cuja família retira o sustento com outras atividades que não são ligadas à agricultura familiar (mãe trabalha em uma creche e pai é contramestre). A aluna, porém, tem um pequeno espaço onde planta para subsistência e tem a pretensão de, futuramente, morar no campo se seu pai comprar um pedaço de terra; pensamento este que ela alega ter sido influenciado pela EFA (Anexo 2).

O que indicam esses dois relatos? Em primeiro lugar que é mais fácil atrelar o público que sempre quis ficar ou que foi influenciado pela EFA a ficar no campo, uma vez que esse percebe que pode fazê-lo com dignidade e boas condições de produção, e, a partir, daí entender que houve, por parte deles, uma tomada de consciência a qual se explanou supra. Mesmo o público que não mora no campo, todavia, pode corroborar essa tomada de consciência, como no caso dessas duas alunas, que compreenderam muito bem a importância de fazer o melhor que podem (como produzir seu alimento) dentro de suas possibilidades e oportunidades.

Quadro 2 – Tomada global de consciência dos alunos: a percepção do aluno no que se refere ao impacto que sua saída/permanência no campo gera em sua comunidade

	Percepção de que o movimento impacta a comunidade	Percepção de que o movimento não impacta a comunidade	Outro
1		✓	
2	✓		
3			✓
4	✓		
5	✓		
6	✓		
7			✓
8	✓		
9			✓
10	✓		
11		✓	
12	✓		
13		✓	
14		✓	
15	✓		
16	✓		
17		✓	
18	✓		
19	✓		
20	✓		
21			✓
22	✓		
23			✓
TOTAL	13	5	5

Gráfico 3 – Percepção do aluno sobre sua saída/permanência do campo na comunidade



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao questionamento sobre a percepção do impacto que o movimento de saída/permanência do jovem no campo tem para sua comunidade, as respostas se deram da seguinte forma: 13 alunos responderam que têm essa percepção, 5 responderam que acham que esse movimento não impacta na sua comunidade, e 5 alunos fugiram do tema ao responder.

Sobre o questionamento que gerou essa subcategoria, pode-se fazer o seguinte apontamento: houve respostas bem contundentes de quem compreende bem o significado profundo, social, ambiental da questão; outras respostas foram mais superficiais ou, até mesmo, fugindo um pouco da questão da entrevista. O entrevistado nº 6 falou da possibilidade de ocorrer um esvaziamento do campo e a diminuição considerável da agricultura familiar se os filhos de agricultores familiares decidirem migrar para a área urbana. O entrevistado nº 5 assinalou que podem ocorrer as sucessões rurais (continuidade da agricultura familiar pelos descendentes) à medida que o jovem fique no campo. O entrevistado nº 22 indicou que a saída do agricultor familiar do campo pode ter os seguintes desdobramentos em cadeia: diminuição da produção de alimentos (lembrando que o agricultor familiar é o responsável por 70% dessa produção e não o agronegócio), aumento de preços desses alimentos e desigualdade social (Anexo 2).

Por outro lado, a fala do entrevistado nº 4, classificado como alguém que compreende o impacto desse movimento, foi a seguinte: se todos os jovens resolverem ficar no campo, o efeito disto seria um fracionamento de terras (por causa das sucessões rurais que cresceriam em progressão geométrica) e a inviabilização da agricultura familiar. Muito embora não seja essa

a compreensão da pesquisadora – pois a pesquisa verificou que há vários casos em que boas produções são realizadas em pequenos espaços –, ela deve ser respeitada e trazida para enriquecer as discussões, até porque essa resposta aponta para uma discussão importante: a distribuição de terras no país.

6.2.1.2 Contato com o campo e mudança de visão de mundo em razão da EFA para os egressos

Com os egressos também foi utilizada a categoria (1) *tomada global de consciência*. Para eles, no entanto, como já estão em outra fase da vida, pós-escola e muitos já trabalhando, as perguntas foram um pouco diferenciadas.

A referida categoria, em relação aos egressos, abrigou quatro subcategorias, duas provenientes das respostas sobre estarem ou não em contato/produzindo no campo, sendo identificadas no Quadro como: *está em contato com o campo* e *não está em contato com o campo*; e duas provenientes das respostas relativas à compreensão dos impactos da Pedagogia da Alternância no seu aprendizado, na sua visão de mundo, identificados no Quadro como: *EFA mudou sua visão de mundo* e *EFA não mudou sua visão de mundo*.

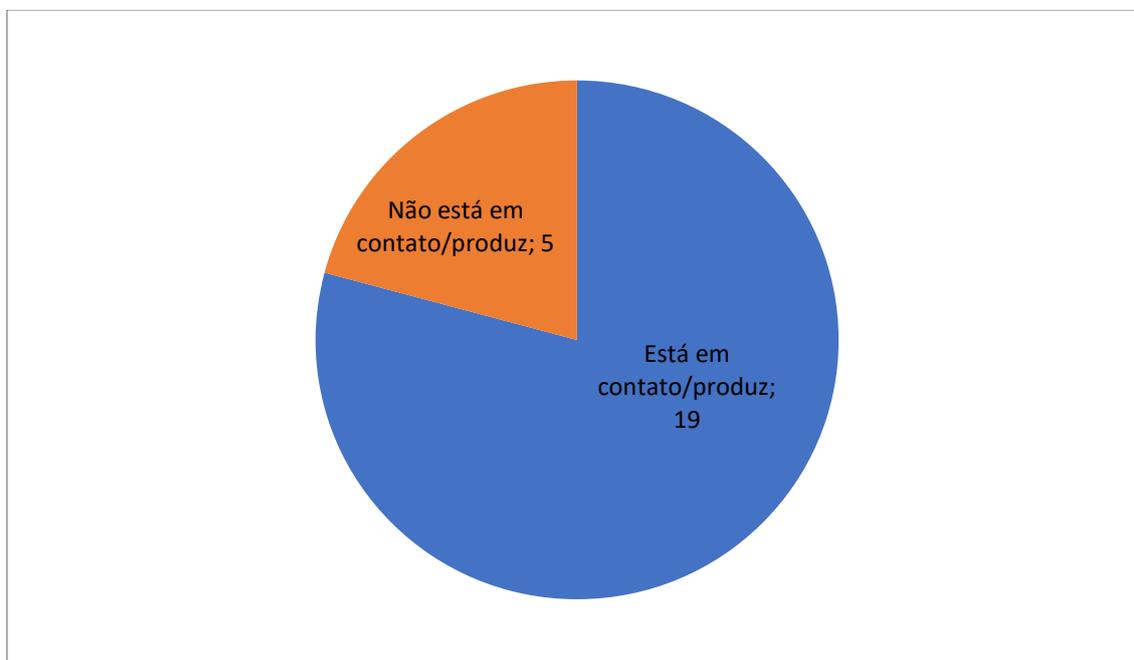
Antes de passar ao Quadro que compõe essas categorias, há que se esclarecer algumas subcategorias que estão inseridas nas subcategorias *está em contato com o campo* e *não está em contato com o campo*. A primeira abrange situações com as quais o egresso poderia estar envolvido: paralelamente à atividade do campo exerce outra atividade; produz apenas para subsistência; produz para comercialização e para subsistência; produz apenas para comercializar (muito comum para os produtores de tabaco). A segunda subcategoria, por sua vez, abrange as seguintes situações: não está produzindo no campo, mas tem intenção de voltar a produzir; e não tem qualquer intenção de produzir no campo.

Quadro 3 – Tomada global de consciência dos egressos:
o contato com o campo

	Está em contato com o campo	Não está em contato com o campo
--	------------------------------------	--

1		✓
2	✓	
3	✓	
4	✓	
5	✓	
6		✓
7		✓
8	✓	
9	✓	
10	✓	
11	✓	
12	✓	
13	✓	
14		✓
15	✓	
16	✓	
17		✓
18	✓	
19	✓	
20	✓	
21	✓	
22	✓	
23	✓	
24	✓	
TOTAL	19	5

Gráfico 4 – Egresso em contato/produz com o campo



Fonte: Elaborado pela autora.

Fazendo a leitura simples do Quadro e do Gráfico, verifica-se que a maioria dos egressos (19), de alguma maneira, está em contato com o campo. Em contrapartida, 5 deles não estão tendo esse contato.

No que se refere a essa subcategoria, poder-se-ia presumir, a partir de uma interpretação mais rasa, que aqueles que ficaram em contato com o campo adquiriram a consciência da qual se fala aqui. É necessário reafirmar, porém, que a pretensão da Pedagogia da Alternância não é a de prender ninguém ao campo, mas, sim, dar condições e dignidade para aqueles que querem lá ficar. Assim sendo, a decisão de permanecer ou não no campo não se vincula necessariamente à referida tomada de consciência; é apenas um dos aspectos a ser analisado em conjunto com os demais. Nesse sentido, é relevante apontar alguns casos dos egressos n^{os} 1, 6 e 7, que, muito embora não tenham contato/produção no campo, são, atualmente, monitores de EFAs. Ou seja, contribuem consideravelmente para que o ciclo da Pedagogia da Alternância prossiga (Anexo 3).

Situação não tão diferente é a de duas egressas – de n^{os} 14 e 17 – que foram classificadas como não tendo contato/produção no campo, uma vez que uma já trabalha em uma lanchonete na área urbana e outra procura emprego – ambas têm o pensamento de voltar ao campo quando tiverem oportunidade (Anexo 3).

Quadro 4 – Tomada global de consciência do egresso: a EFA mudou sua visão de mundo?

	EFA mudou sua visão de mundo	EFA não mudou sua visão de mundo
1	✓	
2	✓	
3	✓	
4	✓	
5	✓	
6	✓	
7	✓	
8	✓	
9	✓	
10	✓	
11	✓	
12	✓	
13	✓	
14	✓	
15	✓	
16	✓	
17	✓	
18	✓	
19	✓	
20	✓	
21	✓	
22	✓	
23	✓	
24	✓	
TOTAL	24	

Por se tratar de unanimidade, não é necessário um Gráfico acerca de a percepção dos egressos sobre a EFA ter mudado sua visão de mundo. Para todos/as os entrevistados/as, a EFA levou a essa mudança.

Não obstante a prescindibilidade de Gráfico, é relevante apontar aspectos relatados pelos egressos quanto ao tema, pois nessa unanimidade e também na ênfase das respostas é que reside um ponto nevrálgico da pesquisa: os egressos sentem-se tocados pelos aprendizados proporcionados pela EFA a ponto de mudarem sua visão de mundo! Foi algo notável para a pesquisadora! Foi uma sucessão de respostas que demonstraram o quanto os aprendizados na EFA oportunizaram o desenvolvimento de criticidade (egresso nº 1); capacidade de reflexão mais profunda sobre todos os aspectos da vida, não apenas em relação à agricultura familiar (egressa nº 2); a compreensão do espaço onde o egresso está inserido (egresso nº 4), viver o mundo de forma diferente, sair do “casulo” (egresso nº 5); ter uma visão diferente da agricultura (egresso nº 6); consciência sobre suas origens (egresso nº 7); amadurecimento, aprender a pensar por si (egresso nº 8); a compreensão da importância de estudar (egressos nºs 7 e 9); convivência em grupo (egressa nº 11); consciência política (egresso nº 12); comunicação (vários egressos, como será visto no Quadro 5); abertura de visão de mundo (egresso nº 15); transformação enquanto pessoa (egressa nº 16), etc. (Anexo 3).

6.2.2 Aprendizados notáveis para os egressos

A partir dos elementos mais apontados pelos egressos, foram elaborados cinco categorias e um Quadro para mostrar o número de egressos que apontou determinados elementos e a percentagem que representa.

	Desenvolvimento da comunicação	Desenvolvimento de laços	Questão de gênero	Diversidade	Importância do coletivo
1	✓	✓			✓
2		✓	✓		✓
3	✓				
4	✓				✓
5				✓	✓
6					✓
7		✓			✓
8	✓				
9	✓				✓
10	✓	✓		✓	
11	✓	✓		✓	✓
12		✓			✓
13	✓	✓		✓	✓
14	✓	✓			✓
15	✓				✓
16		✓			✓
17	✓	✓		✓	✓
18	✓	✓			✓
19		✓			✓
20		✓	✓		✓
21		✓			✓
22		✓	✓		
23					✓
24	✓	✓		✓	✓
Total	13	16	3	6	20

Esta categoria não traz opções de sim/não sobre a prática das subcategorias em si, mas, sim, sobre o que foi notável para eles acerca de seus aprendizados na EFA. Ela é fruto do conjunto dos relatos, inclusive de respostas sobre o que foi visto anteriormente acerca de “mudança de visão de mundo”, por isso que se aproxima de algumas dessas respostas.

Seguem algumas informações relevantes acerca das categorias utilizadas no Quadro e Gráfico supra. Os egressos no geral mencionaram mais de uma subcategoria; assim, foram inseridos no Quadro e no Gráfico à medida que iam sendo mais citados. Cada uma delas está, na verdade, englobando diversas respostas que se assemelharam em seu núcleo. Por exemplo, *desenvolvimento da comunicação* diz respeito às respostas em que o egresso dizia que venceu a timidez (egresso nº 11), que aprendeu a usar os termos corretos para se expressar (egresso nº 13), que aprendeu a se colocar em debates (egresso nº 17), que passou a se sentir apto a falar em público (egressos nºs 10 e 15), que desenvolveu o modo de falar (egresso nº 9), que aprendeu a “se colocar” em público, até mesmo diante da família, o que antes poderia representar uma dificuldade (egresso nº 1). Há um relato que chamou bastante a atenção, o da egressa nº 14, que relatou que era muito tímida para falar e que, em um encontro das EFAs, pediram a ela que lesse uma carta na frente de 200 pessoas. Ela, apesar da vergonha e do medo de não conseguir, foi muito incentivada a fazê-lo. Ela disse, ainda, que esse evento a marcou profundamente como

pessoa negra e quilombola, pois, desde então, não tem mais vergonha de dizer que o é! (Anexo 3). O interessante é que este tópico não era alvo de uma pergunta específica no roteiro de entrevistas; foi um tópico que emergiu espontaneamente, apontado por 13 egressos, e, por isso, escolheu-se transformá-lo em um elemento a ser marcado, pois percebeu-se que era algo importante para eles.

Já a categoria denominada *desenvolvimento de laços* adveio de respostas que apontavam para uma relação de afeto, carinho e amizade que havia entre o grupo, entre os colegas, entre os professores, entre outros profissionais, entre todos eles de uma forma geral. Ficou muito claro, pelas respostas que se forma em cada grupo (em cada turma que passa), “uma grande família”, quando um cuida do outro e onde, recorrentemente, há empatia. Essa subcategoria foi citada pela maioria (16) dos egressos, mas um dos que mais chamou a atenção foi o relato do egresso nº 7. Este egresso, quando era aluno da EFA, quebrou a perna e, por isso, ficou impossibilitado de cumprir presencialmente seu tempo/escola. Essa ocorrência o desmotivou profundamente e, inclusive, pensou em desistir da escola, mas, ao perceber o interesse profundo e genuíno por parte do pessoal da EFA para que ele continuasse, comoveu-se profundamente e isso funcionou como uma “virada de chave” sobre a importância daquilo tudo (Anexo 3).

A *questão de gênero* também foi apontada por alguns egressos, três delas relacionadas ao grau de machismo ainda presente na sociedade, e que se reflete no universo rural, onde ainda encontra certa “guarida” e, como tal, repercute nas EFAs no quesito porcentagem de meninos/meninas em formação ou egressos. A atualidade já aponta, porém, para uma mudança nesse quesito. Mediante a pergunta sobre o que podia ser apontado como negativo das EFAs, a egressa nº 2 trouxe esta questão, destacando a proporção de meninos e meninas que estudam/estudaram na escola. Ela mesma, no entanto, já percebe (pois é monitora em uma EFA) e o Relatório (AGEFA, 2022) corrobora que esta situação já está bem melhor hoje (Anexo 3). Já o egresso nº 20 apontou para uma outra situação: via de regra, quem se encarregava dos afazeres da casa era sua mãe, e, depois de ter passado pela EFA, ele passou a fazer também (Anexo 3). Para a egressa nº 14 a EFA também foi extremamente importante na tomada de consciência da questão de gênero. Ela relatou que sempre foram as mulheres que fizeram as tarefas em casa, inclusive a horta, mas isso nunca era reconhecido ou problematizado. Quando entrou na EFA percebeu que se tratava de algo a ser valorizado, pois, muitas vezes, na feira, quem está vendendo é o homem, mas quem está por trás (na horta) é a mulher. No caso dela, somava-se à questão de gênero a questão racial. O que foi colocado em pauta pela entrevistada é a representatividade da mulher negra na agricultura familiar (Anexo 3).

Na categoria *diversidade* ficaram as respostas que apontaram a situação de quando o egresso passava a perceber a realidade, muitas vezes diferenciada do colega e/ou de sua comunidade, pois as EFAs acolhem alunos de diversos locais/grupos, tais como assentamentos, quilombos, comunidades de etnias pomerana, etc. A questão racial também foi levantada por alguns alunos no sentido de reconhecerem que a EFA é um espaço que promove discussões dessa natureza. Seis egressos a mencionaram. Um dos relatos que chamou a atenção no que se refere à diversidade dos povos não foi dos egressos, mas, sim, de uma monitora de uma das EFAs. Ela relatou que, no início, logo nas primeiras turmas, aconteceu uma situação de adversidade e conflito entre dois grupos. Falavam e agiam por intermédio de uma lógica “nós” e “eles”, o que causava inúmeras discórdias e animosidades. A atitude dos monitores e coordenadores da EFA foi de, prontamente, fazer uma dinâmica de perguntarem, tirarem todas suas dúvidas, de “passar a limpo” e compreenderem suas diferenças. Paralelamente a isso, a escola tratou de contextualizar os ensinamentos (história, sociologia, etc.) com a ocorrência, auxiliando a resolver essa situação conflituosa (Anexo 4). Isso é pedagogia libertadora, freiriana, da Alternância!

Por fim, a categoria *a importância do coletivo* tratou de diversas respostas que circundaram a questão do “coletivo”. Aqui estão inseridas respostas que mencionaram a importância da disciplina em relação a horários para banho, alimentação, recolhimentos ao dormitório e limpeza. Respostas que apontam para os espaços e ferramentas que viabilizam a harmonia do coletivo, tais como as *rodas*, os jogos, os próprios *coletivos*. Relatos de que era bastante comum, no início, alguns alunos terem dificuldades em se adaptar a essa rotina, querendo, às vezes, se furtar de fazer sua parte (por exemplo, o relato da egressa nº 23, que diz que muitas vezes essa letargia de alguns para suas responsabilidades levava a “bateção de pé”, até que entendessem como deveria ser), e tendo, por tal motivo, sua atenção chamada até que compreendesse que não poderia ser uma *free rider* (*parasita* ou *caroneiro*, na terminologia da literatura econômica). A subcategoria foi citada pela maioria (20) dos egressos.

A relevância do coletivo é uma categoria intimamente ligada à próxima categoria, centrada na participação em instituições que envolvem coletivos de pessoas.

6.2.3 Importância de participar de cooperativas e associações e preocupações agroecológicas

Esta terceira e última categoria foi subdividida em três subcategorias: compreensão da importância de participar de cooperativas e/ou associações; a efetiva participação do egresso e/ou família nas coletividades; e preocupações agroecológicas.

6.2.3.1 Compreensão sobre a importância da participação em cooperativas e/ou associações

Esta subcategoria foi dividida em três categorias, conforme é apresentado no Quadro: compreensão sobre a importância de participar de cooperativas e/ou associações; ausência da compreensão acerca da importância de participar de cooperativas e/ou associações; preferência expressa por trabalhar sozinho(s).

Quadro 6 – A compreensão de egresso sobre a participação de instituições coletivas: cooperativas e associações

	Compreensão da importância de participar de cooperativa ou associação	Ausência dessa compreensão	Preferência por trabalhar sozinho(s)
1	✓		
2	✓		
3	✓		
4	✓		
5	✓		
6	✓		
7	✓		
8	✓		
9	✓		
10	✓		
11	✓		
12		✓	
13	✓		
14	✓		
15	✓		
16	✓		
17	✓		
18		✓	
19			✓
20	✓		
21	✓		
22	✓		
23	✓		
24	✓		
TOTAL	21	2	1

Gráfico 5 – A compreensão do egresso sobre a importância da participação em cooperativas e associações



Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante o Quadro e o Gráfico verificou-se que a maioria dos egressos (21) compreende a importância de participar de uma cooperativa e/ou associação para ter maior sucesso na agricultura familiar. Nos relatos de 2 deles não foi identificada essa compreensão, e apenas um deles foi bem explícito em informar que prefere trabalhar sozinho.

É importante comentar alguns desses relatos, como o da egressa nº 10, por exemplo, que, apesar de, no momento, estar vinculada a apenas uma cooperativa (conforme pode-se verificar no Quadro 7), tem bem claro em seu pensamento a importância dessas instituições coletivas. Prova disso é que na época da EFA começaram a fazer parte de um sindicato de jovens (por incentivo da escola). De acordo com ela, reuniam-se, discutiam assuntos ligados à agricultura (como a saída do jovem no campo, políticas públicas, etc.) e visitavam propriedades. Além disso, naquele período, ela participava bastante de encontros de sementes crioulas, colecionava essas sementes e o grupo de sindicato vinha até sua casa para conhecer tal coleção. No momento atual, entretanto, não foi possível, para ela, manter essas atividades.

Já o egresso nº 4 entende que se filiar a algum desses coletivos é importante. Ele coloca que a força de mais de uma família traz possibilidades de alcançar novos e maiores mercados, de conquistar políticas públicas, etc. (Anexo 3). O egresso nº 6 afirma que é mais vantajoso o trabalho por meio de associação ou cooperativa. O egresso nº 8 traz: “quanto mais gente junto, melhor!” (Anexo 3). O egresso nº 11, por sua vez, expõe que, no caso da agricultura familiar,

muitas vezes as famílias não têm força de agir sozinhas, então, quanto mais unidas tiverem mais força terão para brigarem por seus direitos (Anexo 3).

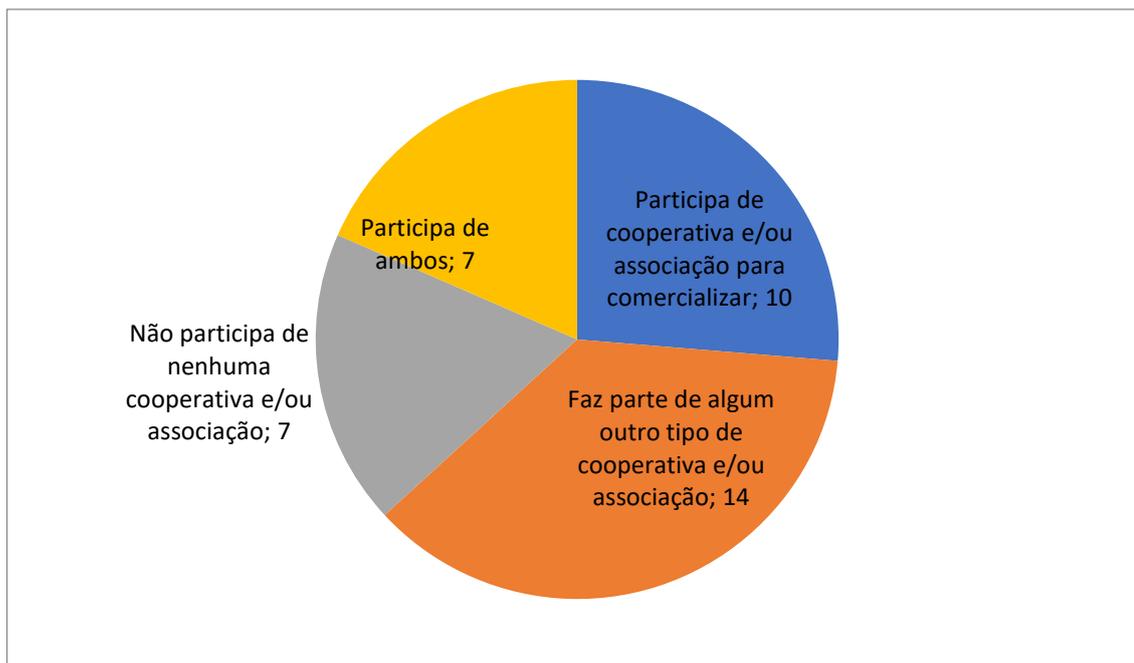
6.2.3.2 A participação do egresso e/ou sua família em cooperativas e associações

Esta subcategoria foi dividida em “faz parte de alguma cooperativa e/ou associação para comercializar”; “faz parte de algum outro tipo de cooperativa e/ou associação”; “não faz parte de cooperativas e/ou associações”; e “família participa/não participa dos coletivos”.

Quadro 7 – A participação efetiva do egresso em cooperativas e/ou associações

	Faz parte de cooperativa ou associação para comercializar	Faz parte de outro tipo de cooperativa ou associação	Não faz parte de cooperação ou associação
1			✓
2			✓
3	✓	✓	
4	✓	✓	
5			✓
6			✓
7	✓		
8		✓	
9			✓
10	✓		
11		✓	
12	✓	✓	
13	✓	✓	
14			✓
15	✓		
16	✓	✓	
17		✓	
18		✓	
19		✓	
20	✓	✓	
21			✓
22		✓	
23		✓	
24	✓	✓	
TOTAL	10	14	7

Gráfico 6 – Participação do egresso em cooperativas e/ou associações



Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro e no Gráfico verifica-se que 10 egressos fazem parte de alguma cooperativa e/ou associação para comercializar seus produtos; 14 deles fazem parte de algum outro tipo de cooperativa ou associação; sete deles não participam de nenhuma cooperativa e/ou associação; e sete egressos participam tanto de cooperativas e/ou associações para comercializar seus produtos quanto das cooperativas e/ou associações que têm outra(s) finalidades.

É relevante apontar que, mesmo os egressos que não estão atualmente envolvidos com cooperativas e/ou associações, demonstram que realmente têm a consciência que foi apontada na subcategoria anterior. O egresso nº 1, por exemplo, até trabalhou bastante com cooperativas quando saiu da escola, porque eram incentivados a tal, inclusive projetos foram elaborados, segundo ele. Em sua opinião, entretanto, houve uma desidratação desses coletivos, o que ajudou a inviabilizar sua atuação neles (Anexo 3). Há, também, o caso de alguns egressos que pretendem se filiar a alguma cooperativa e/ou associação em momento oportuno, por saber seu valor, como o caso dos egressos nºs 1, 2 e 21 (Anexo 3). A egressa nº 14 também apresenta histórico de participações coletivas e consciência acerca da prática. Relata que antes da pandemia havia um grupo de mulheres de sua comunidade quilombola que produzia e vendia seus produtos por intermédio do PNAE. Funcionava muito bem, rendia um bom recurso para elas, uma dava força para a outra dizendo: “hoje plantei isso”, “hoje vou mandar isso”. Depois da pandemia, todavia, o PNAE não as atendeu mais (Anexo 3).

Os relatos dos monitores corroboram os achados de uma porcentagem baixa dos egressos quanto à participação em associações e/ou cooperativas para comercializar seus produtos. De

uma forma geral, relatam que procuram ensinar sobre essas entidades, fazer visitas técnicas, promover visitas, encontros e formações entre as cooperativas e os estudantes e suas famílias, mas que nem sempre frutifica em algo mais palpável. Várias foram as cooperativas mencionadas, por exemplo: Sicredi, Ecovale, Cooperfumos, Nova Aliança, Cooprado, Econatura e CAAF (Anexo 4).

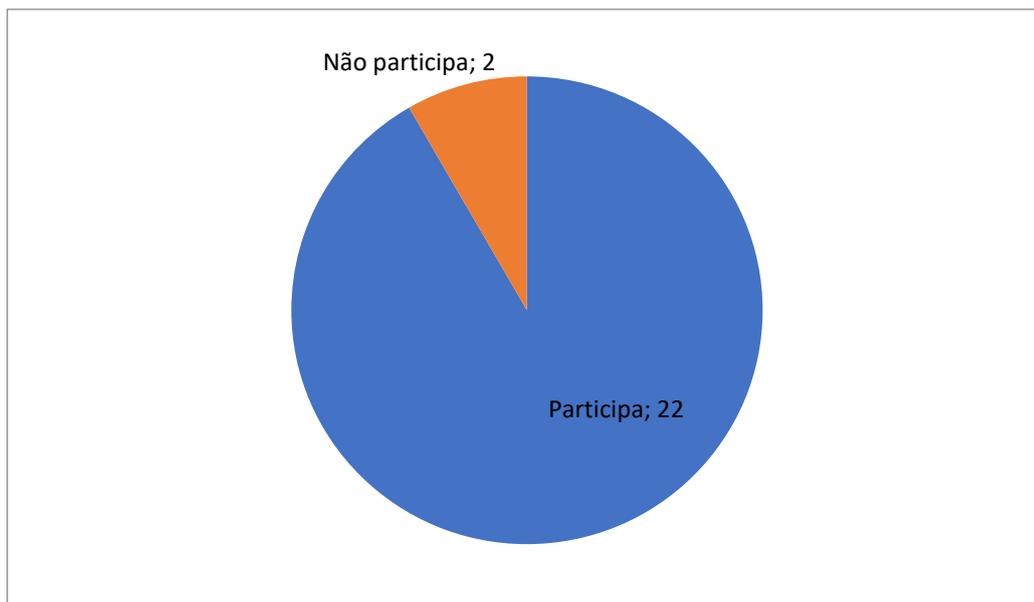
As EFAs vêm incentivando práticas coletivas em Feiras Pedagógicas para que as famílias possam agir coletivamente e comercializar seus produtos. Para representantes de algumas dessas escolas, essas feiras são uma experiência que está dando bastante certo; para outras, quando estavam começando a engrenar a pandemia as fez arrefecer. Além disso, os monitores apontaram a falta de incentivos ou políticas públicas voltadas para o incremento dessas práticas, e as que tinham foram bastante “desidratadas”.

Quanto à participação da família, há duas categorias: “a família é participativa na comunidade”, “a família não é participativa na comunidade”.

Quadro 8 – Participação da família na comunidade

	A família é participativa na comunidade	A família não é participativa na comunidade
1	✓	
2		✓
3	✓	
4	✓	
5	✓	
6	✓	
7	✓	
8	✓	
9	✓	
10	✓	
11	✓	
12	✓	
13	✓	
14	✓	
15	✓	
16	✓	
17	✓	
18	✓	
19	✓	
20	✓	
21	✓	
22		✓
23	✓	
24	✓	
TOTAL	22	2

Gráfico 7 – Participação da família na comunidade



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo os relatos, a maioria dos egressos (22 deles) e suas famílias, mesmo quando não conseguem participar de coletivos institucionais, como as cooperativas ou associações, conseguem, pelo menos, participar de atividades mais informais, como festividades, quermesses, mutirões, bingos, atividades paroquiais, enfim, eventos da comunidade.

Já os monitores foram um pouco mais céticos e criteriosos em relação a essa subcategoria. Apontam para o fato de que empreendem esforços para que as famílias participem efetivamente daquilo que diz respeito à EFA, porém alegam que essa participação é, às vezes, um pouco tímida, e, por vezes, cresce gradativamente à medida que o tempo passa, ou, então, que alguns continuam sendo mais individualistas. Isso dificulta um pouco também a questão do chamamento para uma maior participação em associações ou cooperativas. Em relação a isso, dois monitores (2 e 5) mencionam o fato de que é bastante comum a produção de fumo por parte de algumas famílias, e isso, por um lado, demonstra vantagens para os produtores porque têm comercialização certa, e, por outro, os deixa numa posição confortável e passiva no sentido de que a fumageira fornece tudo o que eles necessitam, e não precisam “pensar” no processo; diferente para quem opta em comercializar alimentos de forma diferenciada (Anexo 4).

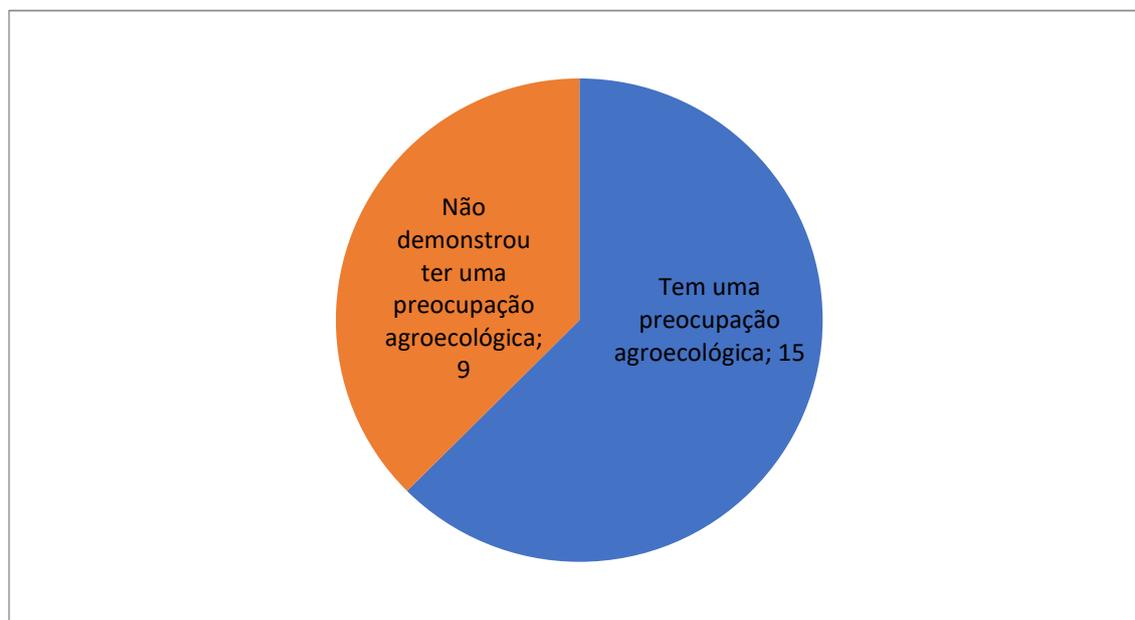
6.2.3.3 Preocupações agroecológicas dos egressos

Esta subcategoria foi dividida em: “demonstra preocupação e/ou adota práticas agroecológicas”; “não demonstra ter essa preocupação”.

Quadro 9 – Sobre as preocupações agroecológicas dos egressos

	Demonstra preocupação e/ou adota práticas agroecológicas	Não demonstra preocupação nem adota práticas agroecológicas
1		✓
2	✓	
3	✓	
4	✓	
5		✓
6		✓
7	✓	
8		✓
9	✓	
10	✓	
11	✓	
12	✓	
13		✓
14	✓	
15	✓	
16	✓	
17	✓	
18		✓
19		✓
20	✓	
21	✓	
22	✓	
23		✓
24		✓
TOTAL	15	9

Gráfico 8 – Preocupação agroecológica dos egressos



Fonte: Elaborado pela autora.

Como verifica-se no Quadro e Gráfico, a maioria dos egressos (15 deles, na contrapartida de 9 deles) ou já pratica ou pelo menos demonstra ter uma preocupação, um pensamento agroecológico.

Passa-se à análise de alguns deles. O egresso nº 9, por exemplo, trabalha, atualmente, como técnico de uma fumageira. Trata-se de atividade que poderia ser vista como nada agroecológica, uma vez que a produção de fumo, via de regra, está ligada a uma cadeia de práticas nada saudáveis para os envolvidos (exceto para os donos da empresa); entretanto, tentar desenvolver essas atividades de forma menos prejudicial aos envolvidos já demonstra uma preocupação da qual se fala aqui. É o caso do egresso em questão; ele procura orientar os agricultores produtores de tabaco a aproveitar o que há de melhor em suas propriedades, inclusive para que possam plantar alimentos e, de preferência, de forma agroecológica.

A família do egresso nº 4 tem produção agroecológica com certificação desde 2012. O egresso internalizou sobre a importância desse tipo de produção em tamanha medida, que até mesmo faculdade de agroecologia fez. O egresso nº 7, em contrapartida, conta que foi difícil convencer os pais, na época da EFA (pois, hoje, ele não está produzindo) sobre a possibilidade de produzir de forma agroecológica. A egressa nº 2, por sua vez, desenvolve até mesmo trabalho artístico inserido no movimento da agroecologia (Anexo 3). Há outra egressa (nº 10) que conta sobre seus pessegueiros agroecológicos. Outros egressos, como o de nº 11, têm produção de tabaco na propriedade para comercialização, mas produzem alimentos organicamente para subsistência. Já a egressa nº 14, que relatou seus achados sobre questões racistas, feministas e sociais, também trouxe um fato interessante: ela e a família, em seu quilombo, sempre plantaram orgânicos sem ter a consciência do quão importante era isso, pois, para eles, era algo natural. Depois de ter contato com o Capa e a EFA, porém, se deu conta dessa importância e passou a fazer um movimento em sua comunidade sobre essa prática.

Há outros casos notáveis também, como o dos egressos nºs 15 e 20, que têm consideráveis produções de hortaliças orgânicas, agroecológicas.

Alguns dos relatos dos monitores confirmaram a relação entre a Pedagogia da Alternância e a agroecologia. O monitor nº 1 relatou que com os aprendizados agroecológicos os alunos percebem a comunidade como parceira e não concorrente. Já o monitor nº 9 menciona o egresso nº 20 (já apontado aqui) como alguém que está inserido em vários movimentos da comunidade, muito em virtude de sua produção agroecológica. A monitora de nº 10 informa que um dos motivos pelos quais a Pedagogia da Alternância evidencia o coletivo é porque se baseia significativamente na agroecologia (Anexo 4).

Até o momento foram trazidos vários casos, relatos de alunos e egressos que alegam que a EFA transformou suas vidas, seu modo de pensar, suas atitudes. Cabe mencionar, ainda, dois casos, em que as pessoas já tinham uma tendência e consciência de analisar sua história de vida,

seu entorno, de pensar e agir em prol do social, do coletivo, da agroecologia, e que encontraram na EFA guarida e eco para as mensagens que estavam tentando passar para o mundo. São os relatos dos egressos de nºs 13 e 16.

Sobre o egresso nº 13: trata-se de agricultor de nascença, negro e que entrou na EFA em idade mais avançada em relação aos demais. Desde novo teve contato com a agroecologia (mesmo não sabendo que a praticava), quando entrou na Pastoral da Juventude Rural. Mais tarde foi morar na área urbana para fazer o Seminário e lá completou o Ensino Fundamental, pois havia parado de estudar no 4º ano. Depois continuou na senda da agroecologia na Pastoral da Terra; visitava muitos lugares que produziam de forma agroecológica e, até mesmo, fundou, junto com um grupo, a Associação Regional dos Produtores Agroecologistas da Região Sul (Arpa-SUL). Quando, no entanto, voltou para casa, teve dificuldades de levar seus projetos adiante, pois sua família não acreditava nesse modo de produção. Assim, percebeu que precisaria de um espaço para sua produção. Foi neste ponto que fez uma retrospectiva, uma análise da história de vida de sua família: ele fazia parte da terceira geração pós Lei Áurea, seu avô era um adolescente naquela época. Ele fez as contas de quanto tempo seus avôs, pais, ele e os irmãos trabalharam nas terras dos outros (e nesse reflexão levou em consideração toda uma história ligada a questões raciais e de divisão de terras no Brasil), e percebeu que estaria legitimado a ter acesso a terra: entrou no MST e, por meio dele, conseguiu 24 ha de terra, onde produz frutas e sementes de forma agroecológica.

A egressa nº 16 também trabalhou, junto de sua família, com agricultura familiar (inclusive plantando fumo). Há alguns anos ela havia sido aprovada no curso de Agronomia de uma Universidade Federal, porém detestou a experiência, pois percebeu que o curso e os colegas tinham um pensamento mais voltado ao agronegócio, bastante diferente do pensamento da egressa que queria algo direcionado para o que fazia em casa, uma agricultura mais familiar e com menos agrotóxicos. Toda vez, entretanto, que ela externava esse pensamento aos colegas e aos professores, era taxada de “ecochata”. Essa situação fazia com que ela se sentisse um “peixe fora d’água” e infeliz. Eventualmente, todavia, ela ficou sabendo do curso técnico ofertado pela EFA e resolveu fazer. Lá sim sentiu-se acolhida, compreendida, e, finalmente, inserida. Lá aprendeu que podia plantar seu próprio alimento ao invés de comprar no mercado, que podia usar biofertilizantes e tantas outras práticas voltadas para a agroecologia. Ela relata que a EFA complementou aquilo que ela já vivia a ponto de ela buscar uma forma mais efetiva de lutar pelas causas sociais. Nesta toada, candidatou-se e foi eleita vereadora de sua cidade.

Trata-se de dois relatos de pessoas que alegam que se sentiram transformadas pela EFA, mas que, de uma certa forma, já tinham uma tendência àquilo que é voltado ao social, ao

comunitário, ao coletivo e ao agroecológico, por isso inseriram-se muito bem no universo da Pedagogia da Alternância. Reforce-se aqui que todos os relatos, dentro das suas peculiaridades, apresentam essas características; quis-se apenas evidenciar dois que congregam várias delas.

6.2.4 Relatos daqueles que dão a cadência à ação educativa das EFAs: os monitores

Uma vez trazidos à baila os relatos dos estudantes e egressos, é relevante, neste momento, apontar as impressões dos monitores das EFAs, afinal de contas são eles que, juntamente com os atores já citados, dão voz às EFAs, que, por sua vez, dão o “tom” da ação educativa. Optou-se em organizar os relatos de forma mais geral, sem recorrer a quadros e gráficos, abordando os pontos mais relevantes e que tangenciaram os achados dos demais entrevistados.

Primeiramente há que se ressaltar que os relatos dos três públicos entrevistados estão coadunados com a questão de que as EFAs realmente empreendem os esforços que estão a seu alcance para promover aprendizados acerca da importância das comunidades que circundam os estudantes e egressos, uma vez que destinam o segundo ano da EFA para voltarem as disciplinas e as atividades a questões ligadas ao tema. Os monitores foram quase unânimes em relatar isso, pois a própria Pedagogia da Alternância tem práticas voltadas para tal (n^{os} 2 e 8). O monitor n^o 3 até relata que a referida Pedagogia é muito comprometida com a vida da comunidade, e que a própria experiência de internato dá o tom. Inclusive um deles (n^o 2) afirma que a EFA proporciona contato com a comunidade, mas é o aluno quem decide se vai estreitar laços. Fica claro, também, que, na opinião dos monitores, alunos, egressos e suas famílias poderiam participar mais de suas comunidades, mas externam, igualmente, que entendem o porquê de essa participação não ser tão robusta quanto gostariam. A monitora n^o 6, por exemplo, expõe que a situação (referindo-se à situação econômico/social) deles é difícil; então é difícil também pensar na comunidade (Anexo 4).

O mesmo se pode afirmar dos ensinamentos relativos à importância de participarem de cooperativas e associações. Nesse sentido, possuem disciplinas sobre a matéria, bem como proporcionam inúmeras interfaces com cooperativas e associações, seja por meio de visitas a elas ou de eventos que as envolvam. O monitor n^o 3 alega que as cooperativas são chamadas a dialogar em diversos momentos (Anexo 4).

Levando em consideração os relatos dos monitores em relação à participação dos alunos e egressos na comunidade, bem como em associações e cooperativas, percebe-se que eles anseiam por uma participação mais robusta, mas compreendem porque elas não ocorrem como gostariam, pelo menos não ainda. Eles não deixam de mencionar a sua participação nas feiras

que tiveram êxito em continuar. Muitos citam, ainda, o fato de que a pandemia prejudicou atividades que estavam em andamento nesse sentido.

Quando questionados sobre o contato com os egressos, as respostas, no geral, giraram em torno do núcleo de que não é fácil manter esse contato. Alguns relataram que, geralmente, há um grupo pequeno que mantém um contato mais direto, inclusive em todas as EFAs há egressos trabalhando como monitores (inclusive o monitor nº 3 lembra que em sua EFA há uma política muito bem definida de inserir egressos no quadro de monitores da escola, sendo tal fruto de uma também política muito bem definida para que eles assumam a escola com o passar dos anos). O monitor nº 2 alega que tentaram manter maior contato com eles, mas que essa tentativa não frutificou. O mesmo foi dito pelos monitores nºs 3 e 8, com a justificativa de que isso se dá por causa tanto da distância quanto do momento da vida em que os egressos se encontram, trabalhando, continuando os estudos, etc. Outros monitores (nºs 4 e 6) apontam para o fato de que esse contato acaba sendo mais eventual, por meio de grupos de *WhatsApp*, às vezes para divulgar vagas de empregos, eventos, com empresas que pedem fotos. Apenas a monitora nº 7 declarou que mantém contato com todos os egressos. Enfim, o que fica claro dos relatos é que os monitores gostariam que tivesse um contato mais robusto com os egressos e, inclusive, a falta deste parece gerar um pouco de frustração, mas que entendem os motivos de isso acontecer (Anexo 4).

Bastante interessante também, e importante de aqui abordar, é a percepção que os monitores têm das políticas públicas, em especial as atinentes aos agricultores e à Educação do Campo. Em primeiro lugar entendem que as políticas existentes devem ser incrementadas, como o PNAE e o PAA (nº 1). O monitor nº 3 alega que as políticas de compras institucionais deixaram de existir, o que não é exatamente verdadeiro em sua totalidade, uma vez que algumas delas ainda estão em vigor, mas compreende-se sua percepção à medida que se verifica que muitas delas estão desarticuladas, sem recursos (ou com valores congelados há bastante tempo), como verificou-se anteriormente com o próprio PNAE e PAA. Há outros relatos que apontam para essa percepção, como o que pontua a monitora nº 6, que aponta para a desarticulação de uma ferramenta dessas políticas – a União das Associações Comunitárias do Interior de Canguçu (UNAIC). A monitora de nº 7 também discorreu sobre essa questão ao observar que acabaram as políticas públicas e que a atuação da sociedade civil em fóruns, como o da Soberania Alimentar, igualmente arrefeceu.

Por fim, ressalta-se aqui, no que se refere ao tema que tangencia sobremaneira com o comunitarismo e foi muito bem explicitado por alguns monitores (nºs 3 e 8), o fato de que as

EFAs buscam realmente fortalecer valores como empatia, solidariedade, coletividade, resoluções não violentas de conflitos e respeito à diversidade.

Segundo as falas unânimes dos monitores, o que é divulgado pelas EFAs, em termos de Pedagogia da Alternância, assentada em uma teoria notável, é realmente colocado em prática no processo educativo dessas escolas.

6.3 CONVERGÊNCIAS ENTRE OS VALORES COMUNITÁRIOS, O COOPERATIVISMO, O ASSOCIATIVISMO, A AGROECOLOGIA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

É importante lembrar, aqui, que a pesquisa foi realizada pelo método hipotético-dedutivo, pelo qual estabeleceram-se três hipóteses, testadas com base em dados coletados mediante entrevistas semiestruturadas. As hipóteses circundaram a possibilidade de as EFAs do RS promoverem ações educativas que fomentam premissas comunitárias (democracia, inclusão, diversidade e valores), práticas agroecológicas, associativismo e cooperativismo nos estudantes e egressos.

O entrelaçamento entre a Pedagogia da Alternância e o comunitarismo, destacado nos capítulos iniciais, está confirmado e robustecido pelos resultados colhidos nas entrevistas da pesquisa de campo.

Retoma-se, brevemente, as ideias fundantes do comunitarismo e seus enlaces com a Pedagogia da Alternância. Uma das instituições nucleares em ambas é a família, a ser preservada, pois é nela que o sujeito tem seus primeiros contatos com valores morais, como respeito, disciplina, empatia e, sobretudo, é nela que ele aprende a dar primazia às relações “eu-tu”. É na família que o indivíduo recebe as primeiras lições acerca de como ser um ser político e cívico. É exatamente por isso que a presença dessa instituição é tão importante para o sujeito, e, dentro dessa perspectiva, deve ter sua criação realizada pelos pais na medida do possível. Etzioni (1993, p. 63), ao discorrer sobre a equalização de direitos, assevera que, nesse novo mundo de gêneros equalizados, deveria haver uma combinação de tudo que fosse seguro e enobecedor nos papéis tradicionais das mulheres e homens. Mulheres seriam livres para trabalhar no que quisessem e homens poderiam demonstrar suas emoções, cuidado e comprometimento doméstico. Para as crianças, todavia, esta condição de igualdade não deveria significar serem despojados de dedicação parental. Pais devem equilibrar várias coisas, inclusive a responsabilidade com seus filhos. É compreensível que a maioria das famílias precise de dois salários para poder fechar as contas, mas, muitas vezes, o que as pessoas

estabelecem como necessidade antes não era classificado como tal e, embora as crianças se beneficiem de determinados bens materiais, talvez elas preferissem passar mais tempo com seus pais. Nesta lógica, o autor aponta para a reformulação de políticas públicas que concedam mais tempo de licença maternidade/paternidade e/ou que flexibilizem horários, o que países avançados já fazem.

A questão é que todo esse arcabouço da criação familiar vai refletir na educação escolar da criança/jovem; então, se dele vier uma base sólida a escola vai poder, com maior facilidade, viabilizar uma continuidade no ensino dos valores aqui mencionados. O papel das EFAs nesse sentido é fundamental, pois, da mesma forma que o aluno se insere no universo da EFA, a escola também procura inteirar-se das dinâmicas e relações das famílias dos alunos para que possa compreender o meio de onde o aluno vem e possa auxiliar no seu aprendizado da melhor maneira possível.

Outra instituição, apontada pelo comunitarismo como sendo imprescindível para a formação do sujeito, é a escola e os valores que ela passa enquanto educa. Nesse sentido, ressalta-se, mais uma vez, que é grande a importância dos aprendizados técnicos e dos conteúdos, mas que esses aprendizados não se bastam, conforme Freire, Pinto e Etzioni. O educando deve ter ferramentas para conquistar sua formação integral para poder ocupar seu lugar no tecido social. É exatamente neste quesito que se percebe que as EFAs exercem um papel formidável, pois fomentam uma educação que se preocupa com a formação global do sujeito, que o capacite enquanto cidadão, como sujeito de direitos e responsabilidades, capaz de reconhecer as melhores oportunidades para si e para sua comunidade.

As entrevistas revelaram que a maioria dos alunos entrevistados pretendem ficar no campo por perceberem que podem fazê-lo com dignidade (exercendo uma atividade produtiva, que garanta renda). Já parte deles (pouco mais da metade) nota o impacto que a saída ou permanência do jovem no campo causa em sua comunidade. Também os egressos percebem que podem produzir no campo com dignidade, e a maioria deles tem contato (produzem) com o campo. A subcategoria que apontou para uma possível mudança de visão de mundo do egresso, em virtude dos aprendizados na EFA, foi impactante, pois eles foram unânimes em afirmar que sim. Além disso, apontaram para inúmeros desses aprendizados, que, por sua vez, são caros ao próprio comunitarismo, tais como o desenvolvimento de laços intersubjetivos, a ponto de passar a considerar o coletivo da EFA como uma grande família; reflexões acerca das questões de gênero, bem como sobre diversidade; e questões ligadas ao coletivo, à importância da comunidade, etc. Enfim, as entrevistas apontam para a compreensão de que os alunos que passam pelas EFAs adquirem a consciência da qual se fala.

Essa consciência vem, também, do contato profundo que é proporcionado aos alunos com suas famílias e suas comunidades. Ou seja, as EFAs incentivam, realizam estudos, dinâmicas, programações que envolvem a comunidade de forma significativa. A própria grade curricular dessas escolas estabelece que, no segundo ano de EFA, os alunos voltem-se às comunidades, para estudá-las e compreendê-las, pois elas são verdadeiras educadoras.

Em contrapartida, a comunidade (inclusive a comunidade empresarial, parceiro “mercado” do comunitarismo) ainda é instada a se envolver e, na maioria das vezes, tem assim feito. É o que se pode perceber com vários dos relatos. Em certa medida, a própria pesquisa em si está inserida nesse ciclo, pois foi a partir de um evento acadêmico na comunidade circundante de uma das EFAs, da fala de um coordenador dessa EFA, que esta pesquisa se desenvolveu. Ou seja, houve um chamamento da comunidade acadêmica sobre a importância das EFAs, o que encontrou eco na pesquisadora.

Seguem algumas imagens e informações acerca das parcerias que as EFAs realizam tanto com a comunidade quanto com empresas.

Figura 15 – Parceria: quintais orgânicos



Fonte: AGEFA (2022).

Sobre o evento supra, trata-se de uma parceria que envolve as três esferas sociais destacadas pelo comunitarismo: o Estado comparece na figura da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), a EFA, uma instituição da comunidade, e uma empresa privada, a Philip Morris Brasil.

Figura 16 – Parceria: Escola Rural



Fonte: AGEFA (2022).

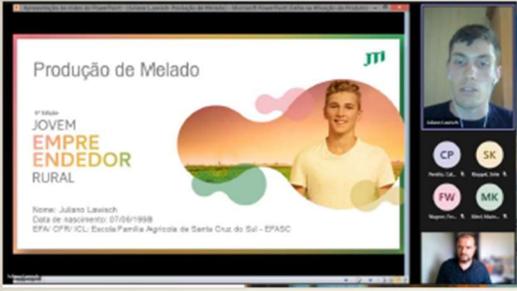
Relevante apontar nesse momento a aparente contradição que poderia ser suscitada no tocante às parcerias, patrocínios e relações das EFAs com as indústrias fumageiras, uma vez que, como já se expôs aqui, a forma como essa relação entre esta espécie de indústria e os agricultores familiares ocorre de forma que este último fique, via de regra, em posição de desvantagem, a pergunta a ser feita, seria então: por que aceitar ter por parte das fumageiras da região, qualquer tipo de auxílio, patrocínio, ajuda, enfim, relação? A resposta é simples, referidas indústrias estão inseridas dentro da lógica da comunidade, querendo ou não, elas estão presentes na vida e dinâmica de inúmeras famílias de agricultores familiares, então, trazê-la para um contexto de mudança, de melhorias, assim como contar com sua ajuda, é fundamental. Tal relacionamento joga luzes sobre a essência do comunitarismo, que é trazer a comunidade, com o seu arcabouço de parceiros, para o centro de decisões, independente de juízos de valor acerca desses parceiros.

A Figura 16 mostra a parceria de um Comitê organizado pela sociedade civil, o Comitê para a Democratização da Informática (CPDI/SC), e entre a comunidade (alunos da EFA) e uma empresa privada, a Philip Morris Brasil.

Figura 17 – Parceria com a participação de duas EFAs: Projeto Jovem Empreendedor

6ª Edição do Projeto Jovem Empreendedor Rural beneficiou mais 6 jovens da EFASC






No dia 08 de dezembro foi realizado o Ato de Premiação Online do 6º Projeto Jovem Empreendedor Rural - PJER, uma parceria de 6 anos entre a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC e a JTI, que conta ainda com a participação da EFASOL, o Instituto Crescer Legal - ICL e este ano a Casa Familiar de São Mateus/SC.

Os/As Egressos/as abaixo relacionados/as foram contemplados/as na categoria individual e cada um/a recebeu o valor de 4 mil reais para implantar o projeto defendido em banca avaliadora.

Contemplados/as em 2021:

- 1) Suellym Pappin da Silva;
- 2) Catiucia Luisa Neitzke;
- 3) Juliano Lawisch;
- 4) Bruno Luciano Behl;
- 5) Vitória Aparecida Greiner;
- 6) Daniel Luiz Schuh.

Fonte: AGEFA (2022).

A Figura 17 mostra outras parcerias que vão na mesma linha, com o diferencial de terem duas EFAs envolvidas – Efasc e Efasol –, empresa JTI e Instituto Crescer Legal (ICL).

Figura 18 – Parcerias e ações agroecológicas – Projeto Quintais Orgânicos de Frutas



Projeto Quintais Orgânicos de Frutas

Este ano a entrega dos Quintais Orgânicos de Fruta, parceria entre EFASOL, Embrapa Clima Temperado e Philip Morris Brasil, que visa a segurança alimentar e aumento da biodiversidade de plantas nas propriedades das famílias da escola aconteceu no dia 15 de setembro. Foram contemplados 14 famílias, além de um kit que foi instalado na área didática, produtiva e experimental da escola.




INVESTIMENTOS

Projeto Quintais realiza entrega em Vale do Sol

Na última quinta-feira, foi realizada a distribuição de kits com mudas de hortaliças e sementes para instalação de quintais orgânicos. A entrega foi realizada em uma área próxima da EFASC na última quinta-feira.

Além da entrega, os participantes receberam orientações sobre a manutenção dos quintais e a importância da biodiversidade.

ESPECIES NATIVAS

Com o objetivo de promover a diversidade genética e a sustentabilidade dos quintais, foram entregues mudas de espécies nativas, como o melão-de-são-paulo, a melancia-de-são-paulo e a melancia-de-são-paulo.

ATIVIDADES

Além da entrega, os participantes receberam orientações sobre a manutenção dos quintais e a importância da biodiversidade.



Fonte: AEFASOL (2021).

A Figura 18, além de mostrar as parcerias entre Estado, mercado e comunidade, que foram supra apontadas, também demonstra a preocupação e ação de cunho agroecológico, comum universo das EFAs muitas vezes.

Quanto à convergência do associativismo, cooperativismo e as EFAs, o que se percebeu ao longo da pesquisa e das entrevistas com estudantes, egressos e monitores, é que grande parte dos alunos, egressos e suas famílias, participam de associações comunitárias mais voltadas a mutirões, festividades de igreja, atividades desportivas, etc. A participação em associações e cooperativas voltadas à produção e comercialização da agricultura familiar ainda é incipiente. A contribuição das EFAs é planejada na seguinte perspectiva: o processo educativo proporciona uma boa produção teórica; há matérias voltadas a tal; e visitas são realizadas nas cooperativas. A prática, porém, ainda é incipiente, pelo menos no que diz respeito à comercialização. Uma das explicações para este fato é que as EFAs ainda são relativamente novas. As mais antigas são as que demonstram estar em um patamar mais robusto quanto a isso; as mais novas têm condições de desenvolver mais esta parte. Há, no entanto, outro fator relevante a considerar: várias iniciativas, que pareciam estar “engrenando”, com a pandemia da Covid-19 acabaram sobrestando atividades em andamento.

Por fim, no bojo de tudo o que foi visto neste tópico, encontra-se a Agroecologia. Lembrando-se que essa ciência integradora não apenas reconhece, mas nutre-se dos saberes dos povos autóctones e de comunidades que se encontram em determinadas regiões há tempo suficiente para produzir, respeitando as condições e capacidades do meio. No que se refere à questão rural, pode-se afirmar, ainda, que o ponto de partida para qualquer iniciativa de transição agroecológica deve levar em conta os fatores socioculturais e agroecossistêmicos de determinada localidade, para que essa possa ser considerada sustentável. De tudo o que foi relatado pelos entrevistados (e não apenas em relação ao questionamento sobre ter ou não preocupação agroecológica) depreende-se que há uma profunda consciência agroecológica. A Figura que segue se refere a um exemplo de ação agroecológica por intermédio de uma ferramenta da Pedagogia da Alternância.

Figura 19 – Intervenção externa realizada pela EFA

Intervenções Externas

Curso de Agricultura Biodinâmica e CSA

O projeto propõe, por meio de um curso de introdução em Comunidades que Sustentam a Agricultura - CSA e Agricultura Biodinâmica, contribuir para diversificação da produção agrícola, aumento da segurança alimentar e nutricional e ampliação das oportunidades de geração de renda junto à juventude do campo. O projeto é desenvolvido em parceria com a Associação Recanto da Folha e pretende também fomentar o desenvolvimento de futuras CSAs em nossa região.



Fonte: AEFASOL (2021).

A forte relação entre a Agroecologia e a Pedagogia da Alternância, ensinadas nas EFAs, é um dos aspectos mais salientes revelados pela presente pesquisa.

6.4 NECESSIDADE DE MUDANÇAS: REESTRUTURAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS – INICIATIVAS OUSADAS

Como visto no capítulo 5, a educação que é apenas realizada “no” campo, a educação rural, coaduna-se com os ideais da elite, do latifúndio, e traz consigo todo um histórico, como visto no capítulo 2, de um país marcado pela escravidão e pela divisão de terras que privilegiou alguns poucos. Essa educação no meio rural, descontextualizada com o que é efetivamente do campo, sempre esteve inserida em uma lógica programada de crise (projeto), como bem colocava Darcy Ribeiro. Ou seja, a elite sempre vislumbrou uma perpetuação do *status quo* que lhe serviu inclusive quanto à divisão de terras, e esta, por sua vez, não poderia ser acompanhada de uma educação que propusesse reflexões, menos ainda revoluções.

O que a história tem ensinado é que quando essa lógica abre “brechas”, os despossuídos, os empobrecidos, a contraelite, fazem sua parte e partem para a luta! Esta, via de regra, é conquistada a duras penas, traduzida em políticas públicas; estas, quando revestidas de legitimidade social e jurídica, são as medidas mais robustas com as quais a sociedade pode contar.

O que se verifica nos últimos anos em termos de políticas públicas, entretanto, são retrocessos notadamente a partir do período pós-Golpe em 2016 até a atualidade. Isso pode ser pontuado tanto em relação às políticas públicas no geral quanto às ligadas ao campo.

Veja-se: o Pronera, criado em 1998 e instituído como política pública em 2010, responsável, há 24 anos, pela formação de milhares de trabalhadores do campo, promovendo a alfabetização de jovens e adultos, Graduações e, até mesmo, Pós-Graduações deste público (ofertou 499 cursos em parceria com 94 instituições de ensino, atendendo 186.734 pessoas), vem sofrendo com as investidas em desfavor de sua continuidade desde o Golpe de 2016. São algumas delas: drásticas reduções orçamentárias; contínua deslegitimação dos Movimentos Sociais Populares como gestores do que é público; extinção de mecanismos de participação popular, etc. Outros desmontes ligados às coisas do campo continuaram e continuam ocorrendo. Em 2019 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), que atuava, inclusive, em relação às escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância, foi extinta; o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que pertencia ao Ministério de Desenvolvimento e Agricultura (MDA), após a extinção deste, em 2016 (governo de Michel Temer), foi remanejado e acabou ficando sob o “guarda-chuva” do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, que serve, notadamente, ao interesse da classe patronal e do agronegócio; o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) embora siga, cambaleante, recorrentemente é suspenso por falta de recursos.¹⁶⁴

Há outros desmontes, como o caso dos já referidos Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O primeiro contou, no ano de 2012, com orçamento de R\$ 512 milhões, e, no ano de 2022, dispõe apenas de R\$ 89 mil. Já o PNAE não tem seus valores reajustados desde 2017¹⁶⁵, inobstante os índices de inflação terem assolado o país nos últimos anos, como em 2021, que chegou a 10,06% (IBGE, 2021; SOARES, 2022, p. 98). Outro exemplo claro de uma ação que vai na contrapartida da melhoria do bem-estar dos agricultores, é a nucleação das escolas do campo.

Levando em consideração o que foi colocado ao longo do trabalho em termos de políticas públicas, especialmente as atinentes à Educação do Campo, juntamente à política de Agricultura Familiar, bem como o cenário atual das mesmas e a confirmação da hipótese de que as EFAs

¹⁶⁴ Na segunda metade do ano de 2022 até houve uma previsão orçamentária de R\$ 60 bilhões, dos quais R\$ 22 bilhões já estão em poder dos bancos, entretanto o agricultor não está conseguindo acessar, pois a burocracia aumentou de forma a dificultar significativamente o acesso a esses recursos.

¹⁶⁵ Cada aluno recebe, por dia letivo, o valor que segue: aluno de creche: R\$ 1,07; aluno de pré-escola: R\$ 0,53; aluno de escola indígenas e quilombolas: R\$ 0,64; alunos do Ensino Fundamental e Médio: R\$ 0,36; alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA): R\$ 0,32, e alunos de ensino integral: R\$ 1,07 (BRASIL, 2022).

promovem uma ação educativa que fomenta valores comunitários, práticas agroecológicas e iniciativas voltadas ao associativismo e cooperativismo, de forma que seus estudantes e egressos ajam conformes a essas práticas, seguem algumas proposições quanto às políticas públicas aqui estudadas.

1 Adoção de uma nova orientação, que seja contra-hegemônica, como bem coloca Boaventura de Sousa Santos, de ação do Estado – um Estado que se pautar mais pela ação do que omissão (Hachem, Bucci, Bercovici) – afinada aos valores morais comunitários condizentes com o bem comum (Etzioni). Esta orientação há de permear o conjunto das políticas, entre elas a educacional. A política educacional voltada ao campo encontra sua melhor diretriz na educação libertadora, emancipatória (Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto) e na Pedagogia da Alternância (Granereau, Nosella, Gimonet, Costa). Considerando que as mudanças de cima para baixo na perspectiva contra-hegemônica são raras e de êxito incerto, é necessário que se tente engendrar mudanças mais pontuais.

2 A importância da Educação do Campo e como esta encontra guarida na Pedagogia da Alternância constante nas EFAs (uma espécie de Centro Familiar de Formação em Alternância) está bem-establishada segundo diversos estudos acadêmicos. Uma política que facilite a instituição, fortalecimento e ampliação de EFAs nas comunidades rurais, portanto, é extremamente relevante. O que há, hoje, são apenas ações esparsas e o reconhecimento (permissão) da utilização da Pedagogia em questão. Muito embora o número de EFAs no Brasil seja considerável (155), não há uma política pública sistemática que fomente o surgimento e o fortalecimento dessas escolas. Faltam, por exemplo, recursos para as comunidades que envidam esforços para constituir as referidas escolas, como o caso de algumas regiões do Rio Grande do Sul,¹⁶⁶ uma vez que, no primeiro ano, não podem contar nem mesmo com os recursos do Fundeb. Propõe-se aqui, então, em termos de política pública para melhoramento da Educação do Campo, a dotação orçamentária específica para comunidades que queiram criar uma EFA ou um CEFFA, e aquelas onde já existe tal escola tenham recursos adequados para seu funcionamento em plenas condições.

3 As EFAs constituídas no Rio Grande do Sul vêm incentivando práticas agroecológicas e associativas junto aos estudantes e suas famílias. Prova disso são as feiras pedagógicas em

¹⁶⁶ Um exemplo desses casos encontra-se na comunidade do município de Agudo, que já tem formado um grupo que deseja criar uma EFA, mas que esbarra na questão financeira, pois não saberia como mantê-la, pelo menos no primeiro ano, em que não há nem mesmo os recursos do Fundeb. As demais EFAs do Estado obtiveram êxito, ou porque tiveram aporte significativo por meio de Cooperativas financeiras e/ou contaram, ainda, com a “militância” das pessoas que trabalham nas escolas, no sentido de terem paciência para aguardar pagamentos na íntegra em momento possível.

funcionamento ou que estão sendo retomadas (lembrando que a pandemia prejudicou a instituição ou andamento de algumas). Quanto aos egressos, tal prática é dificultada pelo fato de que eles não se encontram necessariamente concentrados na comunidade circundante das EFAs, pois tomam rumos diferentes. Nesse sentido, uma possibilidade interessante é a formação de redes virtuais entre as escolas, seus egressos e entidades apoiadoras, com a finalidade de fortalecer e ampliar essas práticas.

4 Pode ser engendrada, também, uma maior mobilização entre todos os atores sociais envolvidos, EFAs, estudantes, famílias, egressos, comunidade (por meio da associação), para conquistar outras ferramentas que entrelacem as diferentes políticas públicas aqui envolvidas: de Educação do Campo, da Agricultura Familiar e da Agroecologia. Uma das frentes com a qual se pode trabalhar é de recorrer aos Executivos e Legislativos de cada município envolvido para a criação e efetivação de medidas que fortaleçam as iniciativas de produção e comercialização de produtos agroecológicos. São exemplos dignos de avaliação pelos municípios: o *vale-feira*¹⁶⁷, já instituído em diversos municípios do Brasil¹⁶⁸; incremento no percentual de produtos oriundos da Agricultura Familiar pelo PNAE¹⁶⁹; parcerias como a da Rede-Sul, mencionada anteriormente; e projetos como o “Água para todos” (município de Agudo). Há muitas ações que podem ser feitas para o melhoramento das referidas políticas públicas. As referidas mobilizações poderiam, paralelamente, auxiliar a incrementar a própria constituição ou engajamento em associações e cooperativas comunitárias, posto que, sem embargo, as EFAs proporcionam a interface dos estudantes com as referidas instituições. Há espaço para frutificar mais, principalmente em relação à comercialização dos produtos dos agricultores familiares.

5 Outra ação de grande relevância a ser realizada em conjunto entre o poder público, EFAs, famílias, cooperativas, associações, enfim, comunidade no geral, é a divulgação (com palestras, *workshops* ou eventos do gênero) dos benefícios da Pedagogia da Alternância e das contribuições das EFAs em diversas regiões do país, pois tal permite maior legitimidade social, o que favorece o apoio do poder público, da sociedade civil e do mercado. Nesse sentido, ressalta-se, novamente, que foi exatamente essa a “fagulha” que fez iniciar a presente pesquisa.

¹⁶⁷ O Vale-Feira varia de acordo com o município, mas a ideia central é de que o beneficiário (em alguns municípios o beneficiário é o servidor público, em outros são as famílias que se encontram em situação de insegurança alimentar) receba um valor mensal (este valor gira em torno de R\$ 40,00 a R\$ 50,00) para ser gasto exclusivamente na compra de hortifrúti fornecidos por agricultores familiares.

¹⁶⁸ São alguns dos municípios do RS que instituíram tal programa: Venâncio Aires, Bom Retiro do Sul, Santa Cruz do Sul, Vale Verde, etc. Há municípios de outros Estados brasileiros que também o instituíram.

¹⁶⁹ Como fez o município de Itati (RS), por exemplo.

6 No âmbito acadêmico, incluindo pesquisas na área do Direito, é relevante a continuidade das investigações em torno do potencial transformador da educação, nomeadamente a Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. São pertinentes tanto investigações sob um prisma mais juspositivista, em que a ação coordenada do Estado é imprescindível para a realização de políticas públicas, como as que abordam os laços das comunidades com as escolas e as organizações comunitárias. Na visão comunitarista, o apoio da comunidade é relevante tanto para o êxito das políticas quanto para o das organizações sociais. Este entrelaçamento frequentemente é esquecido quando os pesquisadores se voltam excessivamente aos aspectos legais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo primordial desta pesquisa foi o de verificar se a ação educativa das Escolas Família Agrícola do Rio Grande do Sul tem o condão de promover princípios caros ao comunitarismo, como a democracia, a inclusão, a diversidade, e valores como disciplina, respeito, empatia e cooperação. A pesquisa de campo possibilitou aferir se as referidas escolas incentivam tais princípios e se são efetivas em promover práticas associativas e cooperativas no trabalho agrícola de estudantes e egressos.

Partiu-se do seguinte problema de pesquisa: A ação educativa das Escolas Famílias Agrícolas do Rio Grande do Sul, apoiada na pedagogia da alternância, é eficaz na promoção de valores comunitários democráticos, da agroecologia e de iniciativas econômicas associativas e cooperativas, em consonância com a visão comunitarista? Três hipóteses foram elencadas como possíveis respostas: (a) as EFAs do Rio Grande do Sul promovem ações educativas que fomentam valores comunitários e práticas agroecológicas, mas o trabalho dos estudantes e egressos continua centrado na propriedade familiar, de caráter mais individualista; (b) as EFAs promovem ações educativas que fomentam valores comunitários, práticas agroecológicas e iniciativas voltadas ao associativismo e ao cooperativismo, e seus estudantes e egressos agem coadunados a elas; (c) as EFAs, apesar de seu discurso, não conseguem promover, com suas ações educativas, valores comunitários tampouco práticas agroecológicas nem iniciativas voltadas ao cooperativismo e ao associativismo nos estudantes e egressos.

Os dados obtidos permitem a eliminação da terceira hipótese (c), ou seja, não há como considerar que a ação educativa nas EFAs se resume a discurso. Muito pelo contrário; o que se pode depreender das imersões realizadas nas escolas e nas entrevistas dos três públicos envolvidos com a pesquisa, é que as referidas escolas, com a mais absoluta certeza, têm o condão de levar seus estudantes a internalizar práticas e condutas voltadas às premissas e valores caros ao comunitarismo, tais como democracia, inclusão, diversidade, empatia, respeito, disciplina e comprometimento com a comunidade. Ficou claro que é despertada nos estudantes uma consciência para valores agroecológicos, bem como uma consciência da importância sobre voltar-se às suas respectivas comunidades. Por fim, verificou-se que as escolas também empreendem esforços notáveis para que os estudantes e famílias percebam a importância de agir em conjunto, por intermédio de associações e cooperativas, para terem força em pleitos que dizem respeito ao melhoramento de seu entorno.

As hipóteses “a” e “b” diferenciavam-se quanto ao aspecto de as EFAs conseguirem ou não produzir efetivamente comportamentos e ações associativas e cooperativas. Os dados coletados nas entrevistas permitem confirmar a hipótese “b”. Ou seja: o ensino ministrado nas EFAs do RS traduzem-se em ações práticas de estudantes e egressos (muitos juntamente com as famílias). Mais da metade dos egressos (14 deles) fazem parte de algum tipo de associação e/ou cooperativa, além de haver os que não estão inseridos em um desses grupos neste momento, mas que demonstram estarem convencidos sobre a importância dessa participação e que aguardam momento oportuno para adentrar um deles. Verificou-se, também, que há potencial e vontade de grande parte dos entrevistados (alunos e egressos) de ser um associado e/ou cooperado, principalmente referindo-se ao escoamento de sua produção.

Há algumas variáveis que dificultam tal conduta e obstaculizam que esse movimento seja realizado de forma mais robusta, tais como o fato de que muitas vezes eles se encontram envolvidos com atividades de sua vida particular – que não podem ser sobrestadas – como a busca de trabalho, continuação dos estudos, etc. Além disso, algumas ações em relação a atividades, como feiras (como as pedagógicas proporcionadas pelas próprias EFAs), por exemplo, que tinham angariado certa solidez, foram significativamente prejudicadas e, em certa medida, desarticuladas tanto com o advento da Covid-19 quanto por um esvaziamento – seja ele institucional, seja por retirada ou congelamento de orçamento – de políticas públicas notavelmente importantes para as famílias de agricultores. A isso, soma-se o fato de que há certos interesses difíceis de serem combatidos. Não obstante haver empresas que já se tornaram parceiras das EFAs, como se viu no trabalho e que perceberam a importância de necessidade de mudança de suas políticas internas, há muitas que ainda vislumbram no agricultor apenas um sujeito que deve ou lhes servir (empresas de fumo) ou consumir seus produtos (empresas produtoras de agrotóxicos e insumos químicos).

Diversas proposições foram elencadas com base no estudo desenvolvido. Retoma-se, de uma forma abrangente, as proposições já realizadas no ponto 6.4 acerca da necessidade de mudanças e reestruturação de políticas públicas educativas: deve haver uma nova orientação em relação a essas políticas que tenha uma diretriz libertadora, emancipatória. Dentro desta lógica, que haja uma maior viabilização (tanto financeira, quanto institucional) de CEFFAS, em especial, de EFAs, pois as referidas escolas incentivam práticas agroecológicas, associativas e cooperativas. Para poder efetivar tais proposições, há de ocorrer uma mobilização entre os estudantes, os egressos, suas famílias, a comunidade, as próprias EFAs para justamente poder conquistar ferramental que possibilite o entrelaçamento das diferentes políticas públicas aqui

envolvidas, lembrando que recorrer ao Legislativo e ao Executivo de cada município é essencial para a ocorrência da efetivação de medidas que fortaleçam as iniciativas de produção e comercialização de produtos agroecológicos.

Finaliza-se o trabalho apontando a importância de aprofundar academicamente dois aspectos: ampliar o conhecimento sobre os fatores que fortalecem e fragilizam as EFAs em diferentes regiões do país; e averiguar as contribuições que podem advir de agentes do Estado, entidades privadas e comunidade para reforçar as EFAs e a pedagogia da alternância no país. Entre as intenções da pesquisadora, está continuar seus estudos institucionais (em eventual pós-doutoramento) e os de caráter mais informal. Além disso, há a disposição de participar em movimentos/projetos (conexões feitas a partir da pesquisa) de formação continuada para professores do campo na cidade de Santa Maria, bem como de verificar a possibilidade de criar nova(s) EFA(s) no Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural.** *In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA POLÍTICA*, 4., 1999. Porto Alegre, jun. 1999.
- AEFASOL. **Relatório de Atividade da Escola Família Agrícola de Vale do Sol.** 2021.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção.** Tradução Iraci D. Poleti. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- AGEFA. **Relatório de Atividades da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul de 2021.** 2022.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul.** São Paulo: Cia das Letas, 2020.
- ALENTEJANO, Paulo. As relações campo-cidade no Brasil do século XXI. **Revista de Políticas Públicas**, v. 7, n. 2, 2003.
- ALIANÇA COOPERATIVA INTERNACIONAL. **80th International Day of Co-operatives 2002.** Fev. 2015. Disponível em: <https://www.ica.coop/en/media/library/international-day-co-operatives-2002>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- ALMEIDA, Almiro Eduardo; RECK, Janriê Rodrigues. **Direito e ação comunicativa.** Porto Alegre: HS Editora, 2013.
- ALTIERI, M. A. **Agroecology: the scientific basis of alternative agriculture.** Boulder: Westview Press, 1987.
- ALVES, Leonardo M. **Gravatar: ensaios e notas.** Nisbet: a tradição sociológica. Fev. 2017. Disponível em: <https://ensaiosnotas.com/2017/02/01/nisbet-a-tradicao-sociologica/>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- ALVES, Cinara Neumann. **O campo do Ensino Superior em cooperativismo: uma análise a partir da construção social do Ensino Superior em cooperativismo no Rio Grande do Sul.** 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/2482>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. **Guerra e Paz: Casa-Grande & Senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- ARISTÓTELES. **Política.** 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedés**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 1º jun. 2020.

BAUMAN, Zigmund; DONSKIS, Leonidas. **Mal líquido: vivendo em um mundo sem alternativas.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

BARBER, Benjamin. **Strong democracy: participatory politics for a new age.** 2. ed. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2003.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na Licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância.** 2019. 402 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BERCOVICI, Gilberto. O Estado desenvolvimentista e seus impasses: uma análise do caso brasileiro. **Boletim de Ciências Econômicas**, Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, v. XLVII, p. 149-180, 2004.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. A política pública de Ater no Brasil: desmonte e controvérsias. **Fazer Federação**, 23 mar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5HxzhUx4OWo>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BITENCOURT, Caroline Müller. **Controle jurisdicional de políticas públicas.** Porto Alegre: Núria Fabris, 2013.

BITENCOURT, Caroline Müller; RECK, Janriê Rodrigues. Observação pragmático-sistêmica da personalização dos entes federativos. *In*: BITENCOURT, Caroline Müller; RECK, Janriê Rodrigues. **Abordagens epistemológicas sobre democracia, políticas públicas de controle social.** Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2018a.

BITENCOURT, Caroline Müller; RECK, Janriê Rodrigues. Categorias de análise e gestão complexa e sistêmica de políticas públicas. *In*: **Políticas públicas e matriz pragmático-sistêmica: os novos caminhos científicos do Direito Administrativo no Brasil.** Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2018b.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** Tradução Marco Aurélio Nogueira. 15. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, grito da Terra, grito dos pobres: dignidade e direitos da Mãe Terra.** Petrópolis: Vozes, 2015.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível: direito e dever de todos.** Petrópolis: Vozes, 2005.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível: convivência, respeito e tolerância.** Petrópolis: Vozes, 2006a. Vol. 2.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível: comer e beber juntos e viver em paz.** Petrópolis: Vozes, 2006b. Vol. 3.

BOSSLE, Laura da Silva. **A importância da Escola Família Agrícola da serra gaúcha para o desenvolvimento rural da região.** 2022. Trabalho (Conclusão de Curso) – Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Bacharelado em Desenvolvimento Rural, 2022.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **A cooperative species: human reciprocity and its evolution.** Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República – Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934.** Presidência da República – Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 08 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 10.696 de 2 julho de 2003a.** Dispõe sobre a repactuação e o alongamento de dívidas oriundas de operações de crédito rural, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.696.htm. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Dec. 4.739 de 13 de junho de 2003b.** Dispõe sobre a Política Nacional de Assistência Rural. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4739.htm#:~:text=DECRETA%3A,o%20Minist%C3%A9rio%20do%20Desenvolvimento%20Agr%C3%A1rio. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 11.326 de 24 de julho de 2006.** Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm. Acesso em: 5 set 2022.

BRASIL. **Lei 5.764 de 16 dez 1971.** Define a Política Nacional de Cooperativismo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15764.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.764%2C%20DE%2016,cooperativas%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: ago 2022.

BRASIL. **Lei 11.947 de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 12.188 de 11 de janeiro de 2010a.** Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária – PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER, altera a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112188.htm#:~:text=L12188&text=LEI%20N%C2%BA%2012.188%2C%20DE%2011%20DE%20JANEIRO%20DE%202010. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7.352 de 4 de novembro de 2010b**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre apoio técnico-financeiro no Plano de Ações Articuladas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo sobre o custo aluno das Escolas do Campo com a Pedagogia por alternância no Brasil**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Departamento de Educação para a Cidadania, Diversidade e inclusão, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia Sul-Rio-Grandense, Centro de Referência em Educação profissional e Tecnológica – IFSUL/AEFASUL Canguçu. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1º set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36 de 3 de abril de 2001**. Estabelece as Diretrizes Operacionais sobre Educação Básica nas Escolas do campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária (extinto). **Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998**. Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021a.

BRASIL. **Lei nº 14.035 de 11 de agosto de 2020a**. (Conversão da Medida Provisória 926 de 20 de março de 2020) Altera a Lei nº 13.979 de fevereiro de 2020 e dispõe sobre procedimentos para aquisição e contratação de bens, serviços e insumos destinados ao

enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.035-de-11-de-agosto-de-2020-271717691>.
 Acesso em: 23 out 2021.

BRASIL. **Decreto 10.282 de 2020b**. Regulamenta a Lei nº 13.979 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282.htm. Acesso em:
 23 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021a.

BRASIL. **Lei 10.880 de dezembro 2021**. Regulamenta o Programa Alimenta Brasil, instituído pela Medida Provisória nº 1.061, de 9 de agosto de 2021b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10880.htm#art38.
 Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria do Ministério Extraordinário da Política Fundiária nº 10 de 16 de abril de 1998**. Dispõe sobre a criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Modernidade neoliberal. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 84, 2014.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

BUCCI, Maria P. D. **Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2013.

BUCCI, Maria P. D. **O conceito de políticas públicas**. Aula ministrada no canal PPGD – PUC Campinas em 9 de nov. de 2021. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=upnbCaylG1g&t=2980s>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BUCCI, Maria P. D. Método e aplicações da abordagem Direito e Políticas Públicas (DPP). **Revista Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, p. 791-832, set./dez. 2019. Disponível em:
<https://estudosinstitucionais.com/REI/article/view/430>. Acesso em: jun 2022.

BURBELO, Valéria. Agricultores familiares relatam dificuldade de acesso ao Pronaf. **Canal Rural**. 26 out. 2022. Disponível em: canalrural.com.br. Acesso em: 28 out 2022.

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: Terrien, Jacques; CALAZANS, M. Julieta Costa. Educação e Escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993. Disponível em:
[HTTP://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cmstxt1.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cmstxt1.htm). Acesso em: 13 mar 2023

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/dEFAult/files/1191.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANO, W. Soberania e política econômica na América Latina. São Paulo: Unesp, 2000.

CAPORAL, Francisco Roberto. Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis. *In*: AZEVEDO, Edisio Oliveira (org.). **Princípios e perspectivas da agroecologia**. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Educação a Distância, 2011a.

CAPORAL, Francisco Roberto. Em defesa de um plano nacional de transição agroecológica: compromisso com as atuais e nosso legado para as futuras gerações. *In*: AZEVEDO, Edisio Oliveira (org.). **Princípios e perspectivas da Agroecologia**. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Educação a Distância, 2011b.

CAPORAL, José Roberto. Agroecologia: ciência para apoiar processos de transição para agriculturas sustentáveis. *In*: **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, Unefab, a. 5, n. 9, dez. 2009a.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia**: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis. Brasília: [s.n.], 2009b.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. *In*: AZEVEDO, Edisio Oliveira (org.). **Princípios e perspectivas da agroecologia**. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Educação a Distância, 2011.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. *In*: FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

CARDOSO, Suellem Silveira. **Relações de gênero e empoderamento feminino nas organizações camponesas sob a perspectiva comunitarista**: uma análise no Movimento dos Pequenos Agricultores do Vale do Rio Pardo. 2019. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, Santa Cruz do Sul, 2019.

CASARA, Ruben R. R. **Estado democrático de direito ao Estado pós-democrático**: neobscurantismo e gestão dos indesejáveis. São Paulo: Civilização brasileira, 2017.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Tradução Joana Angélica D'Avila. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CORREIA, Victor. A dicotomia público-privado. *Poliética*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 7-44, 2015.

COSTABEBER, José Antônio; CAPORAL, Francisco Roberto. Possibilidades e alternativas do desenvolvimento rural sustentável. *In: VELA, Hugo (org.). Agricultura familiar e desenvolvimento rural sustentável no Mercosul*. Santa Maria: Editora da UFSM; Pallotti, 2003.

COSTA GOMES, João Carlos. As bases epistemológicas da Agroecologia. *In: AZEVEDO, Edisio Oliveira (org.). Princípios e perspectivas da agroecologia*. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Educação a Distância, 2011.

COSTA GOMES, João Carlos. Pesquisa em agroecologia: problemas, perspectivas e desafios. *In: MST. Dados e textos sobre a luta pela terra e a reforma agrária*. 2002. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/artigo-e-ensaio/pesquisa-emagroecologia-problemas-perspectivas-e-desafios>. Acesso em: set 2021.

COSTA, João Paulo Reis. **A articulação em agroecologia do Vale do Rio Pardo – AAVRP/RS: a agroecologia como possibilidade de existência e resistência na construção de “Espaços de Esperança” na região do Vale do Rio Pardo**. 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, Santa Cruz do Sul, 2019a.

COSTA, João Paulo Reis. Apresentação de projetos e resultados de pesquisa relacionados à temática das organizações locais, movimentos sociais e protagonismo da sociedade civil. **LoSAM: Lokale Selbstregelungen im Kontext schwacher Staatlichkeit in Antike und Moderne** (Auto-regulação local no context do Estado fraco nos tempos antigos e modernos). Workshop apresentado em Santa Cruz do Sul nos dias 2 e 3 de outubro de 2019b.

COSTA, João Paulo Reis. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, Santa Cruz do Sul, 2012.

DAHL, Robert. **Sobre a democracia**. Brasília: EdUnB, 2001.

DAHRENDORF, Halff. **Homo sociologicus**. Tradução Manfredo Berger. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Teoria geral do Estado**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Lisboa: Antígona, 2012.

DRUMOND, V. R. S. A aplicação dos princípios cooperativistas na gestão dos empreendimentos cooperativos. ENCONTRO BRASILEIRO DE PESQUISADORES EM COOPERATIVISMO (EBPC), 1., 2010. **Coletânea de artigos** [...]. Brasília, 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/46811747-Titulo-a-aplicacao-dos-principios-cooperativistas-na-gestao-dos-empreendimentos-cooperativos-autor-drumond-v-r-s.html>. Acesso em: 25 ago. 2022.

DUNKER, Cristian. A subjetividade em tempos de pós-verdade. In: DUNKER *et al.* **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

EASTON, David. **Uma teoria de análise política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

ETGES, Virginia Elisabeta. **Sujeição e resistência: os camponeses gaúchos e a indústria do fumo**. 1989. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana): Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-18082021-164915/pt-br.php>. Acesso em 15 mar 2023.

ETZIONI, Amitai. **A terceira via para a boa sociedade**; seguido dos manifestos comunitaristas: Plataforma comunitarista responsiva e Manifesto pela diversidade na unidade. Tradução João Pedro Schmidt. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2019.

ETZIONI, Amitai. **A Communitarian Position on Character Education: Bringing in A New Era in Character Education**. Stanford: Hoover Institution Press, 2002. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2157033>

ETZIONI, Amitai. **The spirit of community: the invention of american society**. New York: Touchstone, 1993.

ETZIONI, Amitai. **A responsive society: collected essays on guiding deliberative social change**. San Francisco; Oxford: Jossey-Bass, 1991.

ETZIONI, Amitai. Introduction. In: ETZIONI, A. (Ed.) **The essential communitarian reader**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1998. p. ix-xxiv.

ETZIONI, Amitai. **La sociedad activa: una teoría de los procesos societales y políticos**. Madrid: Aguilar, 1980.

FAO. Organização das Nações Unidas Para Alimentação e Agricultura. **O que é agricultura familiar?** Disponível em: <https://www.fao.org/family-farming/detail/fr/c/454156/>. Acesso em: abr. 2022.

FARIA, Rodolfo Borges de. **A inovação no setor público e a aplicação do programa nacional de fortalecimento da agricultura familiar no município de Claraval-MG**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2019.

FAYA, Felipe Roth. **Construção de um arranjo de produção alternativo na fomicultura do Vale do Rio Pardo a partir da transição agroecológica**. 2021. Dissertação (Mestrado

Profissional MPGC) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2021.

FAYA, Felipe Roth. 3º Fórum da Rede Sul: resultados do 1º ano de projeto. **Rede Sul: Transição Agroecológica**. 30 mar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZpJ5pT4IdoA&t=227s>. Acesso em: 17 out 2022.

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. A comunidade cívica em Walter e Putnam. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, [on-line], n. 51, p. 71-96. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452000000300006>. Acesso em: 26 abr. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST (1979-1999)**. 1999. Tese (Doutorado) – (Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001070540>. Acesso em 7 mar. 2023.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça humana**. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FERNANDES, Florestan (Org.). **Comunidade e sociedade no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1975.

FLEURY, Maria Tereza Leme. **Cooperativas agrícolas e capitalismo no Brasil**. São Paulo: Global, 1983.

FONTANA, Eliane. **Terceiro setor e cooperação pública: proposições para um marco conceitual das organizações da sociedade civil na perspectiva comunitarista**. 2017. Tese (Doutorado) – (Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc), 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/2970>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FOURDRIGNIER, Marc. Alternance et professionnalisation: le cas des métiers du social. *In: **Marché et Organisations***, n. 5 p. 79-100, 2007/3.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE. **Extensão ou comunicação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária**, Brasília, v. 18, n. 1, 2012.

GAIGER, L. I. *et al.* A economia solidária no RS: viabilidade e perspectivas. **Cadernos do Cedope**, São Leopoldo: Unisinos, n. 15, 1999.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: LPM, 2010.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR, 2007. (Coleção Aidefa).

GIMONET, Jean-Claude. Perfil, estatuto e funções dos monitores. SEMINÁRIO INTERNACIONAL, ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1., 1999. Salvador. **Anais [...]**. Brasília: Unefab; Dupligráfica, 3 a 5/11/1999. p. 124-131.

GIMONET, Jean-Claude. L'alternance em formation “Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif?” L'expérience des Maisons Familiales Rurales. *In*: DEMOL, Jean Noël; PILON, Jean-Marc (org.). **Alternance, développement personnel et local**. Paris: L'Harmattan, 1998. p. 51-66.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GIMONET, Jean-Claude. **Direitos humanos, educação e cidadania**. Conhecer, educar, praticar. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2016.

GOMES, Wilson. Conversas: Do PT ao Bolsonaro, o professor Wilson Gomes explica o momento político do Brasil. **Meio**. Mar 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8zItbVOBz-g&t=1984s>. acesso em: 14 mar 2023.

GRANEREAU, Abbé. **O livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância**. Tradução Antonio João Mânfió *et al.* Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GRIGORI, Pedro. Em meio à pandemia, governo Bolsonaro aprova 118 agrotóxicos em dois meses. **Agência Pública**, 13 de maio de 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/em-meio-a-pandemia-governo-bolsonaro-aprova-96-agrotoxicos-em-dois-meses/>. Acesso em: 23 out. 2021.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/DEFault/files/1191.pdf>.

GUILLAUMIN, Catherine. La pedagogie de l'alternance en tant que strategie de formation professionnelle en France etat des lieux et questionnements. *In*: **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 12, 2020.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**. Estudos de teoria política. Tradução George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002a.

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Tradução Lúcia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.

HACHEM, Daniel Wunder. **Tutela administrativa efetiva dos direitos fundamentais sociais**. 2014. 614 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/35104/R%20-%20T%20-%20DANIEL%20WUNDER%20HACHEM.pdf?seque nce=1>. Acesso em: 23 jun. 2020.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Tradução Janaína Marcoantonio. 38. ed. Porto Alegre: L&PM, 2018.

HELLER, Hermann. **Teoria do Estado**. Tradução Lycurgo Gomes da Motta. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

HOBBS, Thomas. **O Leviatã**. Tradução João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo agro, florestal e aquícola de 2017**. Expõe os resultados das pesquisas sobre a produção agropecuária do Brasil. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/2012-agencia-de-noticias/noticias/25786-em-11-anos-agricultura-familiar-perde-9-5-dos-estabelecimentos-e-2-2-milhoes-de-postos-de-trabalho.html>. Acesso em: 23 out. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IPCA acumulado de 12 meses, dez/2021**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/inflacao.php>. Acesso em: out. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep, 2007.

IRIGARAY, Micheli Capuano. **Direito de acesso à água potável como direito humano fundamental social: ações e instrumentos necessários para uma tutela efetiva**. 2021. Tese

(Doutorado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Direito, 2021.

JELLINEK, Georg. **Teoría general del Estado**. Tradução Fernando de Los Rios. Buenos Aires: Albatros, 1970.

KRADER, Lawrence. **A formação do estado**. Tradução Regina Lucia M. Morel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

KROPOTKIN, Piotr. Tradução Waldyr Azevedo Jr. **Ajuda mútua: um fator de evolução**. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LASSWELL, Harold. **Politics: who gets what, when and how?** New York: McGraw-Hill Book Co, 1936.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. *In*: CALDART, Roseli Salete Caldart *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

LOUREIRO, Maria Rita Garcia. Cooperativismo e reprodução camponesa. *In*: LOUREIRO, Maria Rita (org.). **Cooperativas agrícolas e capitalismo no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981. p. 133-155.

LOWI, Theodore J. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. *Public Administration Review*, v. 32, n. 4, p. 298-310, 1972. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/974990>. Acesso em: ago. 2022.

MATTOS, Laura. Bolsonaro veta aumento de verbas para merenda escolar. **Folha de São Paulo**. 10 ago. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/bolsonaro-veta-aumento-de-verbas-para-a-merenda-escolar.shtml>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MACINTYRE, Alasdair. **Tras las virtud**. Barcelona: A & M Gràfic, 2004.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Tradução Maria Julia Goldwasser. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARAJÓ. **Primeira empresa de tabaco de base agroecológica**. Disponível em: <https://www.somosmarajo.com.br/>. Acesso em: 17 out. 2022.

MAUBANT, Philippe; ROGER, Lucie. Lecture pédagogique de l'alternance en éducation et en formation à la lumière des idées de John Dewey. *In: Questions Vives* [En ligne], n. 27, 2017, mis en ligne le 31 déc. 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/questionsvives/2090>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MEDEIROS, L. G. **Pronaf, empreendedorismo rural e capital social: uma análise das famílias assentadas no município de Rio Verde – GO.** 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Agronegócio) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MEINEN, Ênio; DOMINGUES, Jefferson Nercolini; DOMINGUES, Jane Aparecida Stefanes. **Aspectos jurídicos do cooperativismo.** Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002.

MENY, Yves; THOENIG, Jean-Claude. **Las políticas públicas.** Barcelona: Barcelona Ariel, 1992.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253. jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Reflexões a partir da tríade: campo – políticas públicas – educação. *In: SANTOS, Clarice Aparecida et al. (org.). Memória e história do PRONERA: contribuições para a educação do campo no Brasil.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOTA, Carla Rosane da Silva. **A cooperação e a solidariedade no contexto da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL): uma estratégia formativa para as/os jovens do campo.** 2021. Trabalho (Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pós-Graduação em Cooperativismo, Porto Alegre, 2021.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas.** Pelotas: Educat, 2002.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo e LDB: uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>

NEVES, Marcelo. Constitucionalização simbólica e desconstitucionalização fática: mudança simbólica da Constituição e permanência das estruturas reais de poder. **Revista de Informação Legislativa**, v. 33, n. 132, p. 321-330, out./dez. 1996.

NICKEL, Juliana Silva da Rocha; SILVA, Marcelo Almansa. Agroecologia *versus* Agronegócio: uma luta entre Davi e Golias. *In: Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na sociedade contemporânea XVI, Mostra Nacional de trabalhos científicos*

VII, 2021. **Anais** [...]. Santa Cruz: Unisc, 25-26 nov. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/issue/view/156>. Acesso em: 3 mar 2022.

NISBET, A. Robert. **Community and Power** (formerly *The Quest for Community*). New York: A Galaxy Book; Oxford University Press, 1962.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012.

NOSELLA, Paolo. Prefácio. In: GRANEREAU, Abbé. **O Livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância**. Tradução Antonio João Mânfió *et al.* Fortaleza: Edições UFC, 2020.

NOSELLA, Paolo. Cinquenta anos de pedagogia da alternância no Brasil: conflitos e desafios. **Kiri-ker: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 4, Vol. 2, nov. 2020b. Disponível em: <HTTPS://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view>. Acesso em 14 mar 2023.

OLIVEIRA, A. R. **O associativismo na região do Pontal do Paranapanema-SP: limites e possibilidades para o desenvolvimento rural**. 2010. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/105066/oliveira_ar_dr_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 18 ago. 2022.

OLIVEIRA, Daniela Vasconcelos de. **O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF): uma avaliação de impacto na renda dos agricultores da região Sudeste**. 2019. 66 f., il. Dissertação (Mestrado em Agronegócios) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ORWELL, George. **A Revolução dos bichos**. Campinas: Sétimo Selo, 2021.

OSTROM, Elinor. **El gobierno de los bienes comunes: la evolución de las instituciones de acción colectiva**. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

PALLIERI, Giorgio Balladore. **A doutrina do Estado**. Tradução Fernando de Miranda. Coimbra: Coimbra, 1969.

PEREIRA, Leandro Serra Silva. **Dinâmica territorial resultante do acesso e uso do microcrédito rural nos territórios quilombolas de Oriximiná - P.A.** / Leandro Serra Silva Pereira ; orientador: João Rua. – 2019. 170 f. : il. color. ; 30 cm Dissertação (mestrado)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, 2019.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SCALCO, Lucia Mury. **Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista**. In: GALLGO, Esther Solano (Org.) **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. Boitempo, 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

POCHMANN, Marcio. **A PEC dos gastos é contra o povo e a favor do rentismo.**

Disponível em: <http://www.mst.org.br/2016/11/23/a-pec-do-teto-dos-gastos-e-contra-o-povo-e-a-favor-do-rentismo-declara-o-economista-marcio-pochmann.html>. Acesso em: 21 out. 2018.

POZZEBON, Adair. **A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS:** uma contribuição para o desenvolvimento rural. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural, 2015.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia:** a experiência da Itália moderna com Robert Leonardi e Raffaella Y. Nanetti. Tradução Luiz Alberto, Monjardim. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RAWLS, John. **Teoria da justiça.** Lisboa: Editorial Presença, 2013.

RAWORTH, Kate. **Economia donut:** uma alternativa ao crescimento a qualquer custo. Tradução George Schlesinger. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

RECH, Daniel. **Cooperativas:** uma alternativa de produção popular. Rio de Janeiro: Fase, 1995.

RECK, Janriê Rodrigues; BITENCOURT, Caroline Müller. Direito Administrativo e o diagnóstico de seu tempo no Brasil. **A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional**, Belo Horizonte, a. 19, n. 75, p. 241-264, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://www.revistaaec.com/index.php/revistaaec/article/view/1075>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RECK, Janriê Rodrigues. Observação pragmático-sistêmica da personalização dos entes federativos. *In:* BITENCOURT, Caroline Müller; RECK, Janriê Rodrigues. **Abordagens epistemológicas sobre democracia, políticas públicas de controle social.** Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2018.

RÊGO, Antonio Carlos Gomes. **...E lá se vão 40 anos da barragem de Sobradinho:** resiliência ribeirinha nas comunidades Nova Jatobá, Rompedor e Favela (Curaçá – BA). 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Agronegócio) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

RIBEIRO, Edson Sabatini. **Crédito rural e o acesso ao Pronaf-B:** um estudo de caso do município de Lucélia. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019.

RICCIARDI, L.; LEMOS, R. J. **Cooperativa, a empresa do século XXI:** como os países em desenvolvimento podem chegar a desenvolvidos. São Paulo: LTr, 2000.

RICARD, Matthieu. **A revolução do altruísmo.** Trad. Inês Polegato. São Paulo: Palas Athena, 2015.

RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação.** São Paulo: Lebooks Editora, 2018.

RIFKIN, Jeremy. **Sociedade com custo marginal zero**: a internet das coisas, os bens comuns colaborativos e o eclipse do capitalismo. São Paulo: M. Books, 2016.

RISÉRIO, Antonio. CD Talks #07: Antonio Risério. **O Antagonista**. 19 nov 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-zPBh4n54II>. Acesso em 14 mar 2023.

RODRIGUES, Roberto. Viagem à Europa. **Revista Saber Cooperar**. Brasília, a. V, n. 13, mar./abr. 2014.

SAMBUICHI, Regina Helena Rosa *et al* (org.). **A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil**: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável. Brasília: Ipea, 2017.

SANDEL, Michael. **Filosofia pública**: ensayos sobre moral en política. Barcelona: Marbot, 2007.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (org.). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, [S.l.], v. 18, n. 51, p. 210-224, set. 2017. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/24758>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SAVIANI, Demerval. Prefácio. *In*: PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

SCHIER, Adriana da Costa Ricardo. **Regime jurídico do serviço público**: garantia fundamental do cidadão e proibição de retrocesso social. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Pós-Graduação em Direito, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>

SCHNEIDER, J. O.; HENDGES, M. Educação e capacitação cooperativa: sua importância e aplicação. **Revista Economia Solidária e Ação Cooperativa**, São Leopoldo, RS: Unisinos, v. 1, n. 1, p. 33-48, 2006. Disponível em: <https://lemate.paginas.ufsc.br/files/2019/04/schneider.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SCHMIDT, João Pedro. Políticas públicas no Brasil 1930-2018: entre Estado de Bem-Estar e neoliberalismo. **Revista Direitos Humanos Fundamentais** Osasco, jul-dez/2019, ano 19, n.2, pp. 93-119 2019a. disponível em: <https://intranet.unifieo.br/legado/edifio/index.php/rmd/article/view/1313>. acesso em: ago 2020

SCHMIDT, João Pedro. Prefácio. *In*: ETZIONI, Amitai. **A terceira via para a boa sociedade**; seguido dos manifestos comunitaristas: Plataforma comunitarista responsiva e

Manifesto pela diversidade na unidade. Tradução João Pedro Schmidt. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2019b.

SCHMIDT, João Pedro. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. *In*: REIS, Jorge Renato dos; LEAL, Rogério Gesta. **Direitos sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008.

SCHMIDT, João Pedro. Amitai Etzioni e o paradigma comunitarista: da sociologia das organizações ao comunitarismo responsável. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [*on-line*], n. 93, p. 93-138, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452014000300005>.

SCHMIDT, João Pedro. Condicionantes e diretrizes de políticas públicas: um enfoque comunitarista da transformação social. **Revista Brasileira de Políticas Públicas** (*on-line*) Brasília, v. 6, n. 3, p. 43-63, 2016.

SCHMIDT, João Pedro. Bases bio-psicossociais da cooperação e o paradigma colaborativo nas políticas públicas. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**. Vitória, v. 19, n. 1, p. 123-162, jan./abr. 2018a.

SCHMIDT, João Pedro. Políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, set/dez. 2018b.

SCHMIDT, João Pedro. **Universidades comunitárias e terceiro setor: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2017.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEVERO, Marconi. **Políticas públicas e agricultura familiar na fronteira oeste do Rio Grande do Sul: o PRONAF em São Borja (2014-2017)**, 2019. 169 p. Dissertação (Mestrado Profissional de Políticas públicas) – Universidade Federal do Pampa, *Campus* São Borja, São Borja, 2019.

SINGER, Paul. **A economia solidária no Governo Federal**. Ipea, mercado de trabalho, ago 2004. Disponível em: https://www.socioeco.org/bdf_fiche-document-2030_pt.html. acesso em: ago 2022.

SILVA, Eloiza Andréa Moraes. **Cooperativismo, o interesse pela comunidade e a promoção do desenvolvimento sustentável: um estudo na Cresol Vale Europeu**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/229140/PAGR0478-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SILVA, Maria José Pinto da. **Políticas públicas para agricultura familiar na comunidade do Alto Crato no município de Humaitá-AM, sob uma perspectiva socioeconômica e ambiental**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-AM, 2019.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Curitiba: Juruá, 2006.

SOARES, Simone Cesario. **O papel das políticas públicas de segurança alimentar através do PNAE: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de educação do Paraná no município de Toledo.** 2022. 205 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6061>. Acesso em: 20 out. 2022.

SOCAL, Carlos Roberto Devicenzi. **O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e emprego (PRONATEC) e o desafio da Educação Profissional baseada em valores.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Cruz do Sul (Unisc), 2015.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato.** Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SUBIRATS, Joan *et al.* **Análisis y gestión de políticas públicas.** Barcelona: Planeta, 2012.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

TAYLOR, Charles. **Hegel e la sociedad moderna.** Traducción Juan José Utrilla. México: Fondo de la Cultura Económica, 2014.

TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidad y sociedad.** Tradução José Rovira Armengol. Buenos Aires: Editorial Losada, 1947.

TURTELLI, Camila. Com a escalada da fome no Brasil, governo destrói programa alimentar. **UOL Notícias.** 6 jun. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/06/06/com-escalada-de-fome-no-brasil-governo-destroi-programa-alimentar.htm>. Acesso em: 11 ago. 2022.

VALIM, Rafael. **Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo.** São Paulo: Contracorrente, 2017.

VIANNA, Hermano. Equilíbrio de Antagonismos. **Folha UOL.** 12 mar 2000. Disponível em: [Folha de S.Paulo - Hermano Vianna: Equilíbrio de antagonismos - 12/03/2000 \(uol.com.br\)](https://www.folha.com.br/coluna/12/03/2000/Equilíbrio-de-antagonismos-12/03/2000) Acesso em: 13 mar 2023.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Prefácio. *In:* BUBER, Martin. **Eu e tu.** Tradução Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

WALLACE-WELLS, David. **A terra inabitável: uma história do futuro.** São Paulo: Cia das Letras, 2019.

WALZER, Michael. **Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEFFORT, Francisco. Prefácio. *In:* FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

WIGHT, Martin. **A política do poder.** 2. ed. Tradução Sérgio Duarte. Brasília: Universidade de Brasília; Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 2002.

WILLIG, Júnior Roberto. **Ecosistema de inovação responsivo**: contribuições jurídico-teóricas para o fortalecimento e a interação dos atores das esferas pública, privada e comunitária na formação de ecossistemas de inovação no Brasil. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Programa de Pós-Graduação, Porto Alegre, 2022.

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Trabalha na agricultura: () sim () não

- 1) Faça um breve relato de sua história de vida (mora no campo? Sempre morou no campo? Com quem mora? Estudou em escola pública/particular? De onde vem o sustento da família? E mais algum aspecto que considerar relevante).
- 2) Estudar em uma EFA foi uma escolha sua, da sua família, ou uma em escolha em conjunto? Porque escolheu (escolheram) a EFA?
- 3) Quando você entrou na EFA você tinha seu pensamento mais voltado para sair do campo ou para ficar e nele fazer sua vida (profissional e familiar)?
- 4) Agora que já está prestes a concluir o curso da EFA continua com o mesmo pensamento? Ter estudado na EFA ajudou a firmar ou mudar seu pensamento em relação a isso?
- 5) Na sua opinião, quais são as consequências (tanto para você quanto para sua comunidade) da sua permanência/saída do campo?
- 6) Você já comercializa os produtos que planta em sua propriedade? Se sim, onde o faz?
- 7) Você acha que os aprendizados na EFA o ajudaram a entender melhor as relações entre prática e teoria?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORES E MONITORES

- 1) Há quanto tempo você trabalha na EFA?
- 2) Quais são as atribuições de sua função?
- 3) Quais os requisitos para que um(a) estudante possa entrar na EFA?
- 4) A EFA mantém contato com os egressos? Se sim, de que maneira?
- 5) Qual o percentual aproximado de egressos da EFA que continuam vivendo no interior e trabalhando na agricultura?
- 6) Qual sua percepção sobre o grau de envolvimento dos alunos e de suas famílias com as suas comunidades quando entram na EFA?
- 7) Esse envolvimento muda ao longo dos estudos? Os alunos formados na EFA saem com espírito mais comunitário ou mais individualista do que quando iniciaram os estudos?
- 8) Como você nota isso? Você tem exemplos que possa relatar?
- 9) Você nota alguma diferença entre alunos e alunas quanto ao compromisso comunitário, dentro e fora da EFA?
- 10) Você considera a pedagogia da alternância uma pedagogia comprometida com a vida em comunidade e com formas de vida marcadas pela cooperação? Em que aspectos?
- 11) Quais são os valores relacionados ao compromisso comunitário que a EFA busca fortalecer nos alunos?
- 12) Há práticas pedagógicas na EFA especificamente voltadas a fortalecer o espírito comunitário nos estudantes?
- 13) A EFA discute com os alunos os benefícios do trabalho associativo e cooperativo na agricultura como maneira de superar limitações do trabalho exclusivamente familiar? Eles se mostram interessados?
- 14) Essa discussão alguma vez foi feita com os pais? Como reagiram?

- 15) Há materiais didáticos utilizados pela EFA sobre o trabalho associativo e cooperativo? Quais? (Ver se há possibilidade de ter uma cópia).
- 16) Durante o período em que você está na EFA foram feitos encontros dos estudantes com representantes de Associações ou Cooperativas para discutir a criação de novas formas de trabalho associativas/cooperativas na agricultura?
- 17) Você sabe de alguma experiência de trabalho associativo ou cooperativo criado por egressos da EFA ou com a participação deles?
- 18) Que políticas públicas ou iniciativas da sociedade civil existem ou estão ausentes nos municípios da região importantes para o desenvolvimento do trabalho associativo e cooperativo na agricultura?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSOS

- 1) Faça um breve relato de sua história de vida – se mora no campo, se sempre morou no campo, com quem mora, se estudou em escola pública/particular, de onde vem o sustento da família, e mais algum aspecto que considerar relevante.
- 2) Você está trabalhando atualmente? Onde?
- 3) Você pretende continuar vivendo no interior e trabalhando na agricultura?
- 4) Faça um relato breve de sua passagem pela EFA – período em que estudou, se gostou, dificuldades.
- 5) A EFA mudou sua visão sobre a vida, o mundo? Em que aspectos?
- 6) Na EFA vocês discutiam questões sobre individualismo e a importância de participar da comunidade? Como eram essas discussões?
- 7) Você acha que saiu da EFA mais individualista ou mais participativo? Pode dar algum exemplo do que mudou?
- 8) Você diria que seus pais são muito, razoavelmente ou nada participativos na comunidade?
- 9) Na EFA vocês aprenderam algo sobre benefícios do trabalho associativo e cooperativo na agricultura como maneira de superar limitações do trabalho exclusivamente familiar?
- 10) O que você pensa sobre associações e cooperativas: Vale a pena? Ou o trabalho familiar é mais vantajoso?
- 11) No caso de estar envolvido atualmente com a agricultura familiar, mudou algo na forma de trabalhar e de comercializar seus produtos?
- 12) Quais são os maiores problemas enfrentados: Não ter terra para plantar? Falta de incentivo do governo? Resistência dos pais para mudar a forma de trabalhar? Falta de capital para fazer inovações na propriedade? Outro...
- 13) Você participa de alguma Associação ou Cooperativa? Pensa nisso para o futuro?
- 14) Você participa de atividades na sua comunidade – na igreja, escola, esporte, cultura?

ANEXO 2 – RESPOSTAS DOS ALUNOS

COM OS ALUNOS DA EFA “A”

Aluna 1

Trabalha na agricultura (X) sim () não

Questão 1 – Morou até os 5 anos na cidade, em um bairro que apresenta problemas sociais a ponto de fazer com que a família quisesse adquirir uma propriedade rural. Desde então a aluna e sua família moram na área rural e produzem para subsistência, mas o pai de Pâmela também tem um trabalho de carteira assinada. Já comercializaram hortaliças, mas depois passaram para ovinocultura. Então, atualmente é ovinocultura e produção para subsistência. Sempre estudou em escola pública.

Questão 2 – Foi escolha da aluna. No início os pais ficaram receosos, mas depois perceberam a importância da EFA. A notícia da EFA veio por meio de conhecidos.

Questão 3 – Tinha o pensamento de sair do campo. Hoje a aluna quer se aperfeiçoar mais no ramo da agricultura e conhecer outros lugares, e sobre ficar ou não no campo é ainda uma incerteza.

Questão 4 – A dinâmica do ensino, a alternância da EFA, ajudou a formar essa mudança de pensamento, pois alinha prática e teoria.

Questão 5 – Para a comunidade não faz muita diferença, pois, como há várias pessoas de mais idade, eles ainda têm o pensamento de que os jovens têm pouca experiência e idade para opinar.

Questão 6 – Sim; o mel, a carne, mas apenas para quem vem na propriedade comprar. Ambos para quem vem à propriedade.

Questão 7 – Acho que sim, pois mostram aqui os lados.

Aluno 2

Trabalha na agricultura (X) sim () não

Questão 1 – Sempre morou no campo, mora com a família e estudou em escola pública. A família vive da agricultura familiar (tabaco, milho em grão, com parte que vai para silagem). Sempre ajudou em casa.

Questão 2 – Conheceu a EFA por intermédio do neto da vizinha, que comentou com a mãe do aluno. O aluno também tinha interesse.

Questão 3 – A ideia é e sempre foi: se puder ficar no campo, melhor, mas vai depender das oportunidades.

Questão 4 – Fortaleceu.

Questão 5 – Em relação à comunidade, há uma expectativa de ter carne para comprar deles. Os pais do aluno pensam em desacelerar a produção.

Questão 6 – Comercializa gado de corte, mas pouco (por causa das atividades na EFA), fumo e o milho para silagem.

Questão 7 – Sim, bastante, auxiliar na compreensão dos motivos, dos porquês das coisas. O aluno diz que antes não gostava de estudar teorias, porém aqui, na EFA, aprendeu a gostar, pois via relação com seu cotidiano.

Aluno 3**Trabalha na agricultura (x) sim () não**

Questão 1 – Sempre morou no campo e estudou em escola pública. A família vive da agricultura familiar e possui, também, uma serraria. Na propriedade de seis hectares moram quatro pessoas.

Questão 2 – Foi uma decisão em conjunto e o incentivo veio de um vizinho que havia estudado na EFA.

Questão 3 – Pensava em ficar no campo.

Questão 4 – A escola foi importante para confirmar a decisão de ficar no campo. O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) ajudou a viabilizar melhoramento para a serraria.

Questão 5 – O aprendizado da EFA que é levado para a propriedade e o negócio da família também irradia para a comunidade. Os vizinhos procuram o aluno e a família para que ensinem suas técnicas de produção de madeira.

Questão 6 – Sim, para a serralheria.

Questão 7 – O aprendizado da EFA pode ser passado para os pais e avós de forma a ajudar na produção familiar. Os avós não foram resistentes às novas técnicas.

Aluno 4**Trabalha na agricultura (X) sim () não**

Questão 1 – Reside no interior de Vera Cruz, localidade de Linha Fundinho, juntamente com seu pai, madrasta, irmão e avós, sendo o local onde sempre residiu juntamente com os familiares citados. Esses têm sua renda provida da produção de tabaco e do cultivo de alguns alimentos para a subsistência.

Questão 2 – Foi uma escolha do aluno, referente ao gosto que tem pelas atividades agrícolas, sendo escolhida a EFA pela formação diferenciada e a maior proximidade da propriedade.

Questão 3 – Pretendia residir no campo e nele produzir algumas culturas, mas buscando trabalho também no meio urbano.

Questão 4 – Estudar em uma EFA o fez perceber que as possibilidades de permanecer no campo podem ser mais amplas, e que os processos de análises e diagnósticos desenvolvidos contribuem para o constante desenvolvimento do meio em que reside. Dessa forma, passou a ver que poderia ser interessante a permanência no campo. Não só como residência, mas como fonte de renda de diferentes formas.

Questão 5 – A permanência de todos os jovens no campo causaria um efeito de fracionamento das terras, uma vez que todos precisariam dessas para produzir. No caso dele, sua permanência, acredita, seria promissora, uma vez que permaneceria no convívio com a família, ajudando-a na realização das atividades.

Questão 6 – Não. Os produtos produzidos são utilizados no próprio consumo familiar (alimentação), com exceção do tabaco, que é comercializado por meio do sistema integrado de empresas fumageiras.

Questão 7 – Sem dúvida. Os conhecimentos adquiridos na EFA serviram para auxiliar não só na realização de outras atividades que eram feitas de forma diferente, mas também podia ser observada diariamente nas atividades desenvolvidas.

Aluno 5**Trabalha na agricultura (X) sim () não**

Questão 1 – Reside em uma propriedade rural, e sempre morou no campo. Atualmente mora somente com o pai; sempre estudou em escola pública. O sustento sempre foi provindo da cultura do tabaco.

Questão 2 – Foi uma escolha em conjunto, entre o aluno e o pai. Escolheram a EFA pois iria estudar algo sobre a realidade dele, se tratando de um assunto que tem interesse.

Questão 3 – Tinha um maior pensamento em sair da propriedade, pois não tinha interesse em continuar com o tabaco.

Questão 4 – Mudou o pensamento, agora tem interesse em ficar na propriedade. A EFA ajudou muito para que esse pensamento mudasse.

Questão 5 – Será a sucessão rural e continuará utilizando a propriedade, mas produzindo alimentos para comercializar, primeiramente, na comunidade.

Questão 6 – Sim! Comercializa em quatro restaurantes, sendo três deles na comunidade.

Questão 7 – Sim!

Aluna 6**Trabalha na agricultura (X) sim () não**

Questão 1 – A família sempre morou no campo, sempre viveu da agricultura familiar, produzindo tabaco. Sempre foi incentivada a ajudar no plantio e colheita para subsistência também. Sempre estudou em escola pública. Mora com pais, irmãos, cunhada e sobrinhos.

Questão 2 – O incentivo veio do irmão que mudou muito, ajudou bastante na produção, ou seja, foi uma escolha em conjunto.

Questão 3 – Não tinha o pensamento de sair do campo, diferente da irmã que sempre quis sair; saiu e acabou voltando para a agricultura familiar.

Questão 4 – Já pensava em ficar no campo, e a EFA auxiliou a achar um meio de ficar, colocando em prática aquilo que se aprende na escola.

Questão 5 – Muitos adultos de mais idade; a saída dos jovens acarretaria num esvaziamento do campo e, conseqüentemente, diminuiria consideravelmente a produção da agricultura familiar.

Questão 6 – Repassa o fumo para a fumageira. Com a entrada na EFA, conseguiu produzir alimentos excelentes para comercializar em feiras.

Questão 7 – Sim, a parte prática que tem na propriedade é vista em conjunto com o que se vê na teoria na EFA.

COM ALUNOS DA EFA “B”

Aluna 1**Trabalha na agricultura (x) sim () não**

Questão 1 – Mora em uma comunidade urbana, mas muito próxima da área rural. Produz hortaliças, frutas para o consumo próprio e comercialização do excedente. O pai é aposentado e a mãe trabalhava no hospital. Mora com pai, mãe e a irmã mais nova. Propriedade urbana, pequena. A aluna tem pequeno canteiro.

Questão 2 – Até o momento de entrar na EFA ela queria ir para o colégio militar, mas sua mãe não deixou. Assim, por indicação de uma amiga ficou, sabendo da EFA. Veio com a família conhecer a escola e se encantaram por ela.

Questão 3 – (respondida em outro momento)

Questão 4 – A percepção da aluna, proporcionada pelo tempo que passou na EFA, é um pouco diferente. Levando em conta que mora em área urbana, viu que não adianta se comparar com os colegas que têm área maior, pois cada um tem sua realidade, e também foi muito válido se perceber, perceber sua comunidade, bem como atentar para o fato de que, mesmo na cidade, pode produzir e se alimentar de forma saudável.

Questão 5 – (respondida em outro momento)

Questão 6 – Sim, para um público pequeno e excedente; ainda não vendeu em feira.

Questão 7 – Sim, principalmente em produção agroindustrial, produção vegetal, prática vegetal e gestão também. Viu aqui, na teoria e/ou prática na EFA, e em casa colocava na prática.

Aluno 2

Trabalha na agricultura (x) sim () não

Questão 1 – Cresceu com mãe, irmã e cunhado em uma propriedade rural. Estudou em uma escola pública. Seu pai faleceu quando ele tinha 8 meses. Plantou tabaco (vendem), mas também plantam feijão e mandioca para consumo próprio.

Questão 2 – Foi em conjunto, por ter percebido, por meio de vizinhos, que se tratava de um ensino diferenciado, e também por receio que a escola pública do local exercesse alguma influência ruim.

Questão 3 – O aluno é um clássico exemplo da mudança de pensamento: a comunidade e familiares acreditavam que quem ficava no campo era quem não tinha estudo. Depois de estudar na EFA percebeu, amadureceu, sobre essas questões e pensa, hoje, em ficar no campo para produzir de forma agroecológica.

Questão 4 – (respondida em outro momento)

Questão 5 – Num primeiro momento acha que familiares e comunidade vão perceber seu movimento como algo negativo, pois pensam que ele tem de ir para a cidade para ter uma renda garantida. Tem esperança, porém, que, mais adiante, as pessoas vão perceber os aspectos positivos e vão incentivar outros jovens a fazer o mesmo.

Questão 6 – O fumo é vendido para as fumageiras, porém vão voltar a fazer a feira pedagógica.

Questão 7 – Sim, pois aprende-se bastante na teoria, mas depois, na hora de chegar em casa e fazer na prática, consegue perceber todas as variáveis que coincidem. Exemplo: se forem ser técnicas agrícolas, têm de cuidar para não cair em armadilhas, tem que avisar o proprietário do que pode dar errado.

Aluno 3

Trabalha na agricultura (x) sim () não

Questão 1 – Mora no Passa Sete, localidade rural. Mãe, pai, irmã (final de semana), vô, na casa ao lado, na mesma propriedade, e vó também. Produzem para venda fumo, soja e hortaliças para consumo próprio. Estudou em escola pública. A mãe trabalha como secretária da educação.

Questão 2 – Dele, do aluno; quando uma funcionária fez propaganda da EFA na sua escola ele percebeu que deveria estudar nela, pois aqui faria mais o técnico além do Ensino Médio. No início sua mãe não queria muito, pois o local era simples, mas mediante a insistência dele, ela aceitou.

Questão 3 – O aluno sempre teve o pensamento para ficar no campo, inclusive pensava em entrar no exército para poder aprender sobre mecânica para cuidar do seu maquinário agrícola. Às vezes seu pai fala em vender tudo e ir para o campo, mas ele (o aluno) é sempre contra essa ideia.

Questão 4 – Continua com o mesmo pensamento, de fazer a vida pessoal, profissional, no campo; ter a própria Unidade de Produção Familiar (UPF). Só não pensa mais em ir para o exército. Ter estudado na EFA apenas reforçou tudo isso.

Questão 5 – O aluno tem ideia de plantar fumo e soja e ir aumentando aos poucos. Só mais adiante, se sobrar tempo, irá plantar algumas coisas; não tem interesse em plantar orgânicos.

Questão 6 – Principalmente soja e fumo. Como extras, moranguinho, geleia e algumas hortaliças. Vende para pessoas que passam pela sua propriedade, pois não teria produção suficiente para vender mais (pois ele é o responsável). Vai ser seu PPJ.

Questão 7 – Sim, pois aprendeu a parte técnica (fazer biofertilizantes, etc.) para as lavouras.

Aluno 4

Trabalha na agricultura (x) sim () não

Questão 1 – Mora com o pai e mãe. A mãe é caixa de supermercado e o pai é vereador. Tem criação de gado e suínos. Plantam tabaco e milho e as hortaliças para consumo. Estudou em escola pública. O pai negocia gado.

Questão 2 – De ambos. Ouviu falar de outra EFA primeiro, mas não conseguiu bolsa, daí veio para esta EFA. Conseguiu também transporte.

Questão 3 – Ambos tinham ideia de ser motorista, mas depois de entrar na EFA mudou de ideia e pensa em seguir a carreira de técnico ou de orientador ou classificador de fumo. Ainda não decidiu se seguiria na atividade dos pais.

Questão 4 – (respondida em outro momento)

Questão 5 – Ele compreende que se muitos jovens saírem do campo terá como consequência o esvaziamento do campo.

Questão 6 – O que vende é o gado para tração e também alguns leilões.

Questão 7 – Aqui vem para aprender a obra da agricultura, para aplicar em casa (na propriedade), tudo relacionado com o que vivem.

Aluno: 5

Trabalha na agricultura (x) sim () não

Questão 1 – Sempre morou em sua propriedade rural com seus pais, irmã e, atualmente, cunhado também. Estudou em escola pública. Plantam tabaco e soja para comercialização e hortaliças para consumo próprio.

Questão 2 – Já conhecia a escola de ouvir falar, pois em sua localidade vários jovens frequentavam a EFA. Seus pais o apoiaram.

Questão 3 – O aluno pensava em ficar na propriedade.

Questão 4 – Hoje já tem certeza sobre ficar ou não, pois pensa na questão de que não teria outro familiar para ficar na propriedade, mas ao mesmo tempo vislumbra a possibilidade de ser técnico e conseguir trabalhar em uma empresa.

Questão 5 – O aluno acha que seria indiferente

Questão 6 – Vende apenas tabaco (para Philips) e a soja vende para cooperativas.

Questão 7 – Sim. A EFA dá a oportunidade de bastante prática.

Aluna 6**Trabalha na agricultura (x) sim () não**

Questão 1 – Mora com pai e mãe em uma propriedade rural; plantam mandioca, batata, feijão, hortaliças. Então a família vive da aposentadoria do pai e da mãe e da venda desses produtos. Estudou em escola pública.

Questão 2 – Foi a aluna que investigou a escola na internet e apresentou aos pais para nela estudar. Seu pai no início dizia que ela não tinha condições (por alguns problemas cognitivos), mas ela insistiu e deu certo.

Questão 3 – Já pensava em seguir na agricultura família, pois já tinha uma estufa de flor.

Questão 4 – Vir para a EFA fortaleceu o pensamento para ficar na propriedade, pois a aluna gosta de trabalhar na agricultura, e estudar na EFA fez ver que era possível ficar.

Questão 5 – (já respondida em outro momento)

Questão 6 – Sim, em feiras.

Questão 7 – Sim

COM ALUNOS DA EFA “C”

Aluna 1**Trabalha na agricultura (x) sim () não**

Questão 1 – Sempre morou em sua propriedade rural. Sempre estudou em escola pública. Mora com a mãe e com a tia, filha única. Fazem pastagem para seu gado de corte que sua tia tem. Quem cuida desse gado é a aluna. Sua mãe trabalha como professora. Tem duas hortas: uma delas é da mãe e a outra da tia, para consumo mesmo.

Questão 2 – Foi escolha da aluna. Ficou sabendo da EFA por um curso de agroecologia para o pessoal de fora. E a família apoiou.

Questão 3 – Sempre pensou em morar no campo, e continua com esse pensamento. Quer fazer o curso de zootecnia e ficar no campo para ter um tambo de leite e ter uma tropilha de aporreado (cavalo xucro).

Questão 4 – Apenas reforçou.

Questão 5 – Pensa que não.

Questão 6 – Não comercializa.

Questão 7 – Sim. Por exemplo, muita coisa que botava fora agora aprendeu que pode fazer adubo. Aprendeu, também, a fazer serviços na propriedade que antes precisa terceirizar (chamar alguém de fora).

Aluna 2**Trabalha na agricultura (x) sim () não**

Questão 1 – Foi ainda bebê para o assentamento (via MST). Hoje a terra em que moram é deles: Terra do Sol. Hoje produzem leite e entregam para a LG Lactares (cooperativa). Chegou a fazer até o 2º ano em uma escola pública, mas acabou vindo (desde o início do Ensino Médio) para a EFA.

Questão 2 – No início foi uma escolha da aluna, mas os pais não queriam, inclusive ela não foi na entrevista, mas depois abriu vaga e os pais perceberam que era uma escola boa (pelo relato da tia) e permitiram que ela entrasse. O motivo de não quererem era a distância.

Questão 3 – No início tinha o pensamento de ficar para poder ficar perto da mãe, mas hoje pensa em poder sair de casa, trabalhar na cidade e, quem sabe, no futuro, voltar para o campo.

Questão 4 – Sim, no pensamento ou futuramente voltar para o campo.

Questão 5 – É indiferente, pois a família da aluna não participa muito das coisas da comunidade.

Questão 6 – Como produzem leite, tem horta apenas para consumo próprio, mas é orgânica, pois levam o tambo de leite e jogam o resto para o outro lado, então a terra já fica adubada.

Questão 7 – A gente estuda aqui a teoria e depois vai e aplica na prática (mas na própria EFA).

Aluno 3

Trabalha na agricultura (x) sim () não

Questão 1 – Morou sempre na propriedade rural (proveniente de assentamento – Via MST) com os pais (22 ha). Estudou em escola pública. Produzem leite todos juntos, mas seu pai também trabalha de pedreiro. Tem dois irmãos mais novos. Ficou sabendo da EFA pela Emater. Tem, também, projeto de citrus (laranja). Tem horta, com verduras, legumes, alguns frutos.

Questão 2 – Foi mais do estudante, mas a família apoiou, até porque na localidade as opções são poucas (de escola).

Questão 3 – Sempre quis ficar no campo.

Questão 4 – Continua com o mesmo pensamento, pois tem a consciência de que não gosta de morar na cidade.

Questão 5 – Teve a percepção que no campo estavam ficando somente os mais velhos e ele, já que gosta do campo, resolveu que é melhor ficar.

Questão 6 – Antes faziam feira no assentamento, mas teve uma seca que reduziu muito a produção e agora estão voltando a plantar a horta para essa pequena comercialização.

Questão 7 – Sim. Pois veem na teoria algo que conseguem aplicar na prática aqui e na propriedade também.

Aluno 4

Trabalha na agricultura (x) sim () não

Questão 1 – Primeiro morava no assentamento, depois foi para a cidade para finalizar o Ensino Fundamental e morar com a mãe. Depois voltou para o assentamento e passaram a produzir leite. Tem seis irmãos, mas somente a irmã mais nova mora junto. Tem também horta para consumo próprio (tudo agroecológico).

Questão 2 – Escolha dele, pois percebeu que garantiria seu futuro. E a família apoiou.

Questão 3 – Já tinha o pensamento de ficar no campo, pois pode criar bichos ao invés de ficar comprando na cidade.

Questão 4 – Reforçou a ideia, pois pode aprender aqui muita coisa sobre produção de abelhas, aves, outros animais.

Questão 5 – Sim, muitos! Porque quando a pessoa resolve sair do campo muitas vezes onde está a propriedade, daí vem vizinho e arrenda para a soja e acaba usando muito agrotóxico! Ruim para vizinhos que querem plantar de forma agroecológica.

Questão 6 – Ainda não, mas mais adiante essa é a ideia com produção de capim e aviário para comercialização.

Questão 7 – Sim, pois tudo o que a pessoa vê aqui na teoria pode ser aplicado na prática. Exemplo: aprende que minhocário é bom para terra, aprende a fazer esse supermacro que fortalece o solo.

Aluna 5**Trabalha na agricultura () sim (x) não**

Questão 1 – Passou muito tempo com os avôs na infância, por isso sempre teve contato com a lavoura. Sempre estudou em escola pública. Mora em propriedade rural, mas o pátio é pequeno, por isso as atividades da escola são desenvolvidas na propriedade do avô. Pai e avô são mecânicos e avô arrenda parte das terras. A mãe trabalhava de “peão” mas precisou parar. Tem horta para consumo próprio, mas as frutas comercializam (pequena quantidade). A horta é agroecológica.

Questão 2 – Ela quis muito e a família apoiou. A escola dela veio fazer uma visita na EFA e ela adorou.

Questão 3 – Sempre teve o pensamento de sair do campo, mas queria ajudar o pessoal do campo, por isso escolheu estudar na EFA. Ela tem vontade de fazer medicina.

Questão 4 – (respondida em outro momento)

Questão 5 – Tem muita gente saindo, então estão ficando só os mais velhos. A comunidade é incentivada a sair do campo (pela escola estadual).

Questão 6 – Bem informal; quem vai na oficina e se interessa em comprar. Não vão a feiras.

Questão 7 – Sim, pois a gente vê acontecendo o que se estuda.

OBS.: Quando comenta na comunidade sobre seu projeto (viveiro de mudas) recebe muito apoio, pois é difícil conseguir lá fora.

COM ALUNOS DA EFA “D”

Aluna 1**Trabalha na agricultura (x) sim () não**

Questão 1 – Mora com os pais em uma propriedade rural que é do avô. Moram 11 pessoas. Produzem fruticultura e fazem a venda para a Ceasa e para a cooperativa Garibaldi. Tem também produção animal para subsistência.

Questão 2 – Foi uma decisão dela. Havia tentado o Instituto Federal e não passou; daí foi para uma escola pública para o 1º ano, mas não gostou, por isso foi em busca de outra escola; já havia ouvido falar da EFA.

Questão 3 – Sempre pensou em ficar no campo, pois, além de que sempre foi incentivado pelos pais, via também seu pai que era técnico.

Questão 4 – (resposta inserida na resposta de outro questionamento)

Questão 5 – Sim, pois estão loteando várias áreas e urbanizando áreas que eram rurais, e se isso continuar acontecendo não vai sobrar espaço para plantar alimentos.

Questão 6 – Sim, para Ceasa e Cooperativa Garibaldi.

Questão 7 – A escola promove uma aproximação em família, com a propriedade, e com a produção da aluna, pois ela trabalhou lá, mas não se perguntou os porquês de certas práticas. Começa a ter mais cuidado e a ser mais racional.

Verso da folha:

O relato da aluna é muito rico; soube detalhar cada processo. Teve sempre uma atuação em família de cooperação, tanto na produção dos frutos quanto no auxílio de cuidado das irmãs, enquanto a mãe ficava um turno fora trabalhando. Quando ficou um pouco mais velha, ali pelos 14 anos, no turno em que cuidava das irmãs (que agora iam para a escola) percebeu que estava

ociosa e queria voltar a ajudar o pai. Nisso entra sua avó, que volta a levá-la para o campo para ajudar com pequenas coisas. Hoje quem cuida da produção é ela, seu pai, seu tio e, às vezes, o avô. Sua mãe é professora. Para a escola fez uma estufa de moranguinhos que cuida sozinha para ter a noção ou responsabilidade pela produção. Outra questão: ela disse que usam agrotóxicos nas produções, mas que já é uma quantidade bem menor do que era uma vez, e o pai dela usa adubação verde e outras técnicas mais sustentáveis, como o controle biológico também. Nesse sentido, relatou que percebe o seguinte movimento: um crescimento de construções (muito para o turismo rural) dirigidas por grandes incorporadoras, trazendo, assim, uma vizinhança que passa a reclamar do barulho de maquinários e do uso do agrotóxico que vai no ar. Ela e a família, de uma certa forma, se sentem usurpados em seu espaço, pois estavam ali por primeiro, mas a lei não os acolhe nesse sentido.

Aluno 2

Trabalha na agricultura (x) sim () não

Questão 1 – Estudou sempre em escola particular e sempre morou na cidade. Em 2015 resolveram desenvolver algumas atividades de agricultura (morango e brócolis) para sustentar a propriedade rural que tinham. Viram que dava recursos além disso. Hoje o pai dele ainda tem a construtora, mas pensa em ficar só com a parte rural, e a mãe tinha confecção, mas hoje há só no sítio, na produção de morangos.

Questão 2 – Uma escolha conjunta, porque ficaram sabendo dela por meio de terceiros; gostaram e resolveram unir o útil ao agradável, uma vez que tinham o sítio.

Questão 3 – Pensa em ficar no sítio para ajudar na plantação. Diz que sua propriedade **não** se encaixa em agricultura familiar (não preenche os requisitos, pois trata-se de propriedade grande com produção significativa). Ou seja, vai fazer (pensa) a vida profissional e familiar no sítio.

Questão 4 – (respondido em outro momento)

Questão 5 – Sim, pois mostra que há pessoas saindo da cidade e indo para o campo. O negócio deles atrai pessoas (visitas de escolas, ou pessoas interessadas em começar a desenvolver essa atividade também).

Questão 6 – Já há um grande negócio.

Questão 7 – Sim! Seus pais comentam que ele volta para casa com novas ideias, novos conhecimentos que buscam. Ele estudava na Cetec; lá só tinha a teoria, mas, aqui na EFA, ele teve a relação entre os dois.

Aluna 3

Trabalha na agricultura () sim (x) não

Questão 1 – Estudou em escola pública a vida toda. Perdeu a mãe quando criança. A madrasta trabalha numa creche e o pai é contramestre (trabalha numa firma). Ela mora na cidade, mas tem espaço pequeno para plantação de subsistência, e não tem a vivência do campo, inclusive seu PPJ vai na linha de auxiliar a comunidade (nas escolas) a ter uma horta. As plantações são para os projetos da EFA.

Questão 2 – Foi bem incentivada pelo pai e pela prima (que estudou aqui). Seu pai inclusive quer comprar numa propriedade rural.

Questão 3 – Ela pensa em ir morar no campo se seu pai comprar a terra.

Questão 4 – Antes de estudar na EFA não pensava em ir morar no campo.

Questão 5 – Sim, pois ficar/ir na cidade causa um esvaziamento no campo.

Questão 6 – É para subsistência (alface, rúcula, moranguinho); usam bem menos agrotóxicos, pois aprenderam várias técnicas sustentáveis.

Questão 7 – Sim, especialmente no caso dela, pois ela não entendia nada dessa parte, e a EFA ajudou a compreender e a colocar na prática.

Aluna 4

Trabalha na agricultura (x) sim () não

Questão 1 – No momento, durante a semana, mora sozinha, mas sempre morou com seus avôs. Estudou em escola pública. Desenvolveu a atividade da seguinte maneira: a família até tem propriedade rural, porém a aluna queria inovar, aplicar técnicas agroecológicas em um pedaço pequeno da propriedade, mas a família (tios), um pouco conservadora, não queria. Então, a aluna teve a ideia de conversar com a prefeita sobre seu projeto. A prefeita falou que tem o Centro de Atenção Psicossocial (Caps), pois lá vai fazer uma estufa, e eles vão ajudar a plantar hortaliças e plantas medicinais. Já estão encaminhadas.

Questão 2 – Ela queria uma escola que trabalhasse a parte agropecuária. Tentou alguns Institutos Federais, mas não deu certo. Ficou sabendo da EFA. Veio conhecer com a tia e gostaram muito, e já se matriculou (puxou gosto do avô). Hoje moram todos na cidade, mas seus avôs, antes, moravam no interior, bem interior, rural, por isso aprendeu a vida com o avô, que plantava para subsistência.

Questão 3 – Sim, a única diferença era que pensava que ia ficar mais no lado das plantas, mas percebeu que gosta mais da produção de animal (cavalo + vaca). Só vai continuar no projeto do Caps para poder ajudar os outros. No início dos estudos da EFA a mãe e a avó não queriam que ela seguisse esse caminho, por que achavam que era coisa de menino. Hoje elas já aceitam mais.

Questão 4 – (respondida em outro momento)

Questão 5 – A escola reforça que é bom que o estudante fique no campo. Há, também, o fato de que pode haver uma troca de conhecimento e experiência entre o pessoal do campo e o da cidade.

Questão 6 – Ainda não, ou melhor, não vai haver comercialização, pois a produção do Caps será comunitária.

Questão 7 – Sim, ela aprendeu muita coisa, a correr atrás do que precisa. Ela compara com amigas que estudam nas IFFs e vê que há diferenças. Aqui os professores são mais prestativos.

Aluno 5

Trabalha na agricultura (x) sim () não

Questão 1 – Mora com a mãe e o padrasto. Eles moram um pouco na propriedade rural (produção de uva) e outro pouco na cidade, pois a mãe é diarista. Estudou em escola pública. Antes trabalhavam em parreirais arrendados, e seu pai era caminhoneiro. Há pouco conseguiram comprar a própria terra.

Questão 2 – Foi uma decisão do aluno, pois conheceu o pessoal da escola quando se apresentaram (junto com outros) no salão paroquial; se interessou. Veio conhecer, gostou e já quis fazer a matrícula.

Questão 3 – Antes de conhecer a EFA pensava em ser veterinário, mas não de ficar no campo necessariamente. Passado um tempo (ainda antes) começou a repensar porque vê seu pai trabalhar muito, então não parecia justo largar tudo. Nesse momento pensou em aprimorar os conhecimentos para ajudar seu pai, mas depois de entrar na EFA percebeu que quer ficar no campo.

Questão 3 – (respondido em outro momento)

Questão 4 – Sim, mas até mais para aqueles que produzem outros tipos de alimento, pois desabasteceria o mercado, o que faria aumentar os preços e permaneceria a desigualdade social.

Questão 5 – Sim, totalmente vendida para uma vinícola.

Questão 6 – Sim, fizemos visitas técnicas, por exemplo, de poda, adubação verde. Ele pensava que técnicos de adubação verde eram ilusão, mas na escola aprendeu a diferenciar e, depois de três anos tentando convencer o pai, finalmente conseguiu convencê-lo. Já plantou e agora aguarda o resultado.

Aluna 6

Trabalha na agricultura (x) sim () não

Questão 1 – No início da vida (até os 12 anos) morava na área urbana de Porto Alegre. Por ocasião do segundo matrimônio de sua mãe, mudou-se para a área rural. Lá começou a aprender um pouco sobre a produção de hortaliças e frutas. Tem uma irmã e moram os quatro na propriedade.

Questão 2 – Foi dela, mas apoiada pela família. Escutou de boca a boca sobre o ensino técnico em conjunto com o Médio; pesquisou sobre escolas nesse formato e veio conhecer a EFA. Gostou bastante e decidiu ficar.

Questão 3 – Ela já havia decidido ficar no campo, pois gosta de por “a mão na massa”.

Questão 4 – (respondido em outro momento)

Questão 5 – Sim, não iria interferir, pois a propriedade onde ela mora é perto do meio urbano.

Questão 6 – Vendem direto para grandes empresas que fazem temperos.

Questão 7 – Sim, pois não fica só teoria. Isso ajuda a entender o problema do produtor rural. Sim, porque aprende aqui e pode aplicar em casa.

ANEXO 3 – RESPOSTAS ÀS ENTREVISTAS COM OS EGRESSOS

EGRESSOS DA EFA “A”

Egresso 1

Questão 1 – Morou sempre no campo com a família numa pequena propriedade rural que produzia fumo e alimentos para consumo próprio. Estudou sempre em escola pública até ficar sabendo da EFA (que recém-iniciava suas atividades). Aprovado no processo seletivo, nela ingressou.

Questão 2 – Monitor de EFA desde o segundo semestre de 2014. Antes trabalhou com assistência técnica de extensão para auxílio de tabaco e produção de sementes crioulas.

Questão 3 – (respondida em outro momento)

Questão 4 – O desafio principal era compreender o processo formativo da EFA e que o tempo em casa era para estudo também. Os pontos positivos são infinitamente maiores que as dificuldades: viver em conjunto, aprendizados que se leva para a vida, as descobertas, como se colocar em público, etc.

Questão 5 – Sem dúvida a criticidade mudou completamente o seu modo de viver; deve-se abrir os leques para que se tenha consciência das escolhas e o impacto no coletivo.

Questão 6 – Discussões recorrentes (tempo de banho, alimentação, etc.) e vivenciando isso, acaba irradiando para os demais ambientes da vida, como a comunidade, por exemplo.

Questão 7 – Um cuidado geral com o outro, e estar atento com quem está convivendo contigo.

Questão 8 – Sim, principalmente a avó e o egresso junto com ela.

Questão 9 – Quando saiu da escola trabalhou muito com cooperativa, até porque havia incentivo para tal. Alguns projetos foram elaborados. Então houve um tempo em que frutificou mais, mas, atualmente, houve uma desidratação.

Questão 10 – Estar associado ou cooperado com certeza vale a pena, e fazer parte da cooperativa e da EFA instrumentalizava esse acesso. Se não fosse para participar de uma, que fosse então para ter condições ou construir uma.

Questão 11 – Sim, principalmente a venda de ovos na comunidade; entregava diretamente para o consumidor (acabou sendo o PPJ).

Questão 12 – Maior desafio foi a aceitação por isso (a família passou por isso). Ou seja, uma certa inércia causada, muito em razão do modelo integrado.

Questão 13 – No momento não, pois, em virtude da reorganização familiar, estão repensando o que fazer com a propriedade.

Questão 14 – Por um tempo participou das atividades da comunidade, inclusive da diretoria. Atualmente essa participação se restringe a momentos mais pontuais.

OBS.: Enquanto o egresso tentou mobilizar os demais egressos, teve três encontros, porém, depois, por algumas dificuldades de mobilização (pois havia uma parceria com outra EFA), acabou não tendo continuidade. Algumas atividades mais pontuais, porém, são realizadas: pegar a lista de egressos quando da elaboração de relatório e verificar o que cada um está fazendo. Há ainda o convite para participação (fala) em alguns eventos e também de estudo na propriedade do egresso.

Egressa 2

Questão 1 – É filha de agricultores. Nasceu e cresceu em sua comunidade. Coursou o Ensino Fundamental em escola pública. Sempre morou com a família em sua propriedade rural.

Questão 2 – No momento trabalha na parte administrativa. Ativa na EFA durante a semana. Nos fins de semana trabalha na propriedade (produção de frutíferas) e também faz trabalho artístico musical, bastante inserido na questão do movimento da agroecologia.

Pretende continuar intercalando as atividades que já faz.

Questões 3 e 5 – Reforça os aspectos positivos de oportunidade de reflexão mais profunda sobre todos os aspectos da vida, não apenas em relação à agricultura familiar. Um aspecto negativo é a questão de gênero. Era um problema que já melhorou, mas que poderia evoluir mais.

Questão 4 – (respondida em outro momento)

Questões 6 e 7 – Primeiro ponto destacado: no segundo ano de estudo da EFA os alunos fazem um estudo sobre suas comunidades para identificar aspectos técnicos e sociais e, a partir daí, a aluna compreendeu, de forma mais teórica, o que já vivia na prática, pois já era algo natural para ela. Segundo ponto destacado: a EFA, de um modo geral, procura trazer e oportunizar a compreensão de que tudo é feito de forma coletiva: alongamento, alimentação dinâmica: sempre tem de pensar no outro.

Questão 8 – São bastante!

Questão 9 – Fez parte do aprendizado na EFA pesquisa sobre quais Associações ou Cooperativas que a comunidade possui.

Questões 10 e 13 – Já fizeram parte, pararam por tempo e consideram retornar tendo em vista a quantidade da produção.

Questão 11 – Antes da EFA produziam fumo apenas, depois até continuaram, mas diversificaram com outras culturas. Num primeiro momento há uma falsa impressão de que é mais rentável, porém, calculando os gastos com agrotóxico, adubo, mão de obra e saúde, vale mais plantar outros produtos.

Questão 12 – Não terem liberdade com os pais, mas as demais questões também influenciam.

Questão 14 – Sim, há participação bem ativa na comunidade.

Egresso 3

Questão 1 – É filho de agricultores familiares que trabalhavam com a produção de tabaco. Morou na propriedade dos seus pais até os 18 anos, por isso foi trabalhar em projetos de Ater e cursos agrônomos. Realizou Mestrado, fez Doutorado e atualmente é monitor de uma EFA. Sempre trabalhou com a agricultura familiar, ainda reside em sua cidade, na propriedade que sua família vive. De 1993 a 2013 morou em sua cidade e a renda da família era oriunda da agricultura. No ano de 2005 sua mãe começou a trabalhar como merendeira; de 2009 a 2011 fez o curso da EFA; de 2012 a 2014 morou no Centro de Formação do MPA e trabalhou em projetos de Ater; de 2014 a 2017 morou em outra cidade, trabalhou em projetos de Ater e cursou agronomia; por um período fez Mestrado com a temática relacionada ao MPA; em 2021 voltou para a EFA para ser monitor; voltou para sua cidade e desenvolve algumas atividades da agricultura, porém de forma esporádica.

Questão 2 – Sim, EFA.

Questão 3 – Talvez. Viver como agricultor é improvável.

Questão 4 – A experiência foi transformadora. A partir da EFA passou a se enxergar como agricultor familiar, reconhecer a história de sua família e comunidade e a compreender possibilidades de trabalho com Agroecologia. A EFA certamente o ajudou a ser quem é hoje!

Questão 5 – Conhecimento torna a história da sua família e identificação como agricultor familiar; conhecimento sobre agroecologia; novas formas de ver o mundo.

Questão 6 – Sim, algumas delas eram relacionadas à formação cultural do Vale do Rio Pardo. Os planos de estudos fizeram com que eles se dessem por conta de suas realidades.

Questão 7 – PARTICIPATIVO: Até entrar na EFA tinha dificuldade e insegurança para se expressar. Após a escola se sentiu mais seguro e confiante. Participa de Cooperativas, Conselhos, realiza palestra.

Questão 8 – Razoavelmente participativas.

Questão 9 – Sim, são realizadas listas de discussões sobre a importância do trabalho coletivo como forma de aumentar a autonomia dos agricultores familiares.

Questão 10 – VALE A PENA: inclusive experiências individuais, ou geridas pelo Estado, que tendem a dar errado. Cooperativas e Associações precisam ser geridas pelos agricultores.

Questão 11 – A produção realizada no caso dos pais para nosso consumo é livre de agrotóxicos.

Questão 12 – No caso dele os pais não incentivam muito a ficar no campo, e como tinha vontade de estudar e militar em movimentos sociais, optou por sair. Mesmo a EFA propondo para ficar no campo se sente mais satisfeito trabalhando junto a agricultores familiares e jovens, assim sente que consegue multiplicar o que aprendeu na EFA.

Questão 13 – PARTICIPA: Cooperfumos; Coopsat, MPA (movimento social).

Questão 14 – Sim, gestões comunitárias, práticas culturais (cadeira de bois) e atividades voluntárias.

Egresso 4

Questão 1 – É bacharel em Agroecologia pela Furg-SLC e pós-graduado (especialização) em Docência no Ensino Profissional. Já morou na cidade de Venâncio Aires-RS e em São Lourenço do Sul-RS durante a realização da faculdade. Atualmente mora com seus pais na propriedade da família. Pretende ingressar no Mestrado em 2022. Sempre estudou em escolas públicas; seu pai é agricultor agroecologista, tendo certificação orgânica da propriedade desde o ano de 2012. Sua mãe é professora de escolas do campo, hoje aposentada.

Questão 2 – Trabalha como monitor de área de produção agropecuária da EFA.

Questão 3 – Sim. Pretende continuar tendo algum vínculo com o campo e agricultura.

Questão 4 – Diz que foi ótimo estudar na EFA; muitas experiências novas que foram fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto ser humano, como também na vida profissional.

Questão 5 – Sim. A EFA ampliou seus horizontes. Permitiu ver as coisas fora da “caixa”. Ajudou-o muito a vencer a timidez excessiva e a desenvolver o senso crítico. Fez ele ver e entender o local onde está inserido. Mostrou que para auxiliar na agricultura não precisa ficar somente na propriedade; que pode fazer muito mais do que isso.

Questão 6 – Sim. Eram realizados nas aulas e, após a realização dos planos de estudos, nas colocações em comum.

Questão 7 – Mais participativo. Antes da EFA não era muito participativo na comunidade, hoje já é muito atuante, tanto na área de integração quanto também na área da agricultura orgânica, participando de grupo de produção.

Questão 8 – Seus pais sempre foram muito participativos na comunidade.

Questão 9 – Sim, a EFA sempre proporcionou conhecer essas experiências, por meio de aulas, palestras e visitas técnicas.

Questão 10 – É muito bom, pois tendo a força de mais de uma família as possibilidades de alcançar novos e maiores mercados dessas políticas públicas, entre outras questões, são facilitadas. Por isso o trabalho cooperado ou associado é muito importante.

Questão 11 – A forma de trabalho mudou, dando mais ênfase à agricultura agroecológica, fazendo uso de novos manejos, técnicas e tecnologias. Já na forma de comercializar não, pois seu pai já estava organizado em um grupo de produção orgânica e comercialização em feiras no município, assessorado pelo Centro de Apoio e Promoção de Agroecologia (Capa).

Questão 12 – No momento, falta de políticas públicas voltadas para os jovens, para diversificação produtiva e/ou produção orgânica e agroecológicas, e também falta de capital.

Questão 13 – Sua família está ligada à Cooperativa Regional de Agricultores Familiares (Ecovale), ligado ao Capa. No momento não pensa em dar sequência, pois está pensando em seguir nos estudos e trabalho na EFA, mas continuar produzindo na propriedade em menor escala.

Questão 14 – No momento na área esportiva e também do grupo de produção orgânica, o Eco da Vida!

Egresso 5

Questão 1 – Tem pais agricultores que sempre plantaram fumo, mas não houve a concordância com os pais para plantar da forma que queria. Então plantou pela CIEE na escola pública da comunidade onde estudou. Trabalhou na Cooperfumos por três anos como técnico. Em 2015 foi para uma EFA trabalhar e, logo após, veio para trabalhar na EFA, onde está hoje.

Questões 2 e 3 – respostas inseridas globalmente em outras respostas.

Questão 4 – Havia poucos professores da área técnica na escola, principalmente no 1º ano. Positivo: toda a formação que a EFA proporcionou, como as visitas (viagem de estudos); gado leiteiro; avicultura em grande número; lavouras de soja e arroz.

Questão 5 – Houve um grande amadurecimento, compreensão, atuação ou entender e viver o mundo de forma diferente! De sair de um “casulo”, conhecer muitas realidades comunitárias, muitos municípios, assentamentos. Tudo isso contribuiu para o autoconhecimento.

Questão 6 – Sim, essa questão era sempre muito valorizada; impulsionou o egresso a buscar algumas soluções sobre coleta de livro, melhoramentos de estrada, tentativas de fazer feiras.

Questões 7, 10, 11 e 13 – respondidas globalmente em outra resposta.

Questão 8 – Ambos bem participativos na comunidade, grupos de mulheres, grupo de mães (se espelhou na mãe dela); atuante (pai) na comunidade católica; abrir o salão para atividades extras, festas.

Questão 9 – Semelhante à EFA, ponto importante ou trabalhar e pertencer à comunidade.

Questão 12 – Além da questão do atrito familiar, falta de capital, estrutura física.

Questão 14 – Participa de forma bem-espórádica da comunidade onde os pais moram. Onde mora hoje não tem atividade, pois passa bastante tempo fora.

Egresso 6

Questão 1 – Morou até os 15 anos em propriedade rural com sua família, onde produzia alimentos para consumo próprio. A renda da família vinha dos pais: a mãe era professora e o pai motorista de ônibus. Estudou em escola pública. A partir dos 15 anos foram para a cidade, mas continuaram tendo vínculo forte com a propriedade rural.

Questão 2 – Monitor de uma EFA.

Questão 3 – Pretende continuar tendo contato com a propriedade e, quiçá, voltar a viver no campo.

Questão 4 – A dificuldade inicial era ficar longe de casa, pois era muito apegado aos pais. Foi importante essa experiência para estabelecer uma regra, pois, quando chegou sua vez de ser monitor em outra EFA, criaram uma semana de adaptações (reduzida). Positivo: convivência

com o grupo que proporciona muitos aprendizados, sobretudo os espaços informais (rodas, jogos, espaços ou convivência).

Questão 5 – A imersão na EFA contribuiu para ver a agricultura de um modo diferente, o “ser” agricultor, ver as coisas de uma forma integrada. Exemplo: via a propriedade do avô de uma forma mais positiva, ver a família de forma diferente, dialogar mais. Aproximar-se mais do grupo familiar.

Questão 6 – Sim, pois o egresso precisou pesquisar sobre sua comunidade no 2º ano, e, a partir daí, passou a conhecer a comunidade (nesta época já havia comunidade na área urbana). Inclusive, a partir de uma demanda da EFA, pesquisaram sobre os alimentos que vinham de fora para apresentar à prefeitura.

Questão 7 – Maior integração com a família e também com a comunidade.

Questão 8 – São participativos. A mãe era envolvida com questões familiares, diretora da comunidade; se envolviam com atividades de jogos (bingo), novenas, mas que praticamente acabou pelo fechamento da escola. (A escola da comunidade fechou).

Questão 9 – Houve discussão sobre haver (formar) uma cooperativa dos egressos. Havia o ensinamento nas disciplinas e muitas visitas, mas não foi institucionalizado, formalizado.

Questão 10 – O trabalho associativo/cooperativa é mais vantajoso.

Questão 11 – Continua sendo para consumo.

Questão 12 – Talvez deveria haver um envolvimento maior por parte do poder público (município).

Questão 13 – Até tem a feira pedagógica, mas não há muita participação. Alguns egressos comercializam por intermédio de cooperativas e associações, mas não há um dos egressos. Até porque esbarra na questão geográfica.

Questão 14 – Sim, convívio, nas integrações. Por exemplo, jogar bocha, festividades. Apesar de morar em outro município, o sentimento ou pertencimento é na comunidade de origem.

Egresso 7

Questões 1 e 2 – Morava com os pais em uma propriedade rural onde plantavam tabaco. No PPJ trabalhou com cultivo de mandioca sem agrotóxico. O cultivo continua até hoje. O egresso participava mais nos fins ou semana. Ficou sabendo da existência do EFA por meio de uma reportagem no jornal. Na região ficou de suplente, foi chamado. Na escola quebrou a perna, teve de ir para casa; achou que não continuaria, mas ocorreu o contrário: O episódio serviu para perceber a importância que a escola dava aos alunos, e recebeu várias visitas do pessoal da escola. Fez o estágio (4º ano) em uma EFA diversa da EFA onde estava estudando (para cumprimento da demanda de estágio), depois foi contratado pela EFA, que o abrigou para o estágio para ser monitor. Sobre a renda da família: mãe trabalhou fora; comércio de tabaco. E vendia mandioca e alguns outros alimentos.

Questão 3 – Ainda trabalha nos fins de semana, mas pensa em voltar a morar no campo, mas conciliar com a educação.

Questão 4 – O aspecto mais positivo foi identificar a educação voltada para a realidade do campo; a relação com a coletividade que faz amadurecer. A dificuldade foi compreender o funcionamento da alternância, o período em casa.

Questão 5 – Mudou a visão sobre a educação, pois pensava até mesmo em não estudar mais. Ajuda também a consciência sobre suas origens, família, propriedade, etc.

Questão 6 – Sim, a ida para as comunidades por ocasião do 2º ano, quando tem de pesquisar sobre ela. Passar a ser “o” ao invés do “filho do”, conquistando seu próprio lugar e identidade na comunidade.

Questão 7 – (respondido em outro momento)

Questão 8 – Sim, atividades na igreja, ginásio, salão. A comercialização da mandioca também os deixa conhecidos (através de entrega o direta na propriedade).

Questão 9 – A EFA possibilitou o contato com as Redes, com Cooperativas, para poder comercializar a mandioca. Algumas vezes vendeu mandioca na feira pedagógica.

Questão 10 – Seria interessante pensar mais Cooperativas e Associações para fortalecer a cooperação. Ainda não há uma para egressos.

Questão 11 – Vendem mandioca diretamente

Questão 12 – Teve dificuldade para ter a compreensão dos pais para produzir de forma organizada, agroecológica.

Questão 13 – Hoje não, ainda não.

Questão 14 – Sim, na parte do esporte e também por conta da relação com o pessoal da comunidade onde fica a EFA em que trabalha, mas os laços sociais mais profundos são com sua comunidade de origem.

EGRESSOS DA EFA “B”

Egresso 8

Questão 1 – Morou até os 15 anos com a família em uma propriedade rural e plantavam tabaco e mais alguns produtos para consumo próprio e criação de animais. Estudou em escola pública.

Questão 2 – Na EFA como monitor, mas antes trabalhou no MPA.

Questão 3 – (respondida em outro momento)

Questão 4 – Foi uma das melhores escolhidas do egresso, pois aprendeu tudo que sabe sobre agricultura e também como viver no coletivo. Sua dificuldade foi ter que refazer 3 vezes sua produção e pesquisa de comunidade porque trabalhava como meeiro, não tinha propriedade.

Questão 5 – Amadurecimento, abre os olhos, fez os alunos pensar, para que os outros não pensem por “nós”.

Questão 6 – Era uma discussão em comum de como as coisas eram. A comunidade era mais atuante, mais mutirões, uns ajudavam os outros. Isso por meio de relatos da comunidade.

Questão 7 – A relação dele com os movimentos sociais, pensar em voltar a morar com os pais e o fato de trabalhar na EFA.

Questão 8 – Sim, gostam muito de ajudar, interagem muito com a comunidade.

Questão 9 – Havia disciplinas que abordavam essas questões. Iam visitar as Cooperativas, as Associações, linha Sicredi, Sindicatos.

Questão 10 – Quanto mais gente junto, melhor!

Questão 11 – Se envolvem por um tempo, mas por meio do MPA (cestas camponesas) para juntar vários grupos, mas a seca fez diminuir bastante.

Questão 12 – Falta de ações do governo. Antes havia um estímulo maior para as pessoas ficarem no campo; falta de acesso a terra.

Questão 13 – (respondida em outro momento)

Questão 14 – Sim, tinha de estar junto, mas já esteve mais envolvido.

Egresso 9

Questões 1, 2 e 3 – Sempre estudou em escola pública. A família é de agricultor (plantam fumo). Tem cinco irmãos, e algumas ainda estão em casa. Até se formar estava em casa participando das atividades. Entrou na EFA com o intuito de ser instrutor de produção de tabaco (orientador). Plantam também milho, mandioca e feijão para consumo. Foi para Sombrio porque fez estágio em uma fumageira da sua região e conseguiu efetivação, porém desde que

fosse em Sombrio. Teve época que trabalhou como safista contratado. Pretende continuar trabalhando nessa área mesmo, pois foi o que sempre quis fazer. Em relação a qualquer dilema sobre trabalhar com produção de fumo e os aprendizados que teve na EFA, procura orientar os agricultores que atende de modo a melhor aproveitar o que há em sua propriedade, inclusive para plantar alimentos. Ajuda-os a ver o potencial da propriedade.

Questão 4 – Foi a primeira vez para conhecer, mas não tinha o intuito de se inscrever. Chegando lá conheceu a escola e gostou; acabou se inscrevendo. No início se sentiu mais em casa, pois era diferente das escolas da cidade. Na EFA falavam sobre as coisas que ele gostava, as coisas do campo. A dificuldade foi se acostumar com a distância. Mas, de qualquer maneira, fez grandes e duradouras amizades.

Questão 5 – Com certeza, totalmente; quando estava na escola urbana não pensava em estudar em se dedicar. Depois de entrar na EFA isso mudou. Passou a ter vontade de estudar, a pensar em fazer faculdade, a se dedicar mais aos estudos. A EFA fez isso por ele. Ele quer fazer agronomia, mas não começou ainda, está buscando.

Questão 6 – Sim; sobre esses pontos de comunidade fizeram uns fôlderes para ir nas propriedades vizinhas para verificarem os pontos positivos e trabalhar um plano de ação para melhorar o que precisasse nessas propriedades. Orientar os produtores a trabalhar com riquezas de sua propriedade, que, às vezes, poderiam não perceber. Tinha também os coletivos.

Questão 7 – Com certeza mais participativo; também desenvolveu o modo de falar, ser mais comunicativo. Era mais quieto, era concordar e pronto! E agora consegue dar ideias, dar sua opinião e se sentir pertencente ao grupo.

Questão 8 – Sim, até o pai e a mãe eram presidentes da Capela, organizavam e participavam das festividades, cuidavam do ambiente da Capela, do salão. O pai dele participava da Associação da escola da localidade. Agora, ultimamente, não se vê mais tanta união na comunidade; ficaram as histórias para contar. Está mais difícil de decidirem as coisas.

Questão 9 – Ela sempre incentivou, mostrando que sempre se é mais forte do que no individual.

Questão 10 – Sim, concorda, pois quanto maior a união mais fácil de ser visto. Exemplo: pessoas que pedem algo ao Poder Legislativo; se vai só um pedir não tem tanta força como se fosse um abaixo-assinado com todos.

Questão 12 – No início o maior problema era do transporte, pois era longe (uns 90 km), e também pelo fato de não ser acostumado a viver em grupo. Para ele, realizar as atividades na área experimental trazia um pouco de desconfiança em relação ao não uso de venenos, até que foram entendendo que dava para plantar sem esses produtos.

Egressa 10

Questões 1 e 2 – No momento trabalha pouco na propriedade, mas sempre morou no campo. Morava com os pais em Formosa, mas eles não tinham propriedade, então fazia suas atividades na propriedade do namorado. Estudou o Fundamental em escola pública e depois foi fazer o Ensino Médio na EFA. Fez estágio na Emater e começou a cursar pedagogia na Unopar. No momento não está se dedicando tanto quanto gostaria à agricultura familiar porque está trabalhando em uma agropecuária em Vale do Sol. Seus pais já estão aposentados. Hoje mora com a família do namorado lá. Estão apenas produzindo mel, pois toma menos tempo, mas estão também iniciando uma produção de pêssegos. Fez seu PPJ voltado para a produção de abelhas em pomar de pêssegos. Hoje já tem umas 15 colmeias da abelha jataí e seus pessegueiros são agroecológicos.

Questão 3 – A egressa e seu namorado, que é também egresso da EFA, tinham um planejamento de produção de alimentos; até fizeram feira com os colegas. Participaram por mais ou menos dois anos, e depois, como o namorado conseguiu um emprego e a egressa

também, a produção de alimentos não teve continuidade. A egressa tem vontade mesmo é de ficar ligada ao campo, mas não necessariamente como agricultora, e sim como técnica, como quando fez seu estágio.

Questão 4 – De início ela nunca imaginou que ia conseguir conviver com a pedagogia da alternância, por ter DE ficar longe de casa. Essa parte foi complicada, mas depois de um tempo, depois de conhecer os colegas e ver que cada um é de um canto diferente, e depois de criarem um vínculo grande com eles, e o fato de que foram legais, ela acabou gostando. A egressa fala também das viagens de estudo que a EFA proporcionou, que trouxeram muita experiência com as visitas nas propriedades de alguns agricultores. Relatou, ainda, que sua família era bem-envolvida com a escola.

Questão 5 – Sim, mas no momento sofre uma espécie de dilema por estar trabalhando em uma agropecuária vendendo agrotóxicos, indo contra tudo que aprendeu na EFA. Como fez o estágio na Emater, tem muita vontade de voltar a trabalhar como extensionista, pois tinha contato com os agricultores e com a própria terra. Então, se ficar inviável de produzir alimentos já ficaria satisfeita em ser extensionista, pois a Emater tem uma visão mais voltada para o agroecológico.

Questão 6 – A egressa diz que sim, e também incentiva. Por meio da EFA começaram a participar de um grupo de jovens do Sindicato; foram incentivados a isso pela EFA. Reuniam-se e discutiam assuntos ligados à agricultura, visitando propriedades. Na época ela participava bastante de encontros de sementes crioulas e colecionava sementes, e o grupo do Sindicato veio visitar sua casa para conhecer essa coleção. Discutiam a permanência do jovem do campo e sobre políticas públicas, mas depois deixou de participar por causa de outras atividades de sua vida.

Questão 7 – A egressa diz que saiu de lá mais participativa até mesmo em questão de falar com as pessoas. Lá eles apreenderam a falar em público, e o contato com outras EFAs também foi bem importante. Com certeza a questão de saber se comunicar evoluiu bastante.

Questão 8 – A egressa afirma que os pais na comunidade de Formosa não são tão participativos. Na casa dos sogros não é muito diferente; na verdade participam das festividades de igreja, mas não do Sindicato.

Questão 9 – A egressa lembra que na EFA até conversaram sobre isso algumas vezes, sobre Associações de agricultores.

Questão 10 – De acordo com a egressa, é importante, pois um grupo consegue fazer mais do que sozinho políticas públicas. Consegue-se fazer bem mais.

Questão 11 – A egressa diz que participam de uma cooperativa de produção de mel. Vendem o mel deles por intermédio da cooperativa.

Questão 12 – Na opinião da egressa falta de incentivo do governo, do município; falta de terra também, tanto é que tinha de fazer a prática em outro lugar.

Egresso 11

Questão 1 e 2 – Atualmente está trabalhando em uma multinacional de fertilizantes e de assistência a produtores rurais. Os pais continuam na propriedade. Plantam tabaco e outras culturas para subsistência (essas de forma orgânica em sua maioria, exceto o milho) e têm também gado de leite e de corte. O leite é vendido para vizinhos. Estão tocando o PPJ dele na parte de piscicultura. Tem um irmão de 14 anos que está na propriedade. O egresso mora na cidade. Estudou sempre em escola pública, e agora está fazendo faculdade de agronomia. Já está quase se formando.

Questão 3 – Pensa em voltar a morar no campo, pois seus pais estão lá produzindo e seu futuro sogro também. Então, pensa em ter sua produção; pensa também em, quem sabe, ser monitor de alguma EFA.

Questões 4, 5 e 7- O que mais chamou a atenção é que antes de entrar na EFA tinha uma perspectiva de sair da propriedade, não queria saber de lavoura. Não queria ficar envolvido com a agricultura. Era também uma pessoa muito tímida. Então, coisas que mudaram com sua experiência na EFA: principalmente a questão da empatia, de aprender a se colocar no lugar do outro, pois a EFA sempre cultivou muito isso com eles. Também a questão de que deveria necessariamente sair da propriedade não estava mais no seu pensamento. De qualquer maneira, optou em desenvolver a atividade que faz hoje para conhecer outras realidades. Aprendeu muito sobre a questão do respeito, a questão de ajudar, de ser mais proativo, ir atrás das coisas, a falar mais, a se posicionar. Considera que desenvolveu bastante essa parte. A convivência com os colegas foi muito positiva também. Houve um momento em que a EFA separou a turma deles em duas e foi um choque de início, pois estavam acostumados a determinadas pessoas, mas depois aprenderam a criar novos vínculos, o que foi bem importante. Saiu bem mais participativo, até para ajudar a família no que precisasse.

Há outro fator também que chamou a atenção do egresso desde o início da EFA: a atenção que os alunos prestam quando o professor está explicando, dando aula; bem diferente das outras escolas que havia frequentado.

Questão 6 – Sim, muito, diariamente, tinha um espaço que era conjunto... cada um tinha um pequeno espaço, mas o resto era tudo dividido. Então, tinham de resolver as coisas, os problemas que ocorriam, colocavam na roda.

Questão 8 – Sim, participam. Seu pai foi vice presidente da associação das escolas da comunidade e vice presidente da EFA. Atualmente estão envolvidos numa associação de implementos agrícolas. O egresso participava também, foi até secretário do ginásio da comunidade e também sempre acompanhava o pai nas coisas que ele participava.

Questão 9 – Sim, teve bastante, teve momento de focarem bastante nisso, visitaram muitas Cooperativas, de hortaliças, de catadores, foram ver Associações. Participaram de eventos com Sicred. Foi no segundo do ano da EFA que tiveram também a parte teórica sobre o tema. Justamente para ver se na comunidade já tinha e se era o caso de criar alguma para tentar fortalecer a comunidade.

Questão 10 – Sim, muito importante. Ainda mais em situação de agricultura familiar, pois, muitas vezes, as famílias não têm força sozinhas, mas unidas tem mais força para brigarem pelos seus direitos.

Questão 11 – Fazem parte na Associação de implementos mencionada antes e participam do Sicred, até porque o fumo não é vendido por Cooperativa, e sim pelo sistema integrado para as fumageiras. O produtor fica meio refém da empresa fumageira, pega insumos, as sementes, os agrotóxicos e depois tem de vender para a empresa que forneceu esses insumos.

Questão 12 – Nesse sentido, envolvendo a propriedade os pais sempre forneceram lugar para fazer as experiências, mas quando queriam evoluir daí já havia um bloqueio. No sentido de apoio financeiro do governo, teve um incentivo da bolsa de EFA, mas sentiu falta de ter mais infraestrutura na EFA na época, mas reconhece que ela era ainda nova (apenas dois anos), portanto talvez fosse o motivo dessa falta.

Egresso 12

Questão 1 – Nasceu e se criou no assentamento e seus avôs foram assentados; os pais dele também. Estudou na escolinha do assentamento, e, a partir do 6º ano, passou para a escola do assentamento vizinho, depois, no Ensino Médio, foi estudar na cidade, que era muito longe. Ele não gostava de estudar e acabou rodando. Ficou sabendo da EFA por amigos. Convidaram ele para estudar lá na EFA. Ele foi, e chegando lá já se entrosou no primeiro dia e, a partir dali, foi tendo outra concepção de vida. A EFA foi um divisor de águas na compreensão do “quem sou eu”. Depois de concluído o Ensino Médio (três anos) prestou vestibular para Licenciatura em

educação do campo. Nesse meio tempo começou a fazer o estágio na Emater e a ter contato com quilombolas e pessoal dos assentamentos. Pode, então, ter uma visão mais técnica. Também começou a cursar o Magistério e depois abandonou a Licenciatura também. Em 2020 formou-se na EFA e concorreu a vereança no município; não ganhou, e, nesse meio tempo, se tornou pai. Neste ano surgiu a oportunidade de fazer faculdade novamente. Está cursando agronomia, porém em alternância pela Universidade Federal da Fronteira do Sul (a sede é no instituto Educar de Pontão). Fica três meses em casa e três meses lá. Conta que foi Paulo Pimenta que, por meio de medida parlamentar, conseguiu destinar um valor significativo para o MST e o movimento administrou como achou importante. Destinaram parte do valor para Cooperativas e educação e injetaram um valor no Pronera para poder viabilizá-lo, uma vez que o programa está desidratado. A família produz gado de leite e comercializa para a cooperativa CCGL. Plantam para subsistência, a maioria sem agrotóxico. Também atua como coordenador da campanha de Lula e Olívio Dutra, e é coordenador do movimentos populares do PT em uma Secretaria em âmbito municipal. Faz parte, também, do Conselho Regional do PT. É importante se aperfeiçoar para avançar nas produções. Ter um compromisso com o combate à fome, seja como agricultor, como técnico, seja como for. A perspectiva é a de ficar no campo.

Questão 4 – A parte mais difícil... não teve, foi tudo bom! A parte da EFA é muito pelo coletivo, como nos assentamentos. Na verdade, daria para pontuar o seguinte: a nossa turma foi a terceira turma, foi a turma que completou o ciclo. A escola estava em processo de aprimoramento. Sentiu falta de uma qualificação técnica maior, mas entende, pois estava tudo no início ainda. Queriam um pouco mais sobre a questão da terra enquanto técnico. Por exemplo, lá no instituto há um período de tempo/trabalho. Tem viveiro, lavoura. Na verdade, ele diz que faltou teoria.

Questão 5 – Mudou muito em relação aos estudos, com as propostas que a escola enviava como tarefa, e depois socializava os resultados com os colegas; ainda conseguia trazer a parte pedagógica para aquilo em que estava “pisando”. Esse processo foi muito bacana de construção e também na compreensão do processo histórico dos direitos. Não condiz com os movimentos sociais ser de direita, por exemplo.

Questão 6 – O processo já impõe isso para a gente, pois quando trabalha dentro dos coletivos não tem como ser individualista mais. Lembra uma vez em que estava jogando bola e quebrou o vidro da escola. Chamaram o professor. O professor “deu uma aula” sobre esse fato – não é porque um quebrou que tem de culpar alguém, ou, então, não dar bola porque é da escola.

Questão 7 – Saiu da EFA mais compromissado com o processo, pois percebeu que não basta participar, tem de ter compromisso! Esses dias fez uma reunião com os companheiros e muitas pessoas participaram, mas quantas pessoas saíram com o compromisso? Saiu mais comprometido com os processos de luta, de esquerda.

Questão 8 – Aprendeu a participar da comunidade a partir dos pais, pois eles sempre participaram. Fazem parte da diretoria da comunidade.

Questão 9 – Tinha visitas técnicas, incentivo e explicações sobre como funciona uma Cooperativa e Associação e como isso poderia mudar as realidades. Tocava-se no assunto, mas não se aprofundava.

Questão 10 – É mais do que importante, é necessário! Inclusive é presidente da Patrulha agrícola. É essencial essa questão do cooperativismo e associativismo. Tudo para melhorar a qualidade de vida da família. A Cooptar, cooperativa do movimento, conquistou terra que agora pertence à Cooperativa. Daí eles trabalham como assalariados.

Questão 12 – Dificuldades são muitas. A primeira é a questão da distância. Outra questão de infraestrutura do espaço, falta de recursos, pois não tinha bolsa, por exemplo, para pagar as mensalidades. A questão de não ter muita terra para fazer a parte prática. Falta de compreensão da família para inovar. A questão da distância também.

Egresso 13

Questão 1 – É agricultor de nascença de uma comunidade de Pelotas. Parou de estudar no 4º ano, e anos mais tarde ingressou no grupo de jovens (Pastoral da Juventude Rural) e ali abriu os horizontes da agroecologia; foi um primeiro contato. Ele permaneceu trabalhando em casa (rural) e depois foi para a cidade (seminário). Completou o Fundamental lá. Anos mais tarde teve contato com a Pastoral da Terra, aqui a palavra já era “agroecologia”. Visitou muitos lugares que estavam produzindo de forma agroecológica na localidade de Ipê. Ao voltar para casa enfrentou dificuldade junto a família para produzir de forma agroecológica (década de 90 do século 20). Fundaram a feira Associação Regional dos Produtores Agroecologistas da Região Sul (Arpa-SUL). Como em casa não conseguiu, começou a trabalhar com um professor agrônomo com muito acesso na universidade. Chegou à conclusão que precisava de espaço. Ingressou no MST, na Pastoral também; isso em 2000. Lá começaram a acampar para ter acesso a essa terra. Conseguiu a terra e colocou em prática seu projeto. O entrevistado explicou que em um determinado momento da vida pesquisou sua linhagem e se deu conta que era a 3ª pós Lei Áurea. Seu avô era adolescente nessa época. Então, fazendo as contas de quanto tempo seus pais trabalharam como empregados nas terras dos outros e ele e seus irmãos também, fez um cálculo para saber seus direitos a ter uma terra. Assim, sentiu-se intitulado a ter terra, por isso se juntou ao MST. Tem 24 ha.

Questão 2 – Na EFA ele é monitor. Na sua propriedade tem fruticultura, produção para subsistência e de sementes agroecológicas.

Questão 3 – (respondida em outro momento)

Questão 4 – Em relação às dificuldades, havia a questão de como iria fazer para se sustentar, até que veio a bolsa que o ajudou; ainda a questão da comunicação no início com os colegas, pela questão da idade, mas depois as coisas ficaram bem; veio a interação, o acolhimento, e acabou se tornando algo muito positivo. Como algo positivo, surgiu também o reconhecimento de terceiros em relação à sua poesia e o conhecimento técnico e acadêmico em relação à agroecologia, ampliado os horizontes.

Questão 5 – Na comunicação, saber usar os termos corretos para melhor expor o que já sabia.

Questão 6 – Essa questão sempre foi bem trabalhada nas conversas, nos trabalhos, nas colocações em comum. Lembra bem de uma passagem daquele tempo; diálogo com um colega que, na época, era 35 anos mais novo.

Questão 7 – Mais participativo, pois a EFA permite a convivência e a ousadia de sonhar essa participação.

Questão 8 – Eles não estão mais vivos. Eles ajudavam com o que podiam, por exemplo nas questões da igreja.

Questão 9 – Teve uma boa base teórica, e na questão prática fizeram muitas visitas nas cooperativas.

Questão 10 – Tudo que conseguiu aprender no trabalho de cooperação, em casa ajudava muito os irmãos. Em relação à EFA, percebeu, inclusive, que para entrar no curso superior só conseguiu porque fez parte desse coletivo que o encorajou, o permitiu sonhar.

Questão 11 – (respondida em outro momento)

Questão 12 – Falta de terra, pois poderia se planejar mais, uma vez que muitas vezes tem de improvisar. Assim não conseguiu ser completo; falta autonomia, políticas públicas que estão piores. Falta assistência técnica, por exemplo. Falta remuneração.

Questão 13 – Sim, da Bionatur, mas ele busca outras iniciativas, tem muitas ideias, sempre pensando no coletivo.

Questão 14 – Está querendo retomar as atividades, pois está faltando para se realizar.

Egressa 14

Questões 1 e 2 – Sempre estudou em escola pública perto do local onde morava. Antes de entrar na EFA fez uns três ou quatro meses numa escola na cidade, mas a relação era difícil, havia preconceito, essas coisas... e a escola também não fazia nada para os alunos se sentirem confortáveis. Eram muitos alunos brancos, e as aulas de religião abordavam as religiões de cultura alemã, pomerana. A escola tinha um grupo de dança pomerana e não tinha nada mais voltado para o pessoal afro. Daí entrou a EFA na vida dela (ficou sabendo por meio de uma diretora da escola). Ela fez todo o Ensino Médio lá. No início ela ficou com o pé atrás e pensou em não ir, mas, como a diretora falou também com a mãe dela, elas acabaram fazendo a inscrição da egressa, daí ela acabou indo. Ela já gostou quando foi conhecer porque perguntaram muito sobre a família dela, se interessaram por ela. Na casa dela o padrasto trabalhava com porcentagem de fumo. A mãe dela trabalha por dia na vizinha. Antes da pandemia trabalhavam com o PNAE. Era um grupo voltado para as mulheres da comunidade quilombola onde ela residia com a família. Plantavam e a prefeitura vinha e recolhia o que produziam. Depois da pandemia o PNAE não voltou. Então sua mãe não tem mais essa renda. A horta é apenas para consumo próprio. As mulheres da comunidade têm um grupo de feira, mas a família dela não está fazendo parte. A egressa está na cidade, morando com o companheiro, e, no momento, está sem trabalhar, mas largando currículos, procurando emprego.

Questão 3 – Ela gostaria de voltar a morar na área rural mas não no momento.

Questão 4 – Quando entrou na EFA não conhecia ninguém e era tudo muito diferente, por isso chorou muito. Percebeu, porém, que as pessoas conversavam mesmo assim. O pessoal do MST puxava muito para conversar e não deixava ninguém deixar de fora. Ao conversar com seus colegas do movimento (MST), percebeu sua verdadeira história. Ela é de um quilombo: Quilombo do Algodão. Isso a fez perceber que talvez eles (do quilombo) também sejam considerados sem-terra, pois moram em um local que não tem papel, não está legalizado. Na EFA eles abordavam muito a questão racial; falavam e faziam atividades voltadas para questões raciais. Estudar na EFA foi um divisor de águas para a egressa, pois lá foi a primeira vez que “tiraram o chão” dela, ao fazê-la discutir, pensar e tratar de questões ligadas à raça, de fazê-la perceber que era alguém. As pessoas da EFA, no geral, ajudaram-na na autoestima nesse sentido. Inclusive teve um encontro das EFAs e pediram que ela lesse uma carta na frente de 200 pessoas, e ela, apesar da vergonha e medo de não conseguir, foi muito incentivada a fazê-lo... Esse evento marcou-a profundamente como pessoa negra, quilombola. Agora não tem mais vergonha de dizer que é tal. Antes ela era muito envergonhada e retraída, mas depois percebeu que podia ter voz. Ela era a única aluna negra na EFA.

Questão 5 – A questão, também, da mulher negra na agricultura familiar. Como moram para fora, as mulheres sempre fizeram as coisas, como horta e tal, mas não eram reconhecidas. Quando ela entrou na EFA viu que se tratava de algo que devia ser valorizado. Notou a representatividade da mulher negra na agricultura. Muitas vezes, na feira, é o homem que está vendendo, mas quem está por trás, na horta, é a mulher. Outra coisa: sempre plantavam orgânicos, mas nem sabiam o valor disso. Ela, no início, começou a se movimentar para trazer a consciência da importância do orgânico, depois a própria comunidade começou a ter isso também por intermédio do Capa.

Questão 6 – Falavam muito sobre isso... cada um vivia o seu mundo e depois foram viver o mundo do coletivo. No início foi bem difícil, mas, aos poucos, foram trabalhando as questões... o pessoal se abriu a essa coisa nova, pois vinham de regiões diferentes. Então, no início estavam com pé atrás em relação a tudo, um pouco desconfiados sobre o que poderia ser verdade, por exemplo, a questão do orgânico. Depois foi passando o tempo e foram confiando mais (depois de um ano), pois viam que dava certo, que dava para fazer em larga escala. Daí se questionavam

porque isso não era muito reconhecido, falado o porquê. Por quê? E porque ainda há fome no mundo se todos poderiam produzir seu próprio alimento? Mais adiante foram se dando conta dos interesses que há no mundo, e de que produções em larga escala (soja, milho) têm um valor muito mais alto.

Questão 7 – Sim, muito mais! Porque não tem como não ser depois de passar pela EFA; a ponto de, depois, ficarem pensando por que as pessoas são tão individualistas. Pensou que as escolas têm pouco disso, por que não se ensina isso nas escolas no geral. Até que ponto não seria interessante levar essas questões a todas escolas? Seu projeto foi sobre horta comunitária nas escolas e ela percebeu que essas não abordam questões de agricultura, mesmo aquelas que são do meio rural! Ela percebeu que sua educação (prévia à EFA) foi totalmente não questionadora, não contestadora; não abordava questões de raça, agricultura familiar, de gênero, etc.

Questão 8 – A família era de seis pessoas. Ela, seus irmãos mãe e padrasto. O que mais faziam era participar dos eventos da comunidade, como bingo, mocotó e festas, e sua mãe também buscava excursões para casa de um agricultor, algo para fazer, pintar, arrumar (mutirões).

Questão 9 – Teve toda experiência do PNAE, mas mais pelo Capa e não tanto pela EFA. Na EFA viram bastante sobre trabalho associativo e cooperativo na teoria, que, no fim a ajudou, porque estava fazendo na família, ainda que fosse pelo Capa.

Questão 10 – Ela acha que é importante, principalmente para as mulheres, pois, estando em conjunto, dá mais força. Uma falava para a outra: “hoje plantei isso, vou mandar isso! O que tu vai mandar?” Foi muito importante para as mulheres! Era uma renda extra. Elas trabalhavam em outras atividades e conseguiam trabalhar ali também. A horta era agroecológica. A ideia era ter certificado orgânico, mas, como acabou, não deu tempo.

Questão 12 – Um pouco de tudo! No caso da família dela era mais tranquila para as mudanças. Sobre o governo, a situação do PNAE ilustra bem, mas ela percebia dos colegas que nas propriedades havia resistência de mudar para o agroecológico. A família quer um retorno logo, e na agroecologia não tem esse retorno rápido.

Egresso 14

Questão 1 – Sempre foi filho de agricultor. A família sempre trabalhou na agricultura tradicional, com tomate e pêssego com agrotóxico, e ele sempre foi desinteressado pela agricultura. Sempre estudou em escola pública. Quando acabou o Ensino Fundamental fez o Ensino Médio também em escola pública. Na EFA fez apenas o curso técnico. Chegou a um ponto em que morreu o avô e começaram a dividir as terras. Seu pai saiu de casa. O egresso ficou com sua mãe e irmão em apenas meio hectare. Como era da agricultura tradicional, não acreditava que poderia plantar em meio hectare. Quando fez 18 anos teve de servir, e, assim, morou na cidade e viu que não era bem o que pensava. Depois começou a trabalhar como peão para os outros que cultivavam fumo... Até que ficou sabendo da EFA e ele e a companheira resolveram fazer o curso. Até então nunca tinham ouvido falar em agroecologia. Ele fez o curso técnico pós médio.

Questões 2 e 3 – Atualmente estão numa produção agroecológica de hortaliças no geral e alguns grãos nesse meio hectare. Pretendem continuar trabalhando dessa forma, pois perceberam que não conseguem mais admitir de trabalhar com a agricultura convencional.

Questão 4 – Quando iniciaram na EFA tinham ficado sem estudar por quatro ou cinco anos, então havia a dificuldade de leitura para síntese mais no início para o curso. Já na chegada nas rodas de conversas tinham de se apresentar olhando para outras pessoas. Era muito envergonhado, e durante o curso descobriu como falar em público. Muitas coisas positivas

sobra a EFA, sobretudo a parte de poder se sentir escutado, poder falar sem se envergonhar, fora todo resto que aprende que é próprio das EFAs.

Questão 5 – Com certeza, não apenas mudar a visão sobre o mundo. Acabou abrindo a visão dele, pois era muito limitada pelo convívio que tinha com as pessoas da região, do tipo, vou plantar para sobreviver, não importa muito para o vizinho. Quando acabou o curso deu quase uma depressão, pois tinha necessidade de ter pessoas que tivessem o mesmo pensamento. Ele percebe que esse movimento está muito crescente.

Questão 6 – Na EFA talvez não tenha percebido se tinha as discussões, mas nota que acontecia de forma natural, pois é com o coletivo que se vai para a frente.

Questão 7 – Com certeza mais participativo. Estamos agora participando de grupos de agricultores, como o do Bem da Terra. Tem uma Associação. Há um momento em que só produtores se reúnem com os consumidores para se conhecerem. Teve também a parte em que começou a ter mais interesse na história da família, de como os avós plantavam. A EFA trouxe essa visão de família. Para participar do bem da terra tem de se estar reunido em grupo. No caso da EFA, proporcionou o Efatura.

Questão 8 – É uma coisa curiosa. Na região costuma ter festividades. Os pais dele participavam bastante, mas ele e o irmão nem tanto, mas no futebol participavam. Hoje tem sentido necessidade de participar da comunidade, como em coisas da igreja, pensa em participar mais.

Questão 9 – Não era tanto sobre a importância, mas boa parte do curso foi sobre estudar cooperativas, e nessa parte inclusive fez visitas a cooperativas. Foi na EFA que conheceu esses empreendimentos de economia solidária.

Questão 10 – Por enquanto não precisa ir além do que já tem, pois estão buscando consolidar o que já têm, aumentar a propriedade. Por enquanto, não há outra cooperativa.

Questão 12 – A falta de terra, pois a propriedade deles é cercada pela agricultura convencional. Quanto a auxílio do governo para a agricultura, tem bastante opções, inclusive essas terras que estão negociando por meio do Terra Brasil, com juros baixos.

Egressa 16

Questões 1 e 2 – Mora na mesma propriedade onde nasceu, a diferença é que hoje construiu sua própria casa lá. Seus pais sempre trabalharam na agricultura familiar, plantando fumo e produzindo leite para comercializar, e milho, feijão e batata para subsistência. Sempre estudou em escola pública. A propriedade da família é pequena, de 8 ha. Passou para o curso de agronomia em uma Universidade Federal, mas não gostou da experiência, pois lá o pensamento da instituição e dos colegas, principalmente, era nitidamente mais voltado para uma produção mais de agronegócio: “o agro é pop”, e ela queria algo diferente, mais voltado para o que fazia em casa, uma agricultura mais familiar, com menos agrotóxicos. Toda vez que se posicionava ante os professores e colegas, virava chacota. Diziam: “lá vem a ‘ecochata’!” Assim, ela se sentia um peixe fora d’água e infeliz. Nesse período surgiu na EFA o técnico pós-Médio em agroecologia, com duração de um ano e meio. Ela fez uma “campanha” para os amigos se inscreverem no curso, até que um dia, quando estava roçando em sua casa, se deu conta de que *ela* queria muito fazer aquele curso. Quando descobriu que o prazo das inscrições tinha sido prorrogado ficou muito feliz, pois pode fazer a sua. Ela sempre teve vontade de incrementar a feira *on-line* que já fazia, mas ninguém dava ouvidos a ela, e quando veio a pandemia não houve outro jeito, e expandiu suas vendas nesse formato. Hoje ela está como vereadora de sua cidade e luta pelas causas das minorias, sobretudo as mulheres. Atualmente voltou aos bancos universitários, porém no curso de psicologia, pela Faculdade Anhanguera. A escolha desse curso se deu por causa de uma experiência de depressão que teve e passou a ter contato com esse tipo de profissional; gostou tanto que quis estudar a área.

Questão 3 – Ela escolheu ficar na zona rural, mas, como não tem muito espaço, escolheu produzir morangos em estufa.

Questão 4 – Intitula-se suspeita para falar, pois é encantada com a EFA. Quando estava na Universidade se sentia muito triste, só chorava; então, quando chegou na EFA se sentiu muito bem, muito acolhida pela escola e também pelos colegas. Muita gente de sua região plantava fumo e estava na pegada de achar que não precisava plantar alimento, pois podiam pegar o dinheiro que ganhavam com o fumo, ir no mercado e lá comprar o que precisavam. Veio, porém, a política pública de Ater (por meio do Centro de Apoio e Promoção Agroecológica – Capa) e os ajudou – com os encontros que promovia – a resgatar essa coisa de plantar seu próprio alimento, de usar biofertilizantes, etc. Ela menciona novamente a experiência que teve na Universidade e de como ela foi diferente na EFA, pois essa tinha uma filosofia totalmente contrária a da Universidade, e estava voltada à filosofia de vida da egressa. Ela relata que ficou muito impactada pelos estudos sociais (comunidade) e políticos e as políticas públicas que a EFA proporciona.

Questão 5 – a EFA complementou aquilo que ela já vivia, mas abriu os horizontes dela... a gente é muito de olhar o mundo através do nosso mundo, do nosso próprio umbigo, e a EFA trouxe um pouco de compreensão sobre coisas, pessoas e técnicas diferentes, e a maior transformação foi como pessoa.

Questão 6 – Falavam muito. Tiveram aulas sobre cooperativismo, associativismo... as tarefas do tempo/casa eram voltadas para a comunidade, e havia bastante discussões sobre comunidade. Ela sempre quis morar onde vive, e a EFA apenas reforçou essa ideia por questão de identidade mesmo.

Questão 7 – Ela sempre foi muito participativa na comunidade, nas reuniões de Ater, do fórum da agricultura familiar. No mesmo ano em que entrou na EFA participou como promotora legal popular da organização das feiras, como da feira municipal, pois tinha experiência, e saiu da EFA mais participativa ainda, tanto é que está na política por causa da EFA, que deu conhecimento para tal.

Questão 8 – São razoavelmente participativos. Participam bastante das reuniões das EFAs. Participam da igreja e dos eventos esportivos, pois a família tem time de futebol. Tomam parte também das festividades da comunidade.

Questão 9 – Tiveram disciplinas e foi com a de cooperativismo que ela passou a se interessar mais por essa questão, que a fez buscar participar da Cooperativa da qual ela faz parte hoje e que, talvez, até assuma a presidência. Hoje sua Cooperativa tem 250 cooperados e trabalha com PNAE e PAA e as chamadas públicas em geral para entrega de alimentos. Hoje essas políticas públicas estão desidratadas, então estão na esperança de que volte o governo de esquerda para que retornem os incentivos. As quantidades comercializadas são muito poucas hoje, pois é o governo quem determina essa quantidade, que inviável para o agricultor. O que tem sido a “salvação da lavoura” da Cooperativa são as chamadas públicas de presídios, exércitos e marinha. Até vale a pena, mas tem um problema: ela percebe muito individualismo da sociedade, e as pessoas não estão a fim de participar; querem apenas se beneficiar. As pessoas querem muito dar palpites, mas na hora de buscar seus direitos, na hora de botar a mão na massa, deixam a desejar.

Questão 12 – Ela acha que, no caso da agricultura familiar, é questão da comercialização. Ela já trabalhou no fumo e sabe o porquê dessa dificuldade, pois há um recurso garantido para essa cultura do fumo e da soja. Já na agricultura de alimentos, a falta de políticas públicas dificulta a comercialização. A falta de terra também é um problema. Na região dela a maioria das propriedades é pequena, de poucos hectares; daí uma família que mora numa propriedade dessas e tem alguns filhos, como no caso da família dela, com quatro filhos, como que a família vai liberar terra para os filhos? Por isso os filhos acabam indo para a cidade. Os jovens acabam

ficando de “mãos amarradas”, muito embora os munícipes estejam tentando viabilizar por meio do Terra Brasil.

OBS.: a egressa comentou que percebeu claramente um movimento em sua cidade que parece ter sido influenciado pela EFA. As outras escolas do meio rural que, antes, tinham um currículo bastante similar ao das escolas urbanas, agora passaram a trabalhar de forma mais parecida com o das EFAs.

Egressa 17

Questão 1 – Não está no momento trabalhando na agricultura familiar, pois está morando na cidade e estudando na Ufpel em gestão ambiental. Sempre estudou em escola pública. A família é grande, com várias irmãs. Sempre viveram da agricultura familiar, plantio de fumo, criação de animais e produção de alimentos para a subsistência.

Questão 2 – Trabalha no período da manhã em uma lanchonete e estuda à tarde.

Questão 3 – Já pensou em voltar a trabalhar em agricultura familiar, mas não no convencional (uso de agrotóxico) e nem com o fumo, mas, sim, mais voltado para a agroecologia, uma vez que na EFA estudou isso. Ela fez todo os quatro anos do Ensino Médio lá.

Questão 4 – Pontos positivos: o curso em si, coisa diferente, coisa nova, incentivo que davam para o jovem, de ter liberdade para fazer o que quisesse fazer. Trazer um novo olhar para o campo, nas técnicas, manejo, etc. Havia uma diversidade grande, com quilombolas, assentados e pomeranos. Havia uma professora que sempre dizia: “vão, se formem como médicos, advogados, etc., mas voltem para a comunidade e façam a diferença”. Sobre as dificuldades, nada de mais, mas a diferença de idade com os colegas, às vezes, gerava um pouco de conflito.

Questão 5 – Mudou em vários aspectos. Era muito interessante a diversidade de povos para que houvesse trocas. Em relação aos conflitos, era interessante até, pois aprendemos a lidar com os diferentes e a nos colocarmos no lugar do outro. É muito também a família, a trajetória no teu pedacinho de terra; aprende-se a olhar para dentro e a valorizar. Aprendeu até sobre a própria história à medida que foi fazer as atividades de pesquisa da EFA.

Questão 6 – Sim, havia debates. Até pelo fato de ter povos de diferentes lugares e etnias. Fizeram até apresentações de um grupo para o outro para conhecer a história e raízes de um e outro.

Questão 7 – Sim, bem mais! Antes ela era mais fechada, e saiu de lá sabendo se colocar, como em debates, por exemplo, sabendo que sua opinião ia ser ouvida e respeitada.

Questão 8 – Sim. Lá fora tem a comunidade dos pomeranos, tem a igreja da qual eles participam. Participam também de mutirões. Havia uma Cooperativa de sementes, mas agora está meio parada. A egressa participava do grupo de jovens e não muito das demais atividades.

Questão 9 – Tiveram aulas bem-aprofundadas sobre economia solidária. Fizeram visita a algumas Cooperativas. Na prática acabou que não foram desenvolvidas ou viabilizadas cooperações ou associações.

Questão 10 – Quanto mais se ajudar melhor. Viu muitas feiras. Viu todo o processo. Teve uma experiência de vender na feira na época do estágio. Foi bem interessante para ver os dois lados: de um lado a safra do tabaco, safra inteira e, de outro, essas pequenas produções mais sortidas.

Questão 12 – No caso dela não havia dificuldades para mudanças com a família. Então dá para dizer que o mais difícil é o acesso a políticas públicas, falta de divulgação, muita burocracia. Fica difícil se inscrever em algum Programa. No caso deles, a propriedade é mais afastada dos centros urbanos 40 quilômetros. Então, dificulta para deslocar produtos. Dinheiro também não estava sobrando; se quisesse colocar uma estufa teria de ter financiamento.

Egresso 18

Questões 1 e 2 – A família é do interior de Canguçu e a principal renda é o tabaco. Sempre estudou na rede pública. Hoje não está trabalhando no campo, pois trabalha na Souza Cruz. A família tem criação de animal, planta para consumo e o morango para comercializar. Está cursando o curso de agronomia.

Questão 3 – Ele sempre gostou de agricultura familiar, mas está difícil se inserir porque os instrumentos e políticas públicas estão muito escassos. Seu sonho era entrar na Emater, mas no momento está complicado.

Questão 4 – Estudou todo Ensino Médio na EFA. O positivo é que é totalmente diferente de qualquer outra escola, pois estão em família, um cuida do outro. Os professores têm mais atenção com os alunos, dispostos a explicar melhor. Estavam sempre presentes. Um ponto negativo é que, às vezes, faltava professor, como o de física, por exemplo, então acabaram vendo superficialmente o conteúdo. Era a única dificuldade, pois sempre tiveram tudo lá.

Questão 5 – Ah mudou! Mudou muito!! Antes pensavam somente na cultura do tabaco, fumo, fumo, e o alimento era para comprar no mercado. E hoje ele passou para a família que é bem melhor produzir seu próprio alimento. Outra coisa: ele era meio quieto (em casa) e depois passou a ser falante, segundo sua mãe.

Questão 6 – Era bem discutido isso aí sim, tanto é que tinha as rodas de conversa, que aconteciam em torno da importância da comunidade.

Questão 7 – Saiu muito mais participativo, sempre disposto a ajudar em tudo. Percebeu a importância de ajudar o próximo.

Questão 8 – Participam bastante, desde a preparação para alguma festa, ou jogos, confraternizam com o pessoal. O egresso também, sempre que pode.

Questão 9 – Teve a parte de estudos na área de humanas, com vídeos e outros materiais. Na parte prática não conseguiram muito, somente visitas às Cooperativas.

Questão 10 – Acha que dá para fazer dos dois jeitos, mas se for fazer por Cooperativa é um jeito mais justo para comercializar o produto, e já tem lugar certo para comercializar e já vender por conta, mas, muitas vezes, não consegue comercializar o produto.

Questão 11 – Falta de incentivo do governo. Muitas vezes as pessoas do interior não têm capital para trocar um equipamento. Para a safra não repassam dinheiro para os bancos para financiamentos, como o Pronaf, por exemplo. Hoje a maioria do pessoal do interior quer modernizar seu maquinário e acaba não tendo dinheiro para isso.

Questão 13 – Por enquanto não passou na cabeça (lembrando que no momento ele não está na agricultura familiar).

Egresso 19

Questão 1 – Sempre morou na área rural. Vive com o pai e a irmã, mas trabalham apenas ele e o pai na própria produção de queijos. Sempre estudou em escola pública. Havia feito prova e matrícula no Instituto Federal, mas preferiu ficar na EFA por causa da sua proposta: de que os alunos devem estar no meio. Pensa ainda se vai ou não tentar faculdade.

Questão 2 – Na propriedade.

Questão 3 – (resposta inserida na resposta de outro questionamento, 1)

Questão 4 – Pontos fortes, as amizades, pessoas, como conviver em coletivo, obrigações, horários, disciplinas. As dicas dos colegas nas colocações em comum; se aprende muito assim. A princípio a dificuldade era deixar o pai trabalhando sozinho enquanto estava na EFA.

Questão 5 – Principalmente na questão do coletivo, intensifica as obrigações. É bom ver que tem quem aposte na agricultura familiar.

Questão 6 – No 2º ano a escola solicita que o aluno se volte para a comunidade.

Questão 7 – Aprendeu a conviver, mas para o trabalho prefere fazer sozinho.

Questão 8 – Sim. Participam bastante das festividades e cuidado com as coisas da comunidade, inclusive o pai trabalhou na parte da água, pois há um poço de uso da comunidade. Tem a Associação.

Questão 9 – Sim, havia a matéria e na prática é uma cooperação (laudo coletivo) e a EFA é mantida por uma Associação.

Questão 10 – Não tem essa experiência, pois vendem direto para restaurante, ou seja, trabalham de forma individual.

Questão 11 – Não mudou (ver 10).

Questão 12 – Mão de obra.

Questão 13 – Não exatamente.

Questão 14 – Sim, participa.

Egresso 20

Questão 1 – Nascido e criado no interior (área rural), sempre estudou em escola pública. Até completou o Ensino Médio em outra escola. Mora com os pais e os avós. Seu pai sempre trabalhou com agricultura orgânica e todo sábado fazem a feira ecológica do Bom Fim em POA. Plantam hortaliças orgânicas e também produzem erva-mate.

Questão 2 – Na propriedade descrita anteriormente.

Questão 3 – Sim, inclusive faz o curso de agronomia e pretende continuar na propriedade.

Questão 4 – Sobre dificuldades havia a questão da distância, e também a questão da comida, que tinha de ser pensada para ser trazida na semana seguinte. A parte mais positiva foram as amizades que ficaram, as trocas de experiências.

Questão 5 – Principalmente na questão social, instigar os alunos a pesquisar, investigar. Ajudar o pessoal a se orgulhar de serem agricultores.

Questão 6 – Sim, sempre era colocado na pauta saber o protagonismo mesmo na comunidade, na sociedade. A EFA trabalhou bem nas questões.

Questão 7 – Começando na questão em casa. O que só a mãe fazia hoje já é melhor dividido, e na questão da sociedade, participando de Cooperativas e Associações sente-se mais participativo.

Questão 8 – Sim, bastante! São até da comissão da igreja. O pai sempre vai jogar com pessoal da comunidade e sua mãe cuida da parte mais religiosa.

Questão 9 – Sim, veio da parte teórica e prática e havia um monitor que incentivava o pessoal a entrar em Cooperativas nas localidades. Foi o que o egresso fez, entrou na Cooperativa de sua cidade, inclusive se tornou presidente dela (antes era secretário).

Questão 10 – Apesar de toda vantagem, há pessoas cooperadas que reclamam (agricultores), mas a cooperativa procura incentivar os agricultores a participar mais.

Questão 11 – (resposta em outro momento)

Questão 12 – Falta de mão de obra, pois é preciso conciliar atividades de estudos, produção e Cooperativa. Já tentaram contratar terceiros, mas não encontraram pessoas engajadas.

Questão 13 – (respondida em outro momento)

Questão 14 – Quando pode sim, participa.

Egresso 21

Está trabalhando na agricultura

Questões 1 e 2 – Morava, antes, em área urbana, e, depois, mudou-se para a área rural. Morava com a mãe, o padrasto e o irmão. Ficou sabendo da EFA, visitou, gostou e ficou. A renda da

família vem da agricultura familiar. Produzem (inclusive o egresso) tomate-cereja, tentando usar o mínimo de agrotóxico possível. Sempre estudou em escola pública. No momento está estudando agronomia na Universidade de Caxias do Sul.

Questão 3 – A ideia é continuar no campo, pois estão num ramo em que é comum engrenar no que começa a fazer. Já está dando certo, então a perspectiva é continuar.

Questão 4 – Primeiro tem de dizer o porquê entrou na EFA: no final do período escolar se deu conta que estava com uma propriedade e que o melhor seria fazer curso técnico. Não imaginava que havia uma escola como a EFA. Lá aprendeu muitas coisas, gostou muito da pedagogia da alternância e dos aprendizados no geral, mas o que mais chamou a atenção foi fazer o trabalho no final do curso, o PPJ. Tem de se preparar muito! Isso te prepara para o futuro, para a faculdade e também para produzir na propriedade, o investimento futuro pode vir dali.

Questão 5 – Em questão de vida, deu a ele a oportunidade de seguir na propriedade, o que o fez pensar na sucessão rural. Ele tinha medo de ficar e produzir algo e não dar certo, então, nesse sentido, a EFA deu um norte.

Questão 6 – Falavam bastante em cooperativismo, união, e também tinha de se acostumar com as outras pessoas, com os coletivos. Então, por mais que não fosse de ter muito contato, acabava tendo esse contato, era uma família.

Questão 7 – Saiu mais participativo, pois a pessoa chega lá e não conhece ninguém, e acaba fazendo laços. “Tu estende uma mão e depois a pessoa também te ajuda”. Isso ajuda a desenvolver isso na pessoa.

Questão 8 – São participativos, mas mais no que uns precisam dos outros, pois festividades, eventos, não há muito. O que há é uma Associação de água, onde cada um tem uma função. Foi o padrao do egresso que fundou.

Questão 9 – Tinham bastante incentivo na questão da Cooperativa, para eles mesmos criarem uma ou participar de alguma. A família dele, no momento, não está participando da Cooperativa; até gostaria, mas seu produto não tem muita viabilidade, pois a Acafe é mais voltada para a merenda escolar. De qualquer maneira estão tentando, encaminhando os documentos para ver se participam, pelo menos, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Questão 10 – Acham vantajoso participar de algo assim, tanto é que estão tentando.

Questão 11 – Faz pouco que eles começaram a produzir tomate. Faz dez anos que estão na propriedade e ficaram sete anos somente na preparação. No caso, queriam fazer uma boa produção com valor agregado, então investiram na parte de infraestrutura, estufa, rastreabilidade do produto (segurança para o produtor e para o consumidor).

Questão 12 – A realidade é totalmente diferente, pois, antes, viam o produto no mercado e achavam caro, pequeno e depois passaram para o outro lado e viram como era a realidade. O governo até tem uns ótimos planos para investir na propriedade, na estrutura. Se souber aplicar será um sucesso. E, no caso dele, a família sempre incentivou.

Egressa 22

Questões 1 e 2 – No momento está trabalhando em uma loja agropecuária como responsável técnica, e atende tanto a agricultura familiar quanto o agronegócio. Antes da EFA estudava em escola pública, e saiu da escola para fazer o IFF. Fez o primeiro ano lá, mas ficou sabendo da EFA e quis muito ir para essa Escola, mesmo tendo de repetir o primeiro ano. Concluiu no final de 2018. Em julho de 2019 começou a trabalhar na agropecuária. Mora sozinha. Na época da EFA morava com a família. Era o pai, a mãe e a irmã. Eles continuam trabalhando na propriedade (família) com gado de corte. Não plantam nada para subsistência. Tem uma estufa no pátio que foi feita na época da EFA que continua, de saladas e temperos sem agrotóxicos. A plantação para alimentar o gado é convencional.

Questão 3 – Não é viável por enquanto porque não tem ninguém que mora na propriedade.

Questão 4 – No início foi desafiador não conhecer ninguém. Alguns colegas eram das mesmas comunidades e ela não tinha ninguém. Ficar na escola e com pessoas que tu não conhece era ruim, mas, com o passar do tempo, ficou tão legal que chegava no final da semana e ela não queria ir embora. Uma coisa que foi muito marcante é o fato dos conteúdos do Ensino Médio. Foi poder aplicar na prática. Isso foi muito importante.

Questão 5 – Com certeza! A visão política é totalmente oriunda da EFA; não no sentido estrito, mas, sim, de como as coisas acontecem na sociedade. Aprendeu sobre feminismo, respeito. O próprio comportamento mudou muito por exemplo hoje na loja que trabalha ela vê a importância disso pois a maioria dos funcionários são homens. Aprendeu a se posicionar. O próprio público que atende é 80% masculino.

Questão 6 – Estudaram sobre a comunidade, tiveram de ter um engajamento meio forçado para conseguir as respostas e tinham um incentivo para participar da comunidade, mas ela nunca aplicou.

Questão 7 – Mais participativa, e isso faz muita diferença na vida profissional, pois entrou na empresa mesmo sendo de fora. Demorou muito para se engajar com os próprios colegas, e se ela não tivesse sido participativa teria ficado para trás.

Questão 8 – Nunca foram participativos e ela também, mesmo tendo o período da EFA, pois moram em Caxias, e a propriedade é em outra cidade. Atualmente a egressa está participando de várias coisas: dos eventos que a comunidade promove, de um grupo de ações solidárias e também da comissão jovem rural de São Francisco de Paula. Estão fundando essa comissão por meio do Sindicato Rural (esse grupo foi fundado para trazer os jovens a lideranças para participar das coisas das propriedades e, principalmente, para buscar conhecimento; então está se criando a comissão para quebrar o paradigma dos mais velhos que estão ficando para trás neste ponto), porque é em São Francisco de Paula, comunidade menor.

Questão 9 – As EFA incentivam muito, mas a família nunca teve muito interesse. Era bem valorizado.

Questão 10 – Nossa! Importantíssimo! Porque se vê nas compras. Compra-se mais barato na loja. Vê-se isso também à medida que orientam os clientes a formar Associações. Há várias Associações que promovem palestras, levando conhecimento.

Questão 12 – A maior dificuldade que ela tem é que a escola é muito voltada para agricultura orgânica, e hoje ela trabalha somente com o convencional, então ficou com uma lacuna nessa parte do convencional, pois na EFA era muito mais agroecológico. Ali em São Chico é tudo muito tradicional, ninguém quer saber do orgânico. Muito do que ela aprendeu na escola tem de ficar “travado” no momento. Houve também resistência dos pais dela em relação às suas experiências.

Egressa 23

Questão 1 – No momento a família continua produzindo na agricultura familiar e a egressa ajuda quando pode. Nasceu e sempre morou no interior, bem perto da EFA. Os pais têm a propriedade e trabalham com cultivo de parreiras e, inclusive, têm vinícola. Sempre estudou em escola pública e depois veio para a EFA. Família, pais e irmão moram na propriedade. No momento ela está estudando, cursando engenharia química.

Questão 2 e 3 – Depois que ela se formar pensa em continuar trabalhando na propriedade, com turismo.

Questão 4 – Na EFA foi tudo muito bom: as práticas, as visitas técnicas. A EFA fez mudar o pensamento de ficar na propriedade, pois, antes, pensava em sair.

Questão 6 – Tinha bastante, em questão do coletivo, do grupo, se ajudar. Sempre vai ter aquele que vai querer se escapar de ajudar nos coletivos; daí tinha muita “bateção de pé” para rever isso.

Questão 7 – Saiu mais participativa, pois antes não pensava muito nisso.

Questão 8 – Aqui vão bastante nas festas, missas, ainda fazem as diretorias; cada ano muda um grupo de pessoas; sempre fizemos a nossa parte; somos participativos com os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais.

Questão 9 – Sim, vimos bastante, a questão da importância da comunidade, de ser participativo, inclusive vão nas casas do pessoal mais velho para saber das coisas da comunidade. Também teve aulas, disciplinas, sobre cooperativismo e Associações.

Questão 10 – Participam da cooperativa bancária, mas não de outras.

Questão 11 – Continuam fazendo o mesmo há tempos.

Questão 12 – O incentivo do governo e questão da família, pois além do pai tem mais dois irmãos sócios que são mais fechados então mudar o pensamento é mais complicado. Mas de qualquer maneira, teve seu espaço para realizar as tarefas, pois os pais dela sempre que podiam ajudavam. Por enquanto não pensam em participar de nenhuma cooperativa ou associação.

Egresso 24

Questões 1 e 2 – Continua na propriedade dos pais e também vai à faculdade. Tá cursando agronomia. Sempre viveu e vive da agricultura. A propriedade é da família desde 1880. Produzem uva. Sempre teve contato com os avôs e com a lavoura. Estudou em escola pública todo o Ensino Fundamental. Ia fazer o Ensino Médio na cidade, mas, chegando lá, percebeu que seus colegas seriam, no geral, maiores que ele. Daí ficou sabendo da EFA e gostou. Hoje trabalha quando pode na propriedade da família com a parte da produção de uva e citrus. Essa parte dos citrus vendem também na feira. Ele não ia ficar na propriedade se não fosse a EFA, e depois aprendeu a ver o potencial dele mesmo e de sua propriedade. Antes da EFA não tinha muita produção para consumo próprio, mas hoje, se olhar o prato, vai ver que 80% é da própria propriedade. Foi um avanço da família e ele está ficando conhecido como aquele que tem sementes crioulas e é procurado por isso (tem uma coleção de sementes crioulas).

Questão 3 – Resolveu continuar na área e estudar agronomia. Cada vez mais vê que a propriedade tem muito potencial. Até pensa em sair para conhecer outras propriedades, mas sempre pensando em voltar, pois trata-se do “seu chão”.

Questões 4 e 5 – No início foi um pouco difícil se adaptar àquela rotina de ficar fora de casa, ter a responsabilidade com o coletivo, ter as tarefas na escola e em casa, mas foi amadurecendo com o tempo. Era bem tímido, e a escola proporcionou de se desenvolver nesse sentido. Ficou muito mais articulado, inclusive é quem, às vezes, faz as divulgações da escola. Percebeu, também, as realidades dos colegas, tanto os que eram parecidos quanto os que eram diferentes. O coletivo da turma foi incrível em sua opinião. “Foram momentos de troca... nossa!” Tem muito a agradecer à escola.

Questão 6 – Sim, sempre tentavam puxar tudo para o coletivo. Às vezes até em algumas situações mais individuais. Ele mesmo sempre puxava essas questões. Diziam: “tenta pensar no todo antes de fazer isso ou aquilo”. É importante respeitar-se como família.

Questão 7 – No início era mais individualista, até se adaptar. Nas limpezas tinha de ser chamado para fazer. Depois passou a participar mais e isso foi muito bom para ele, porque passou até a liderar as ações que tinham de ser feitas, e isso reflete até hoje em sua vida, na faculdade. Percebe que quando lidera os trabalhos saem bons.

Questão 8 – Sempre foram bem participativos. Sua mãe, inclusive, é bem participativa com as coisas da comunidade, do salão. Muitas vezes o pessoal da comunidade não é tão participativo, e a família dele é uma das que mais participa. Também fazem parte de Sindicatos, inclusive foi

participar de encontros sindicais (dos trabalhadores agricultores familiares) e estão fazendo um movimento de chamar jovens para participarem, começar um grupo para, talvez, fazer algum curso, proporcionar algum curso.

Questão 9 – A turma dele queria se mobilizar para vender os produtos pela escola e criou a feira pedagógica nas aulas de associativismo e cooperativismo. Faziam a feira e com o que sobrava conseguiam até fazer um churrasco. Tiveram bons aprendizados, por exemplo com a parte financeira. Tem uma boa noção de que o associativismo e o cooperativismo são importantes.

Questão 12 – Na época da EFA conseguiu, aos poucos. Os pais dele apoiaram. Sempre teve liberdade para fazer as coisas. Falta incentivo para o jovem que está no campo. O jovem do campo é quase um “Chico Bento”. Ele tem orgulho de dizer que é “colono”. Largar de sua propriedade, sua produção, para ir para a cidade, para um chão de fábrica, na opinião dele é loucura! Ele crê que tem de trabalhar, inovar, para poder dar certo. Participam da Cooperativa de Agricultores de Agroindústria Familiares (CAAF) de Caxias, mas estão vendendo pouco para eles, pois está mais rentável na feira.

ANEXO 4 – RESPOSTAS ÀS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES/MONITORES

MONITORES DA EFA “A”

Monitor 1

Questão 1 – 12 anos, desde agosto de 2009.

Questão 2 – As atribuições como monitor/professor na área de produção agropecuária são: ministrar atividades em salas de aula e atividades práticas, organizar e participar das visitas de estudos e visitas às famílias. Além disso, tem atribuições, na Feira Pedagógica, na organização da produção junto aos estudantes e comercialização.

Questão 3 – Residir no campo; ter concluído Ensino Fundamental; estar disposto a participar e se envolver no processo de aprendizagem.

Questão 4 – Sim, por meio de grupos de WhatsApp, visitas, participação em alguns eventos (encontrar alguns jovens).

Questão 5 – Relatório.

Questão 6 – Após o ingresso na EFA os jovens acabam se envolvendo muito mais com a comunidade, principalmente após o segundo ano, quando as pesquisas do plano de estudos estão voltados à comunidade.

Questão 7 – Após o ingresso e estudos na EFA os jovens saem mais comunitários, se envolvendo mais e menos individualistas, pensando mais na cooperação. A formação voltada à agroecologia faz com que o jovem perceba a comunidade como parceira e não competidora.

Questão 8 – Nota-se pela participação e envolvimento em Associações e relações comunitárias no geral. Um exemplo de envolvimento com a comunidade após estudos é a Feira Jovem de Boa Vista, a qual surge com um grupo de estudantes (hoje egressos) após estudos na comunidade. Viram necessidade disso.

Questão 9 – Nota-se, conforme vai se trabalhando durante a formação, que o grau de envolvimento vai aumentando tanto dentro quanto fora.

Questão 10 – Considero a pedagogia da alternância comprometida com a comunidade e a cooperação; primeiro pela vida em grupo durante a sessão escolar, e, conseqüentemente, com comunidades (maioria); os jovens veem a necessidade de se unir.

Questão 11 – Cooperação, e principalmente tentar romper com a forma individualista de uma comunidade.

Questão 12 – Sim. Um exemplo disso é o exercício de comercialização de alimentos por meio da Feira Pedagógica, na qual os estudantes se ajudam na comercialização, organização do espaço e produção, sempre voltados aos princípios de agroecologia e economia solidária.

Questão 13 – Sim, discute. É trabalhado nas diversas áreas de formação desde o primeiro ano. No terceiro ano de formação, no entanto, tem planos de estudos mais voltados aos indicativos e cooperativismo, sendo algumas pesquisas realizados junto com as famílias.

Questão 14 – Nas pesquisas com as famílias é realizada a discussão. Existe diferentes casos, assim como a diversidade de famílias e comercialidades. Há pais que se envolvem e participam diretamente nas Associações e Cooperativas, e têm também famílias individualistas.

Questão 15 – (respondida em outro momento)

Questão 16 – Sim! Teve conversas e formações com representantes de Associações e Cooperativas, como Sicred e Ecovale. Além disso, existe um trabalho de formação em andamento junto a juventude com a União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária (Unicafes).

Questões 17 e 18 – Além de associações locais e comunitárias, tem egresso participando de Cooperativas, como Ecovale e Coopersanta.

Monitor 2 Sexo: M

Questão 1 – Nove anos.

Questão 2 – Monitor da área de produção e agropecuária, docência na biologia, a parte agrícola, produção em conjunto com os colegas. Acompanhando (todos) os instrumentos pedagógicos da EFA.

Questão 3 – Filho de agricultor, ter acesso a terra, processo seletivo (entrevista e prova).

Questão 4 – Houve tentativa de organização, mas não foi adiante. Atualmente mais pontuais.

Questão 5 – (ver relatório).

Questão 6 – Varia bastante; alguns participam bastante, outros nem tanto.

Questão 7 – A EFA proporciona um contato maior com a comunidade, pelo menos no que diz respeito aos dados mais básicos dela. Alguns, a partir daí, vão estreitar laços com sua comunidade, pois percebem que podem ser parceiros.

Questão 8 – Por meio dos relatos dos próprios alunos nas visitas feitas.

Questão 9 – (respondida em outro momento)

Questão 10 – Sim, porque a PA proporciona ao aluno identificar os aspectos da comunidade, verificar no que pode melhorar.

Questão 11 – Valorizar o local, as pessoas presentes, família, comunidade, pois tudo que é discutido no processo formativo é baseado nisso.

Questão 12 – Os instrumentos da PA, o coletivo, um ajudar o outro.

Questão 13 – Dentro do processo produtivo conhecer o que ele tem para saber o que produzir, e isso com certeza reduz custos.

Questão 14 – Se discute com os estudantes e eles colocam em prática quando dá certo; convencem os pais.

Questão 15 – De forma geral a PA, e mais especificamente com o pessoal das ciências humanas; conceitos.

Questão 16 – Visitas de estudo, eventos que tratam do tema (Coopersanta, Ecovale, etc.).

Questão 17 – A notícia é mais da participação deles nas feiras.

Questão 18 – Programas bons, como PNAE, PAA, que são boas iniciativas, se tomassem uma proporção maior para diversificar seria muito bom. Por exemplo, as famílias, no geral, produzem bastante, mas falta canais de distribuição para comercialização.

OBS.: A comunidade, as famílias, estão muito acostumadas a produzir o tabaco que, de uma certa forma, deixa o agricultor numa posição passiva, ou seja, ele não tem de pensar o processo, recebe tudo da fumageira. Não precisa ter proatividade no processo produtivo, na comercialização do fumo. Diferente da produção familiar, que requer um movimento, articulação, participação em feiras (o que é proporcionado pela EFA), tais como Feira Pedagógica e Feira Jovem.

Monitor 3

Questão 1 – Trabalho na Efasc desde o seu início, em 2009, mas também fui responsável pelo processo de constituição da Associação Mantenedora, formação do primeiro grupo de monitores, credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação, parcerias, etc.

Questão 2 – Sou membro da coordenação, que é composta, atualmente, por cinco pessoas. Cada um se dedica a uma função mais específica, embora as decisões gerais sejam sempre tomadas em conjunto. Temos reuniões semanais e trabalhamos todos na mesma sala no intuito de manter o diálogo constante. Eu respondo mais pelo que chamamos de Coordenação de Convivência, que diz respeito aos processos de vida de grupo na escola, relação entre os estudantes, monitores, famílias, questões de “disciplina”, normas de convivência. Como já mencionado, o

trabalho de coordenação é colegiado e, embora haja alguma divisão de funções, o trabalho é feito de maneira coletiva.

Questão 3 – O jovem que deseja entrar na Efasc deve residir no meio rural e ter algum tipo de vínculo com a agricultura familiar. Não é necessário que seja filho ou filha de agricultores familiares, porém é importante que o jovem tenha condições de praticar a agricultura em uma área experimental durante a sessão familiar, bem como estar disposto a realizar pesquisas com a família (pode ser os avós, tios) e vizinhos (comunidade), sempre com foco nas temáticas dos Planos de Estudo, que são voltados à agricultura. Além disso, por ser Ensino Médio e Técnico em Agricultura, o jovem deve obrigatoriamente ter concluído do Ensino Fundamental e residir em um dos dez municípios da área de abrangência da escola.

Questão 4 – O contato mais direto com os egressos acontece até o final do período de estágio, que encerra o curso técnico. Depois disso percebe-se uma grande dificuldade de manter contato mais frequente. Temos um grupo de WhatsApp só de egressos e procuramos trabalhar pelas redes sociais divulgando as ações da escola. Já houve algumas tentativas de reunir os egressos, porém não tivemos sucesso. Entendemos que esse trabalho poderia e deveria ser feito por eles, com a criação de uma Associação de Egressos por exemplo, porém percebemos que esses jovens têm outras prioridades impostas pela vida, que é seguir nos estudos, se inserir no mercado de trabalho, e essas demandas acabam os afastando. Percebe-se, no entanto, que, embora não estejam constantemente em contato, muitos jovens visitam a escola ou se mantêm ligados via redes sociais, e, quando ocorrem encontros, é inegável que existe um vínculo, uma relação de carinho, de saudade e de reconhecimento por parte deles sobre a importância da escola. Há também um grupo menor de egressos que se mantêm mais próximo; alguns que estão seguindo os estudos na universidade e nos convidam para participar de eventos, palestras, aulas, que levam a Efasc para dentro de seus cursos na universidade. Atualmente a Efasc conta com cinco egressos integrando o grupo de monitores, o que representa um terço do grupo, fruto de uma política muito bem definida de inserir os egressos no processo e que estes assumam definitivamente a escola com o passar dos anos.

Questão 5 – Atualmente são 277 egressos da Efasc. Considerando que a juventude é uma fase de constantes mudanças de planos, temos feito um acompanhamento a distância e estimamos que 89% seguem vinculados a atividades voltadas à Agricultura Familiar. Nesse caso, consideramos aqueles que estão trabalhando diretamente como agricultores/as, fazendo a sucessão familiar, os que estão trabalhando como Técnicos em Agricultura, nos mais variados espaços, como empresas de sementes, fumageiras, Sindicato, Cooperativas, ou ainda aqueles que são estudantes de Ensino Superior em cursos na área das ciências agrárias, como agronomia, engenharia agrícola, bacharel em agroecologia.

Questão 6 – Percebo que algumas famílias ainda mantêm um envolvimento comunitário por intermédio das igrejas, especialmente católica e luterana, na realização de festas, quermesses, manutenção do salão, da igreja, etc. Sem dúvida, a comunidade religiosa ainda é o grande elemento mobilizador das pessoas.

Questão 7 – Não consigo afirmar que eles saem com um espírito mais comunitário no sentido de se envolverem efetivamente com as suas comunidades. O que eu posso dizer com certeza é que eles saem com um profundo conhecimento de sua comunidade, sobre a história, sobre as pessoas que vivem lá, idade, escolaridade, gênero, ocupação, principais produções e criações, demandas em relação às políticas públicas, relevo, vegetação, tudo. A segunda série do Ensino Médio é toda dedicada a este estudo sobre a comunidade, com 20 Planos de Estudos, que resultam na elaboração de um mapa, feito à mão, com todos esses detalhes. Agora, se isso resulta em maior envolvimento, é difícil afirmar, porque, como já mencionei, essa fase da vida

é de extrema mudança, instabilidade, pressão por “resultados”, de “ser alguém na vida” e, infelizmente, permanecer na roça não é sinônimo de sucesso no imaginário coletivo, inclusive, e principalmente, da maioria das famílias, que, obviamente, reproduzem o imaginário do senso comum construído de longa data no Brasil.

Questão 8 – Reforço que o envolvimento comunitário, a meu ver, não muda com a formação na Efasc; o que muda é a bagagem de conhecimentos sobre a comunidade, porém, para haver envolvimento, entendo que outros fatores são mais determinantes, como a abertura para a participação dos jovens ou a mobilização por meio de grupos nas comunidades, que não existem mais se comparado há anos passados. Refiro-me a grupos ligados à Pastoral da Juventude ou Juventude Evangélica, por exemplo.

Questão 9 – Creio que dentro da Efasc, por conta da dinâmica determinada pela escola, especialmente no processo de vida de grupo, de internato, de divisão de tarefas, ocorre uma experiência de comunidade bem significativa, especialmente no que se refere à convivência e resolução de conflitos.

Questão 10 – Com certeza a Pedagogia da Alternância nasce dessa preocupação, de relacionar o estudo com a vida, com o contexto dos estudantes, e, nesse caso, a comunidade faz parte do contexto. A vida de grupo, no internato, é uma experiência de vida em comunidade plenamente. São jovens de comunidades e contextos sociais distintos que vivem juntos por uma semana, alternadamente, durante três anos. Eles/as precisam aprender a dividir tudo – o quarto, o banheiro, os espaços de convivência, as tarefas diárias de limpeza e manutenção da casa.

Questão 11 – Valores de empatia, solidariedade, coletividade, resolução não violenta de conflitos, participação, respeito à diversidade, debates de gênero, racismo, direito humanos, cooperação.

Questão 12 – Existe muitas práticas nesse sentido; eu diria que todas as práticas na sessão escolar têm esse objetivo. O início da sessão é com um instrumento pedagógico chamado colocação em comum, quando os estudantes compartilham entre si e com os professores as suas pesquisas. O formato da sala de aula é circular, em roda, como chamamos. A roda é um dos aspectos principais desse espírito comunitário. É feita três vezes ao dia, antes das refeições, ou sempre que necessário. Na roda são dados os recados, são trazidas as questões que devem ser debatidas, ou simplesmente se faz o “agradecimento” ao que está acontecendo de bom no dia, assim como ao alimento. Não é uma oração religiosa, mas é mística. É a mística do coletivo, do estar junto, do conviver, do compartilhar. As tarefas diárias da casa, limpeza e organização são feitas em “coletivos de trabalho”, definidos no início do ano com rodízio em cada setor da escola, passando pela cozinha, área externa, dormitórios, etc. Um instrumento pedagógico fundamental para a experiência de trabalho conjunto, associativo, é a Feira Pedagógica. Nesta experiência os estudantes realizam um planejamento semanal de suas produções junto com os professores. Todas as segundas-feiras, ao retornarem para a sessão escolar, trazem para a escola os alimentos colhidos por eles e também algumas produções da família, que são comercializados para a comunidade escolar (monitores) e comunidade vizinha à escola, bem como por meio de encomendas via WhatsApp e entregas. Com a pandemia, que paralisou as atividades presenciais, outro formato de trabalho em grupo de comercialização foi criado, semelhante à Feira Pedagógica, porém com entregas mensais organizadas com a ajuda dos monitores. Essa experiência está relatada na recente Revista do Projeto Juventudes e Agroecologia, que pode ser acessada no link: https://issuu.com/agefa/docs/revista-juventudes_e_agroecologia_webview-1/s/13303214

Questão 13 – Sim, esse debate é feito de maneira geral como já foi dito, mas também especificamente dentro da Área de Ciências Humanas e Sociais, quando se trabalha os conceitos

de comunidade, associativismo, cooperativismo, movimentos sociais. Também são realizadas visitas de estudos a entidades parceiras, Associações, Cooperativas, Sindicato. Percebo, sim, um interesse dos estudantes, mas reitero que, nessa fase da vida, existem outros fatores que são mais determinantes no que se refere à inserção destes jovens em espaços associativos e comunitários.

Questão 14 – Com os pais é feito um trabalho de formação sobre a Associação mantenedora da Efasc. Buscamos, desde a entrevista inicial, explicar às famílias que esta é uma escola comunitária, mantida por uma Associação de famílias, e que a participação deles é essencial no processo, que a escola é deles. Inclusive tem uma frase que sempre usamos, que é: “Antes de ser uma escola, uma EFA é uma Associação de Famílias que se unem para buscar uma educação de qualidade a seus filhos.” Esse conceito é também trabalhado com os estudantes. Felizmente podemos dizer que a AGEFA tem um histórico de boa participação de famílias e egressos no seu Conselho de Administração, e também a participação nas Assembleias. Sejam as reuniões mais voltadas aos aspectos pedagógicos ou as Assembleias mais institucionais, de eleição e prestação de contas, a participação das famílias é praticamente de 100%. Claro que isso é fruto de um trabalho intenso do grupo de monitores e coordenação da Efasc, um esforço muito grande e permanente.

Embora haja muita presença, precisamos reconhecer que não é um trabalho fácil e que, às vezes, gera frustrações, porque é muito difícil vencer o senso comum construído sobre a escola, em geral, um espaço distante, uma instituição prestadora de um serviço (mesmo as escolas públicas parecem ter esse caráter). Percebo que muitas famílias ainda não compreendem a Efasc como sua, não entram para dentro do processo. Seguem confiando, apoiando, elogiando, ou, muitas vezes, criticando, porém sem se envolver verdadeiramente. Se, porém, comparado a outros processos, noto que estamos no caminho certo e que esse envolvimento esperado talvez seja utópico.

Questão 15 – Materiais didáticos, textos, aulas, *sites*, cartilhas, que são selecionados ou elaborados pelos professores, em especial de Ciências Humanas e Sociais, quando esse tema é abordado nos Planos de Estudos.

Questão 16 – Sim, já foram realizados inúmeros eventos com esse caráter. Temos um evento chamado Efasc em Debate, que já trouxe muitas vezes as cooperativas de produção de alimentos da região para dialogar com os estudantes. Muitos seminários com a temática da Agroecologia, tendo as Cooperativas como parceiras. As Cooperativas são anualmente visitadas pelas turmas da 3ª série.

Questão 17 – Temos egressos da Efasc inseridos em Cooperativas da região, como a Ecovale, a Coopervec (Vera Cruz), a Cooperlaf (Boqueirão do Leão), a Coopersanta (Santa Cruz do Sul) e o grupo “O Eco da Vida”, de Venâncio Aires. Existe um grupo de feira chamado “Feira Jovem de Boa Vista”, que existe desde 2015, formado por jovens egressos que vendem produtos em uma feira na sua Comunidade de Boa Vista até hoje. A Efasc também é incentivadora e participante ativa da Articulação em Agroecologia do Vale do Rio Pardo – AAVRP –, que congrega 23 entidades e também conta com a presença de egressos.

Questão 18 – As Políticas Públicas de compras institucionais, que praticamente deixaram de existir no atual governo federal, são exemplos de Políticas Públicas que têm um intuito de fomentar a produção de alimentos de forma associativa/cooperativa. Especialmente o PAA e o PNAE são fundamentais para a Agricultura Familiar e para a Segurança Alimentar e Nutricional da população brasileira. Muitas cooperativas de agricultores surgiram no Vale do Rio Pardo a partir da existência dessas políticas.

MONITORES DA EFA “B”

Monitor 4

Questão 1 – 6 anos

Questão 2 – Monitoria, docência teatro, prática agrícola e estágios.

Questão 3 – Morar no meio rural (filho de agricultor).

Questão 4 – Sim, há grupos de WhatsApp com comunicação ou coisas como vagas de emprego; algumas atividades, como falas para os alunos; e quando empresas pedem fotos. Querem formar Cooperativa.

Questão 5 – 111 total

– 78 estão ligados de forma direta com a agricultura familiar.

– 33 trabalham de forma indireta (como técnicos, por exemplo, de Cooperativas).

– 6 trabalham em comércio.

Questão 6 – Há muitos que são ativos e, conseqüentemente, são ativos na EFA; entretanto há o inverso.

Questão 7 – Os jovens necessariamente tem de se envolver, pois, no 2º ano, eles precisam colher informações acerca de sua comunidade.

Questões 8, 9 e 11 – respondidas globalmente em outras respostas.

Questão 10 – Sim! No sentido de desenvolver o meio, que se aproxima da comunidade.

Questão 12 – A escola sempre preza pelos trabalhos coletivos, por exemplo se estão envolvidos com uma atividade. Ainda que simples, em escolas maiores deverá ter o mesmo desdobramento.

Questão 13 – Os alunos até são influenciados a vender de forma mais coletiva.

Questão 14 – No geral sim, inclusive havia a Feira Pedagógica para isso.

Questão 15 – Não produzidos pela escola.

Questão 16 – Há diferentes casos: havia, por exemplo, uma família que já comercializava com a Ecovale; outro caso: a Ecovale fornece as merendas da Efasol.

Questões 17 e 18 - Já teve essa presença mais forte, como a Cooperfumos. Hoje, porém, está diferente; há pouquíssimos técnicos e falta de recursos. Vários municípios tinham projetos de alternativas de produção saudável ou alimentos.

Monitor 5

Questão 1 – 2015.

Questão 2 – Coordenação pedagógica, acompanhamento dos estudantes (diretorias, visitas às famílias, participação de banca, permanência).

Questões 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 12, 14, 15 e 16 – respondidas globalmente em outras respostas.

Questão 11 – Ter a formação voltada ao fortalecimento do meio; contato com a comunidade, ter um cuidado com o outro.

Questão 13 – Por meio da Feira Pedagógica nas famílias é ainda escasso, muito embora trabalhem na teoria. Havia a Feira Pedagógica que parou por conta da pandemia; ela era móvel, pois o público não vinha a pé para a escola.

Questão 17 – Feira que outro egresso comentou.

Questão 18 – Na opinião do coordenador existem pessoas interessadas em produzir e existe demanda, mas faltam pontos ou contato entres esses dois públicos. Seriam necessárias ações (tanto do governo quanto da sociedade civil) para criar essa rede, pois o agricultor sozinho não vai dar conta de criar (ações voltadas notadamente para o jovem). Além disso, ele ressalta que os alunos da EFA prevalecem num determinado ponto do curso e que há outros cultivos que

também rendem tanto quanto ou até mais que o fumo, porém questionam sobre a comercialização, pois o fumo tem comercialização certa!

MONITORES DA EFA “C”

Monitora 6

Questão 1 – 2015

Questão 2 – Organização didático-pedagógica, articular entre os educadores/arear de modo a deixar mais globalizado.

Questão 3 – 1ª etapa: inscrição com memorial (mais subjetivo); 2ª etapa: entrevista com a família; 3ª etapa: não tenham iniciado o Ensino Médio ainda; 4ª etapa: vínculo com o campo.

Questão 4 – Sim, eventualmente chama para participar de alguns eventos.

Questão 5 – Está bem diversificado, alguns de peão.

Questão 6 – A maior parte não tem um grande envolvimento. A cidade até tem uma tradição de comunidade, cooperativismo, associativismo, mas os estudantes nem tanto. Até tem a questão relacionadas à igreja e seus eventos comuns.

Questão 7 – Tem uma parte que sim, inclusive uma das alunas tornou-se vereadora. Outros estão em situação difícil pensar na comunidade.

Questões 8, 10, 11, 14, 15 e 16 – respondidas de forma englobada em outras respostas.

Questão 9 – Sim, a cooperação e a solidariedade estão presentes nos coletivos de trabalho, na convivência, no cotidiano, na sala de aula (cooperação, economia solidária), na agroecologia, no estilo de vida. As rodas são muito importantes, pois nelas decidem-se coisas.

Questão 12 – Há uma disciplina que se chama cooperativismo e economia solidária. Ensina a atividade do cooperativismo.

Questão 13 – Há momentos pontuais, por exemplo, como a parceria com a Fetag, uma de formação com as famílias. Há diversos temas. Nem todas as famílias conseguem participar, inclusive *on-line*.

Questão 17 – Hoje há uma Secretaria na cidade que se chama Desenvolvimento Rural e Cooperativismo, e nela tem a Patrulha Agrícola* vinculada às Associações. Há, no interior, a União das Associações Comunitárias do Interior de Canguçu (Unaic). É uma associação para acessar recursos, não apenas para a área agrícola. Elas, porém, foram muito desarticulada. O que elas têm conseguido é acesso à Patrulha Agrícola, por exemplo.

* Trata-se do “Programa Municipal de Patrulhas Agrícolas”, que tem por objetivo atender às demandas do agricultor familiar do interior do município com serviços de trator e implementos agrícolas.

Monitora 7

Questão 1 – Desde 2015.

Questões 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16 e 17 – respondidas de forma englobada em outras respostas.

Questão 4 – Sim, com praticamente todos, pelo grupo de contatos e alguns estão muito próximos. Incubaram um grupo de comercialização (Efartura), lá há dois egressos. A EFA faz parte do Efartura, mas pela associação da EFA.

Questão 6 – Sem dúvida eles passam a conhecer melhor sua comunidade. Alguns (mais os pais) até participam em questões de igreja, futebol. Os jovens nem tanto, mas com a passagem deles aqui isso muda: ficam mais atuantes na comunidade.

Questão 7 – Aqui eles são apresentados a práticas mais coletivas.

Questão 10 – A PA faz sentido para comunidades rurais. Houve tentativa em área urbana, mas percebeu-se que não se encaixava. Com ela há a produção e cooperação na comercialização na vida cotidiana da comunidade.

Questão 13 – Sim, sobre uma feira para os estudantes participar; planejam em fazê-la.

OBS.: As políticas públicas praticamente acabaram, e a atuação da sociedade civil com o Fórum da soberania alimentar e a agricultura familiar, foram muito esvaziados.

Monitora 8

Questão 1 – Desde a Comissão pró-EFA sempre teve uma relação e faz a interface com a comunidade, pois já havia feito Mestrado e Doutorado (com pesquisa nos assentamentos), então conhece bem o pessoal da comunidade.

Questão 2 – Monitora na área das humanas (geografia, metodologia da pesquisa, projeto integrador do Novo Ensino Médio), coordenadora das relações com a comunidade.

Questão 3 – (vide entrevista com a monitora 6). Obs.: em questionamento referente a pagamento de mensalidade, a entrevistada respondeu que não há, pois o público dessa EFA é diferenciado em termos de condições financeiras, ou seja, muitos não teriam como pagar mensalidades. Boa parte deles usufrui do Cadúnico.

Questões 4, 6, 8, 9, 11, 12, 14 e 15 – respondidas de forma englobada em outro momento.

Questão 5 – São 36 egressos e seus afazeres estão bem variados: alguns viraram técnicos, outros formaram redes para vender seus produtos, como o caso do casal de egressos que vendem pelo WhatsApp e no Bem da Terra.

Questão 7 – Há uma observação da monitora em relação a primeira turma com 35 alunos, em que metade era comunidade de colonos (alemães) e outra metade de assentados. Foi um choque. Ficou um ambiente do tipo “nós e eles”! Os monitores pararam as atividades mais ligadas diretamente a conteúdo para poder propiciar um ambiente para colocar às claras, para fazerem todas as perguntas que quisessem uns aos outros, e também para explicar sobre questões históricas e sociais que envolviam as diferenças entre eles. O resultado foi muito positivo!

Questão 10 – As ferramentas da PA aproximam a comunidade para fazer mapeamento, incentivar a participar das reuniões comunitárias e dos movimentos. As visitas às famílias. A rede que vai sendo costurada, escola, Emater, saber-fazer “cultura”, o comunitarismo, “não quero resolver só meu problema”, “não quero livrar só minha propriedade do veneno”. É uma forma integral e integradora. Consciência política; trabalhar isso neles, e não a política partidária. Espírito de resolver conflitos.

OBS.: Os monitores também mudam seu comportamento e se transformam por causa da EFA.

Questão 13 – Estimulam a venda de produtos das famílias para o pessoal da EFA mesmo. Isso ainda está muito recente. Teve o ciclo de produtos da EFA, mas não tem mais.

MONITORES DA EFA “D”

Monitora 9

Questão 1 – Há 8 anos.

Questão 2 – Organizar disciplinas, horários, visitas, planejamentos.

Questão 3 – Prioriza filhos de agricultores, que tenham um espaço para o plantio (pode ser o avô, o tio, etc.).

Questões 4 e 5 – Há. Ela escreveu o trabalho de conclusão de curso sobre o tema e há uma egressa que também escreveu sobre o assunto.

Questão 6 – (respondida em outro momento)

Questão 7 – Não exatamente uma mudança, mas olham com outros olhos; mudança de percepção.

Questão 8 – Há um egresso que trabalha com produção agroecológica em Ipê. Atualmente ele está bem inserido, não necessariamente na comunidade, mas em vários movimentos ligados à agroecologia e agricultura familiar.

Questão 9 – (respondida em outro momento)

Questão 10 – Sim, começa dentro da própria escola: e a convivência com os diferentes trabalhos em coletivos. O pessoal instiga, procura esse contato com a comunidade para que tenham uma maior proximidade com sua comunidade.

Questão 11 – Cooperação, coletividade, busca por políticas públicas, pensar no outro também. Se unir para um bem maior.

Questão 12 – Há o programa, *União faz a Vida do Sicred*. Está em processo de formação dos professores.

Questão 13 – Dentro do currículo tem uma disciplina chamada “Cooperativismo”. Visitas técnicas, programas e mercados institucionais, fala-se sobre isso. Tem planos de criar uma Cooperativa escolar em parceria com o União Faz a Vida e também se mobilizam para comprar os produtos das famílias. Está ocorrendo, também, a Feira Pedagógica (poucas ainda), mas querem aumentar para uma vez por semana (na própria escola).

Questão 14 – Eles ajudam em algumas atividades. Sempre que se reúnem com a Associação da EFA são lembrados que são os protagonistas de tudo isso.

Questão 15 – (respondida em outro momento).

Questão 16 – Sim, Há cooperativas em Caxias e muitas delas vêm até a escola fazer algumas falas: Cooperativa de Agricultores e Agroindústrias Familiares de Caxias do Sul, Ecocitrus, Aliança, etc.

Questão 17 – (respondida em outro momento).

Questão 18 – Há uma luta por bolsa de estudos para o transporte (virou lei em Caxias). Participação sobre pré-conferência sobre segurança alimentar, quando se discutiu melhorias das estradas e modos (espaços coletivos) de comercializar os produtos das famílias de forma agroindustrial.

Verso

Sobre o curso de formação – fizeram aqui um curso de formação mais informal com o pessoal da EFA “A” (junto com o pessoal da EFA “B” que fizeram o curso também). Sobre bolsas: algumas empresas, como a Agrale, por exemplo (citada pela entrevistada) e cooperativas, fornecem um “salário” para o aluno para que ele possa pagar a mensalidade da escola. Ele passa a ser cotizado. No momento há 14 empresas e 9 Cooperativas.

Pelo que entendi há também o Programa Jovem Aprendiz – que viabiliza a continuidade do jovem no campo.

2017 – 2T – 24 jovens

2018 – 1T – 12 jovens

2019 – 1T – 11 jovens

2020 – 1T – 23 jovens

2022 – 1T – 40 jovens

Monitora 10

Questão 1 – Há 7 anos.

Questão 2 – Dar aulas, ser monitora nas áreas experimentais.

Questão 3 – (esclarecido já).

Questão 4 – (esclarecido já).

Questão 5 – (apontou o trabalho da egressa que entrevistei).

Questão 6 – Aumenta o envolvimento com a comunidade de forma gradativa. Os estudantes passam a se entender dentro da comunidade. Eles desenvolvem a análise crítica de como estão inseridos no território.

Questão 7 – (respondida em outro momento).

Questão 8 – Exemplo de alguns alunos que perceberam que na sua comunidade não havia uma coleta seletiva de lixo, então até mesmo queimadas eram realizadas. Eles conseguiram mobilizar a comunidade por meio de um projeto. Desenvolveram um plano de ação a partir de um diagnóstico da comunidade.

Questão 9 – (respondida em outra questão).

Questão 10 – Sim. Evidencia o coletivo, propõe que os alunos desenvolvam o coletivo, o pensar no outro. Até porque as EFAs se baseiam muito na agroecologia e isso traz um cooperativismo gritante. Trabalham muito a cadeia alimentar (segurança alimentar, soberania, sustentabilidade alimentar). Promoção de conhecimento de políticas públicas, por exemplo, o PAA e o PNAE, para que percebam quem consome, quem produz, quem compra.

Questão 11 – (respondida em outro momento).

Questão 12 – (respondida em outro momento).

Questão 13 – Sim, inclusive tem a disciplina do cooperativismo e há a Feira Pedagógica. Incentivam cadeiras curtas de produção. Auxiliam eles no empreendedorismo. Procuram, por exemplo, ensiná-los a separar as receitas de acordo com a cultura, mas nem sempre têm êxito, porém alguns já conseguem perceber qual cultura/atividade está sendo mais rentável, o que já é positivo.

Questão 14 – O caminho acaba sendo o estudante.

Questão 15 – (respondida em outro momento).

Questão 16 – Há as visitas técnicas nas Cooperativas e Associações, tais como Nova Aliança, Cooprado, Econatura, CAAF. Trabalha-se muito isso!

Questão 17 – (respondida em outro momento).

Questão 18 – O sindicato, por exemplo, está longe das necessidades, das demandas, e isso desmobiliza estas formas de Associação. Nada de proporcionar mudanças profundas! Houve, também, uma reformulação das cooperativas (algumas fecharam). Sobre a assistência técnica, está fraquíssima. A Emater só tem dois técnicos na região. Já no Sindicato Regional está um pouco melhor, há os jovens que se mobilizam.

OBS.: Há desistências no 3º ano, principalmente por causa de:

- Mensalidade/bolsa (ausência).
- Cobranças acadêmicas.