

**ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS COMO EXPRESSÃO DE POLÍTICA PÚBLICA
DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**
*AGRICULTURAL FAMILIES SCHOOL AS AN EXPRESSION OF COUNTRYSIDE
EDUCATION PUBLIC POLICY*

Juliana Rocha Nickel

Doutoranda em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Integrante do grupo de pesquisa Comunitarismo e Políticas Públicas da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Rio Grande do Sul (Brasil).

E-mail: julianarochanickel@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2078093200308231>.

João Pedro Schmidt

Pós-doutorado pela *The George Washington University* (Washington DC, EUA), com apoio do programa de Estágio Sênior no Exterior, da CAPES. Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição. Professor titular da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, atuando especialmente no Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado. Rio Grande do Sul (Brasil).

E-mail: jpedro@unisc.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3969594492100690>.

Submissão: 30.04.2020.

Aprovação: 14.10.2021.

RESUMO

Os estudos e enfoques acerca das políticas públicas de educação do campo, via de regra, não dão a devida atenção às questões de distribuição de renda e poder que as envolvem. Lasswell já ensinava que a política trata da distribuição dos bens socialmente relevantes e que seu estudo deve esclarecer *quem ganha o que, onde e quando*. Assim, ela deve verificar quem são os influentes e suas influências. Esse será o enfoque da primeira parte do trabalho. Já a segunda parte, será sobre um embate que há entre o que se considera como educação do campo e educação rural e as direções das políticas públicas de um e outro. A primeira está imbuída por uma luta democrática, libertadora para os povos marcados pelas lutas sociais do meio rural, em contrapartida, a segunda é marcada pela subserviência ao capitalismo. Por fim, na terceira parte do trabalho, verificaremos a experiência das Escolas Famílias Agrícolas como expressão de uma política pública de educação *do campo*.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas; educação do campo; educação rural; Escolas Famílias Agrícolas.

ABSTRACT

Studies and approaches on countryside education public policies do not pay attention to issues of income and power distribution that they involve. Lasswell has already taught that a policy deals with the distribution of socially relevant goods and that its study should clarify who wins what, when and where. Thus, it must verify who the influential are and their influences. This will be the focus of the first part of the work. There is already a second part, on an element that includes among public policies of both. The first is imbued with democratic struggles, liberating for the peoples marked by the social struggles of the rural environment, in contrast, the second marked by subservience to capitalism. Finally, in the third part of the work, we verify the experience of the Family Agricultural Schools as an expression of a public policy on rural education.

KEYWORDS: *public policies; countryside education; rural education; Family Agricultural Schools.*

INTRODUÇÃO

O estudo das políticas públicas teve seu início nos Estados Unidos no contexto do pós 2ª Guerra Mundial com o objetivo de promover um olhar científico que conduzisse à boa gestão governamental. Desde então, o estudo das políticas públicas voltou-se à compreensão e buscou soluções para situações/problemas dos mais variados temas, como saúde, educação, moradia, saneamento, nutrição, produção agrícola, etc.

A produção agrícola e o tratamento das questões rurais é tema de inúmeros estudos e diferentes enfoques. Somente uma parcela dos mesmos leva suficientemente em consideração as preocupações com a distribuição de renda e de poder que envolvem as políticas do campo, um aspecto que Harold Lasswell (um dos pioneiros da ciência política) explicitou: a política trata da distribuição dos bens socialmente relevantes e seu estudo deve esclarecer *quem ganha o que, como, onde e quando* (LASSWELL, 1936). A pesquisa em política, segundo o autor, deve averiguar quem são os influentes e suas influências, uma preocupação que permeia este estudo.

No entendimento de política pública, levamos em consideração as complexidades que são próprias da ação do poder público, os vários agentes envolvidos e os diferentes recursos que viabilizam ou não o seu êxito, e utilizamos a seguinte formulação: “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, 2018, p. 127).

Após detalhar a concepção de políticas públicas, o texto ocupa-se das políticas públicas de educação para o campo, com apoio nos ensinamentos de Caldart e Santos (2012).

Num primeiro momento, serão elencados os principais instrumentos dessas políticas, e após trataremos da diferenciação entre Educação *do* Campo e Educação Rural (educação *no* campo). Enquanto a primeira luta por uma educação democrática, libertadora para os povos marcados por lutas sociais, estando umbilicalmente ligada aos movimentos sociais do meio rural, a segunda é marcada pela subserviência aos anseios do capital e tem como um de seus expoentes o agronegócio.

No terceiro item, analisamos aspectos da experiência das Escolas Famílias Agrícolas, em especial a da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC, como um instrumento eficaz e como expressão positiva das políticas públicas de Educação do Campo, uma vez que utiliza práticas pedagógicas que valorizam o saber do campo em detrimento da simples *importação* do saber urbano. Fazem uso das práticas baseadas na Pedagogia da Alternância que tem no seu bojo a concepção de que o aprendizado deve partir do contexto e experiências do educando, em detrimento de uma educação "bancária", que apenas deposita conteúdos no educando.

1 CONSIDERAÇÕES ELEMENTARES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Para melhor entender as políticas públicas, necessário esclarecer primeiro, ainda que brevemente, o entendimento que aqui temos de “política”. Lasswell (1936) foi um dos cientistas políticos que bem entendeu a dinâmica desse instituto. Para ele, política trata 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 utilizar. Nesse contexto, combinando os questionamentos com as habilidades, o autor aponta 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.

Responder aos questionamentos de Lasswell, nos permite descobrir sobre as influências e os influentes na política. Lasswell 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), restavam os símbolos, que apesar de serem mais evanescentes, eram mais fáceis de serem passados adiante. (LASSWELL, 1936, p. 444)

O autor dizia ainda que numa comunidade onde há uma ordem política funcionando suavemente, a ideologia tende a se perpetuar. Essa colocação de Lasswell (1936) se encaixa com a de inúmeros outros autores, 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.

Antes de entrarmos nas definições das políticas públicas, vejamos um pouco de sua história. O estudo sobre políticas públicas teve início no contexto do pós-2ª 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*. Mas o positivismo passou a ser questionado e sobreveio um “giro pós-positivista” que afirmou o compromisso do discurso político com a participação democrática. (SCHMIDT, 2018, p. 129)

Müller 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 como se pensava.

Encontramos no trabalho de Schmidt, a afirmação 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”. (SCHMIDT, 2018, p. 120)

Tanto Schmidt (2018, p. 122) quanto Müller e Surel (2002, p. 11) se preocupam com os aspectos democráticos e concernentes à cidadania no tocante 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 é mais no sentido de que o cidadão não seja excluído, à medida em que, a tecnicidade adentre o tema. Explique-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 se mostrar bastante pertinente quando falarmos das políticas públicas de educação para campo mais adiante, pois essa ausência de democracia pode ser agravada quando se trata das políticas públicas dirigidas aos camponeses, uma vez que, via de regra, estão mais alienados dessas questões do que os sujeitos de centros urbanos.

Prosseguindo na análise do trabalho de Schmidt (2018) veremos que um de seus objetivos é demonstrar “que as políticas não são um setor ou departamento com vida própria”. Assim, acrescenta o autor: “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”. (SCHMIDT, 2018, p. 122) Referidas palavras do autor vão nos auxiliar a compreender que contextos políticos e ideológicos como o apresentado por Laval e Dardot vão ser os trilhos por onde as políticas públicas vão percorrer.

Mas e as políticas públicas o que seriam então? Quando discorre sobre conceito e definições de políticas públicas, Schmidt (2018) 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, 2018, p. 127)

Ao discorrer sobre os aspectos metodológicos das políticas públicas, Schmidt - levando em consideração os discursos de Meny; Toenig; Klein, Marmor - aponta 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. (SCHMIDT, 2018, p. 130)

Neste contexto, informa que a metodologia mais prestigiada na literatura internacional é a dos ciclos das políticas, uma vez que oferece um quadro simples de análise da ação publicação evita que a política seja vista como simples consequência de um mecanismo legal ou da vontade de um mandatário; e é compatível com os diferentes enfoques jurídicos. Contudo, Schmidt, Müller e Surel percebem uma falha nesta abordagem, pois elas percebem as políticas públicas como um sucesso linear de etapas, quando na verdade pode ser

caótico e não ter conexão com o conjunto da política. (SCHMIDT, 2018, p. 130, MÜLLER; SUREL, 2002).

Müller e Surel (2002) atribuem à metodologia dos ciclos ao fato de que as políticas públicas são invariavelmente vistas – como mencionado acima - como medidas de *problem solving*, ou seja, como algo que vai resolver determinada gama de problemas da sociedade. Para os autores é necessário que se perceba que as políticas públicas não têm o condão, necessariamente, de resolver problemas. No entanto, afirmam que “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”. (MÜLLER; SUREL, 2002, p. 27)

Muito pertinente essa colocação dos autores. Pois esta compreensão – que os autores chamam de entendimento canônico - faz pensar que elaboração de uma política pública vai resolver a situação como num passe de mágica. Já a compreensão de Müller e Surel tem a sensibilidade de perceber as políticas públicas como ferramentas que vão auxiliar os próprios atores envolvidos a encontrarem suas “soluções”. Exemplo, programas sociais como Bolsa família e Prouni 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 o ensino superior. E a partir daí, puderam dar novos rumos a sua vida. 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 será o da Educação para o Campo como veremos adiante.

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, também encontramos a opinião de Subirats (2012), o autor propõe inclusive, que tal esquema cíclico seja visto como um marco de referência e não como um esquema rígido.

A seguir, apresentamos, por meio de Schmidt, 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. Diz o autor que “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, 2018, p. 131)

A segunda fase vai tratar da inserção do problema na agenda política. De acordo com Schmidt, 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”. (SCHMIDT, 2018, 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.). Veremos esse embate entre os defensores de uma Educação do Campo e os defensores da educação Rural elitista (mais ligada ao Agronegócio). No entanto, 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 conjuntura que os envolverá. (SCHMIDT, 2018, p. 132).

A terceira fase tem seu foco na formulação das políticas públicas. De acordo com Schmidt, 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 explodir diretrizes, objetivos, metas e atribuição de responsabilidades”. (SCHMIDT, 2018, p. 133)

A fase seguinte é a fase da implementação. Não obstante ser a fase prática das políticas públicas, não se trata de um momento de apenas prática daquilo que já foi planejado, pois é bastante provável que redefinições sejam necessárias.

A execução pode seguir três caminhos: 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). A partir da década de 80, como governos mais liberais, ganhou fôlego a concepção gerencial quanto à prestação dos serviços públicos. Traz em seu bojo uma ideia de gestão pública por resultados. Ela ainda pode ser feita pela sociedade civil ou terceiro setor – o terceiro setor é o conjunto organizações da sociedade civil que são nitidamente diferentes 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 (Ex: universidade comunitárias, escolas, hospitais). E por fim, pode ser feita por delegação de serviço ao setor privado – via de regra, os serviços mais elementares são prestados pelo Poder Público (apesar de que a iniciativa

privada realiza parte deles, inclusive questiona-se essa abrangência), mas há demandas (transparência, comunicação, sistemas viários) que são prestados pelo setor privado. (SCHMIDT, 2018, p. 136)

A implementação de políticas públicas está bastante ligada pela previsão orçamentária, pois é esta – através do plano plurianual, da lei de diretrizes orçamentárias e da lei orçamentária anual – que vai definir como os recursos vão ser gastos.

Por fim, sobrevém a fase da avaliação de uma política, que seria, grosso modo, um julgamento do que deu certo e do que falhou. Um dos mecanismos são as eleições, comum às democracias, mas há outros. O autor propõe o questionamento sobre a possibilidade de uma total objetividade acerca dessa avaliação, ao passo que responde que ela não ocorre, mas em contrapartida aponta os indicadores sociais como meio de se chegar o mais próximo.

E os agentes das políticas públicas quem seriam? Schmidt assevera que pode ser qualquer cidadão, muito embora advirta para o fato de que, via de regra, será politicamente influente – e aqui lembramos do que falou Lasswell acerca da “influência” e “influyente” - aquele que tem o recurso de poder. Deste modo, 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*. (SCHMIDT, 2018, p. 139)

Por fim, em suas considerações finais, o autor chama a atenção para o cuidado que devem ter os estudiosos do tema, em relação a evitar de embasar suas análises “em pressupostos neoliberais, antiestatais, que preconizam a adequação da administração pública aos valores do mercado e aos ditames da administração privada”. (SCHMIDT, 2018, p. 146). Essa é uma advertência muito relevante para apontarmos 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) ao passo que a segunda serve aos anseios do capital através, principalmente, do agronegócio.

Nesta tônica, trazemos uma das últimas colocações de Schmidt (2018, p. 146) acerca da coragem que os estudiosos das políticas públicas devem ter de contrapor tais pressupostos com teorias inovadoras e não apenas voltar a centrarem-se no Estado. Aproveitamos também o ensejo para seguir ao ponto dois do presente texto que abordará as políticas públicas de educação do campo.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS

De maneira breve citaremos aqui alguns instrumentos de políticas públicas de educação do campo. Inobstante alguns autores, tal qual Santos (2017), se refiram a eles como *políticas públicas* do campo, optamos em denominá-los de *instrumentos* de políticas públicas do campo. Pois há uma política pública de educação para o campo e diversos instrumentos pelas quais ela se manifesta e se faz presente ou ausente, dependendo de variáveis como época, governos, ideologias, etc.

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 levou a uma mudança na ação do poder público. Como resultado, sobrevieram, no plano federal, novos espaços de deliberação e novos instrumentos, entre os quais:

Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) – já teve duas versões, a primeira em 1997 e a segunda em 2015. Trata-se de um fórum “riquíssimo” de discussão que reúne os interessados no tema de educação do campo.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) - seu ideal surgiu em meio aos debates coletivos realizados no I ENERA, assim teve sua criação, através da Portaria nº 10 de 1998. Inicialmente vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária, mas passa a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Segundo Santos, (2017, p. 216) o Programa “é a expressão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores/as rurais, governos estaduais e municipais”.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) – surgiu no âmbito do Ministério da Educação. 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)

ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS COMO EXPRESSÃO DE POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) – nasceu vinculado ao Ministério da Educação, em 2007, por iniciativa da Secad. Foi viabilizado através de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior para possibilitar a criação de Licenciaturas em Educação do Campo, com a finalidade de promover a formação de professores da educação básica para que pudessem lecionar nas escolas localizadas em áreas rurais. As parcerias iniciais foram com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Brasília (UnB). (SANTOS, 2017, p. 217)

Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) – trata-se de programa também vinculado ao Ministério da Educação e lançado em 2012. Seu objetivo era oferecer apoio técnico e financeiro para a educação no campo. Como coloca Santos, é proveniente da mobilização das organizações e movimentos sociais, e “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”. (SANTOS, 2017, p. 219)

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO VERSUS EDUCAÇÃO RURAL

Roseli Caldart (2012) apresentou, no *Dicionário de Educação do Campo* a definição de “Educação do Campo”, da qual faremos uso para o presente trabalho. A autora aponta para o fato e 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”. Prosseguindo, Caldart informa que seu texto abordará as características principais “da prática social que vem produzindo o conceito de Educação do Campo, do tipo de ‘consciência de mudança’ que ele materializa ou projeta, e de que relações fundamentais constituem seu breve percurso histórico”. (CALDART, 2012, p. 259)

A autora salienta a importância dos movimentos sociais na construção desta “consciência”, ou seja, na compreensão do que dos caminhos que levaram até ela, bem como, do que ela projeta para o futuro. (CALDART, 2012, p. 259). Santos (2017) é também incansável em ressaltar a importância contínua dos movimentos sociais do campo nas conquistas dos camponeses.

Entre a preparação e discussões de eventos acerca do tema, a expressão “Educação do Campo” acabou sendo confirmada por ocasião da II Conferência Nacional que ocorreu em 2004. Mas explique-se o motivo: em julho de 1997 (como já dito), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) organizou o I ENERA. Por ocasião do encontro

referido movimento foi desafiado a promover uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. Um dos frutos dessas discussões PRONERA, instituído em 1998. (CALDART, 2012, p. 260)

Esses eventos¹ gestaram o que viria a constituir-se num contraponto de forma e conteúdo ao 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. Caldart (2012, p. 260) afirma que queria-se resgatar o sentido de “camponês” com sua bagagem de lutas sociais e culturais. Consequentemente, 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, etc, enfim, estaria voltada aos mais variados tipos de trabalhos vinculados ao trabalho no meio rural. Santos partilha dessa ideia e afirma que “historicamente percebemos que a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação “no” campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira”. Acrescenta o autor que era necessário romper com a educação rural e que, portanto, não se tratava apenas de mudança de nomenclatura, mas sim de referendar a busca por direitos sociais. (SANTOS, 2017, p. 212)

Prosseguindo, Caldart (2012) adentra para um ponto crucial para o presente trabalho: a necessidade de políticas públicas. Santos (2017) já dizia que os governos com seus tropeços e ausência, deixaram por muitas vezes a educação do campo “ao Deus dará”, o que forçou os demais atores, como os movimentos sociais, a agirem. Caldart discorre sobre o desenrolar dos acontecimentos: 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)

Importante salientar que um dos protagonistas desse movimento – como já dito, foi o MST, mas ele não foi o único, outros atores, tais como 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 acrescenta ainda que não é obra do acaso o fato de que os mesmos que lutam por terra,

¹ Nesse sentido, ver Santos (2017), pois informa em maiores detalhes o *caminhar* das políticas públicas de educação do campo.

trabalho e território, são os que estão lutando por 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)

Prosseguindo no seu discurso, Caldart fala de uma situação que poderia, ao nosso ver, ser apontada como “fator irritante” de Dahrendorf (2015). 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. Caldart (2012, p. 261) assevera que a década de noventa 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 “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 contra-movimento. Vejamos:

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. (CALDART, 2012, p. 261).

Na sequência, a autora assevera que desde então, (ano de 2004) as práticas de Educação do Campo têm tido suas contradições, onde por vezes suas políticas públicas pendem para o favorecimento dos “oprimidos”, mas que em contrapartida, por vezes, as políticas neoliberais prevalecem. Caldart afirma que lutar por políticas públicas, parece estar na “ordem do dia”, mas, pondera que, “em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado”. Essa, por sua vez, como diz a autora, somente consegue fazer a “vontade” do capital, se for hegemônica em todas as esferas da vida social. (CALDART, 2012, p. 262)

Ocorre que, o Estado tem ciência que não pode negar o princípio da universalização do direito à educação. Entretanto, “na prática não consegue operar a sua

realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital”, o que, no caso do campo, traduz-se grosso modo, em “fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de Educação Corporativa”. (CALDART, 2012, p. 262)

Esse 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. 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 a autora realiza questionamentos essenciais quanto ao tema e de extrema importância para o presente trabalho. Vejamos:

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? (CALDART, 2012, p. 263)

Enfim, como sair dessa encruzilhada? O que percebemos do trabalho da autora é que a resposta a seus questionamentos residiria na prática de uma Educação do Campo. Prática essa, que em sua opinião, “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)

Neste viés, a Caldart (2012, p. 263) lista algumas características e elementos da referida consciência. Em primeiro lugar, ela “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, como diz a autora “não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido²”.

A consciência em questão, vai também assumir uma “dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de

² Aqui a autora faz alusão às teorias e obra de Paulo Freire, que muito discorreu e trabalhou ao longo de uma vida sobre a necessidade de uma educação libertadora, emancipadora do indivíduo, em contrapartida de uma educação *bancária* que percebe o educando com um *receptivo vazio* a ser preenchido, um mero expectador. Não, para Freire, o educando faz parte do processo de aprendizagem! É tão importante quando o educador e como ele, tem muito a ensinar nesse processo de ensino/aprendizagem.

formulação e de implementação da política educacional brasileira”. Mas, adverte a autora 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, p. 263)

Outras características importantes que a autora cita: a Educação do Campo vai sempre andar lado a lado com outras lutas sociais, como, por exemplo, Reforma Agrária; vai também pautar suas práticas no reconhecimento da riqueza social e humana de seus sujeitos, quanto “suas formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida”. A Educação do Campo não nasceu na teoria, foi forjada na prática, mas justamente por se enquadrar hoje com uma luta contra-hegemônica, necessita também da teoria “e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis”. A autora afirma também 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”. (CALDART, 2012, p. 264)

Por fim, a autora percebe a Educação do Campo notadamente como prática dos movimentos sociais camponeses, pois ao mesmo tempo em que luta pelo acesso à educação pública, pleiteia uma educação em que o Estado não seja o detentor da pedagogia. (CALDART, 2012, p. 265)

A autora encerra seu texto explanando acerca da visão globalizante que se deve ter da Educação do Campo, afinal de contas, ela não se encerra em si mesma, ela vai muito além. Ela traz em seu bojo, além da questão educacional, contradições sociais profundas. Revolve discussões acerca do direito universal à educação, revê a tríade campo-educação-políticas públicas, 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 autora diz que a Educação do Campo leva em consideração o valor da agricultura camponesa, 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”. 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 cultura como “ferramentas de superação

da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral”. Por fim, de acordo com Caldart, 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’”. (CALDART, 2012, p. 265)

3 AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA COMO EXPRESSÃO DE POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em seu discurso, vimos que Caldart afirmou que as EFAS foram também protagonistas do movimento que consolidou a Educação do Campo. Assim – para corroborar a tese da autora - optou-se por trazer à baila os relatos da formação e dinâmica de uma delas: a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, doravante, EFASC. Nesse sentido, uma das principais fontes a ser utilizada será a dissertação de mestrado de João Paulo Reis Costa, intitulada *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*, publicada em 2012.

Antes de adentrar-se especificamente na EFASC, quer-se aqui esclarecer acerca dos Centros Educacionais Familiares de Formação em Alternância - CEFFAS, uma vez que aquela é espécie deste.

3.1 CENTROS EDUCACIONAIS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFAS)

É fato histórico de que as escolas do campo sempre vislumbraram no estudante rural, um indivíduo que necessariamente migraria para o meio urbano. Ou seja, ele ficaria na roça somente se não tivesse opção. Essa era – e ainda é – uma mentalidade muito difundida, no tocante à educação rural. (COSTA, 2012, p. 30). Colocação que joga luz à lógica de Santos referida acima sobre uma simples *importação* da educação urbana para o campo.³

Essa lógica, de acordo com o autor, fazia com que o ensino no campo fosse significativamente descontextualizado da dinâmica do campo. A alfabetização do campo era

³ Costa afirma que até houve algumas tentativas, depois da década de 30, de um aprimoramento das escolas rurais, tais como as escolas rurais multisseriadas, as escolas-polo, etc. No entanto, a maioria das escolas do campo, ensinavam o estudante da zona rural a partir da ótica urbana, muitas vezes desestimulando-o ao estudo”. (COSTA, 2012, p. 35)

realizada “com temáticas alheias às questões centrais que os moradores do meio rural vivenciavam.” (COSTA, 2012, p. 31)

Qual seria a lógica então, para que as políticas públicas educacionais rurais tomassem essa direção? A lógica – como bem colocaram Caldart e Santos - do capital. A educação nesta época, e não só a rural, orbitava as demandas do capital, do mercado. Desta forma, qualquer tentativa de direcionar a educação do campo para a subsistência, perdia-se no meio do caminho. (COSTA, 2012, p. 32)⁴. O autor prossegue afirmando que essa dinâmica acabou levando a uma espécie de dicotomia entre latifundiários rurais que teriam todos seus direitos assegurados, inclusive os de educação; e de outro, o camponês, que ficaria com as “migalhas” desses direitos, se é que sobraria alguma. (COSTA, 2012, p. 54)

Não é para menos, como coloca Costa tanto em sua dissertação quanto em suas falas públicas, que esse tratamento dispensado ao camponês fez com que ele se sentisse como um ser inferior, um ser que “não vale nada”, um “jeca tatu”. (COSTA, 2012; 2019). Dessa forma, quem em sã consciência iria querer continuar no campo? Se do camponês era subtraído qualquer valor, fosse ele material ou imaterial – como sua *humanidade* – como esperar que ele ficasse ou fique no campo?

Assim, no bojo da necessidade de um movimento contra-hegemônico, nasceram os CEFFAS. Costa atribui a eles muitas das conquistas realizadas pelo camponês no tocante a seu direito de educação. Se fazia imprescindível a constituição de um espaço de aprendizado, para a qualificação para o trabalho, e que comportasse a experiência extraescolas. Desta maneira, também surgia a necessidade de um currículo “adaptado às necessidades dos estudantes, a adequação do calendário escolar a observância da natureza e seus ciclos”. Os CEFFAS com sua Pedagogia da Alternância – sobre a qual falaremos – surgiu com essa tônica. (COSTA, 2012, p. 55)

Costa bem resume a relevância dos CEFFAs:

Os CEFFAs constituem-se numa prática pedagógica inovadora para a educação do campo no Brasil, seja na formação dos jovens, que envolveram e envolvem suas famílias e comunidades no processo de ensino - aprendizagem, ou pela observância dos seus pilares, que prevêm uma participação horizontal em todos os segmentos do CEFFA, tornando a participação dos seus entes cada vez mais ativa. Nessa lógica, a rede CEFFA ao praticar a alternância através dos seus instrumentos pedagógicos, possibilita que o jovem se compreenda cada vez mais pertencente ao espaço onde vive, o que permite a ele, articulado com a família, interferir no meio,

⁴ Costa assevera que o fato de defender uma educação do campo, não significa querer que o camponês seja ou esteja alheio às questões urbanas, mas apenas que seu aprendizado seja a partir de sua realidade.

ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS COMO EXPRESSÃO DE POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

com práticas e experiências proporcionadas pela formação integral que a escola lhe permitiu construir ao longo da formação. (COSTA, 2012, p. 60)

Costa demonstra uma preocupação constante que não foi objeto direto dos demais autores trabalhados, que é a possibilidade de permanência do camponês no campo com dignidade. Assim, dentro dessa temática da necessidade de políticas públicas efetivas para que não ocorra um êxodo rural, para que o camponês “possa permanecer no seu meio com qualidade de vida, sem precisar buscar nas cidades melhores condições, o que muitas vezes não acontece”, Costa vem reforçar a importância dos CEFFAs como instituições de ensino que possibilitem uma formação técnica em agricultura para os filhos de agricultores. E neste viés, o autor discorre acerca dos pilares sobre os quais os CEFFAs devem repousar (COSTA, 2012, p. 122)

O primeiro deles é *Associação Local*, que representa a conexão entre as demandas comunitárias e familiares dentro da escola, de forma que o CEFFA esteja ciente da realidade à sua volta, para que assim ajude a “construir alternativas frente às necessidades do meio em que está inserido”. (COSTA, 2012, p. 124)⁵

O autor traz a *Alternância* como segundo pilar de um CEFFA. A primeira colocação que ele faz acerca do tema é que a Pedagogia da Alternância não se esgota numa mera alternância de espaço/tempo, afinal de contas e de uma certa forma, todas escolas fazem isso. A alternância caracterizadora da pedagogia aqui trabalhada, em primeiro lugar, nasce da necessidade/realidade do estudante. (...) “o processo de aprendizagem do jovem parte das situações vividas, encontradas, observadas no seu meio. Elas passam a serem fontes de interrogações, de trocas e o CEFFA o ajuda a encontrar suas respostas”. (COSTA, 2012, p. 129)

Podemos dizer que a Pedagogia da Alternância está umbilicalmente ligada à importância que se dá ao aprendizado que se dá do lado de fora da parede das escolas. Nesse sentido a fala de Caldart (2009) é bem enfática também. Na mesma linha percebemos a fala de Santos (2017) que defende os espaços informais de aprendizado também.

O terceiro pilar recai sobre a *Formação Integral*. Esse pilar, de acordo com o autor, está muito ligado com a Pedagogia da Alternância, pois é justamente uma das finalidades desta. A busca pela formação integral está ligada a busca de “um ambiente que proporcione aos estudantes, família e professores estar integrados” para que possam assim, prosseguir o

⁵ Nesse ponto, o autor faz uma ressalva, para diferenciar a *Associação Local* das demais associações de pais existentes, pois via de regra, essas últimas atendem mais a problemas pontuais, ou se reúnem para as festividades da escola, etc. Geralmente não há nelas uma imersão nas atividades da escola como a *Associação* dos CEFFAs. (COSTA, 2012, p. 122)

autor “construir conjuntamente uma série de conhecimentos, valorizar os 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. 150-151)

Por fim, importante destacar que “os CEFFAs se caracterizam como um serviço público não estatal, ou seja, uma escola pública de gestão comunitária”. (COSTA, 2012, p. 59). Lembramos aqui do que disse Caldart sobre o fato de que o Estado não deve ser o detentor da pedagogia.

3.2 EFASC: UM INSTRUMENTO EFICIENTE DE POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

No ano de 2009⁶ foi criada a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC. Mas para que ela pudesse acontecer, um longo caminho foi trilhado. Neste ponto, veremos a versão resumida dessa história que foi contada por Costa.

Um dos objetivos de Costa⁷ no seu trabalho, foi o de verificar, através da trajetória da Associação Gaúcha da Escola Família Agrícola, doravante AGEFA e da EFASC, “as possibilidades da escola, através do envolvimento das famílias e estudantes com suas comunidades, contribuir com o desenvolvimento regional”. Tal seria obtido através de um curso de técnico agrícola para os filhos dos agricultores familiares, ou seja, o pequeno agricultor.

A inquietação do grupo que inicialmente fez nascer a EFASC, se deu pelo fato de que a região em questão tem na agricultura familiar a principal atividade econômica e ao mesmo tempo apresenta a realidade do êxodo rural para os jovens e envelhecimento dos que ficam. Acrescente-se que o método utilizado pela referida escola seria o da alternância, como veremos mais adiante. (COSTA, 2012, p. 18)

Prosseguindo, Costa foi contando um pouco mais sobre a “gestação” da EFASC e de como ela seria importante para a região, uma vez que lá não havia escola técnica rural. Por meio de um questionário aplicado junto à comunidade, constatou-se que uma escola nos

⁶ A EFASC foi criada em 2009, logo depois na esteira de sua criação, sobrevieram quatro outras EFAs no Rio Grande do Sul: a Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha – EFASERRA; a Escola Família Agrícola do Vale do Sol – EFASOL; e Escola Família Agrícola de Canguçu – EFASUL.

⁷ Importante salientar, e o autor deixa isso muito claro em seu trabalho, que o escreveu a partir de sua vivência dentro da instituição, pois lá trabalha. Deste modo, afirma que tal o impossibilita de se despir totalmente de questões subjetivas.

molde da EFASC seria necessária. Pois havia uma situação que era comprovada e agravada a cada ano: “agricultura familiar vem sofrendo com a saída de jovens do meio rural, sem perspectivas de manutenção da propriedade, comprometendo a sucessão familiar”. Dessa forma, acrescenta o autor, “a produção agrícola na região estava com seus dias contados e, sendo assim, a oferta de um curso dessa natureza seria uma possibilidade de inversão dessa lógica na região. ” (...) Portanto, afirma ainda “a criação da EFA estava amplamente respaldada pela comunidade regional, apontada não só como necessária, mas urgente frente aos desafios que a agricultura familiar vem passando ao longo dos últimos anos”. (COSTA, 2012, p. 79-80)

O que se tinha ao final das propostas e início da jornada era então de proposta diferenciada do que havia até então no Rio Grande do Sul e no sul do Brasil. Criava-se uma EFA que formaria filhos de agricultores, técnicos agropecuários, em sistema de Alternância em Santa Cruz do Sul. (COSTA, 2012, p. 82)

No quarto capítulo da sua dissertação, Costa vai falar da prática pedagógica da EFASC (Pedagogia da Alternância e desenvolvimento do meio) e dos instrumentos por ela utilizados: Plano de Formação; Plano de Estudo; Colocação em Comum; Caderno de Acompanhamento; Caderno da Realidade; Tutoria; e Visita às famílias.

Esses instrumentos pedagógicos, de uma forma ou de outra vão auxiliar “na efetivação dos seus pilares, contribuindo de forma concreta para o desenvolvimento regional do Vale do Rio Pardo, através da educação oferecida aos jovens do meio rural”, pois estarão “envolvendo suas famílias, poder público e entidades regionais que trabalham diretamente com a agricultura de forma geral. ” (COSTA, 2012, p. 170)

O Plano de Estudos – PE é um ótimo exemplo de um instrumento de uma pedagogia que não objetiva qualquer hierarquização do saber. Assim, diz o autor “o PE dá voz a quem historicamente esteve fora de qualquer processo educativo, valorizando o conhecimento familiar”. Ou seja, aqui são ouvidos os pais, tios, avós, vizinhança, etc. Eles é que “passam a ser uma fonte primária dessa pesquisa, possibilitando ao jovem saber de situações e informações que até então não conhecia ou não valorizava”. Por fim, diz o autor que “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. ” (COSTA, 2012, p. 183)

Neste ponto, o autor reforça a importância da Pedagogia aplicada nos CEFFAS, pois “vem promovendo o desenvolvimento de uma educação do campo, cada vez mais qualificada e voltada para as comunidades onde os estudantes estão inseridos, oportunizando a esses

jovens do meio rural e suas famílias, possibilidades concretas de uma maior qualidade de vida no campo”. Gerando deste modo, acrescenta ele, “renda e desenvolvendo da forma mais eficaz possível o meio rural, valorizando o conhecimento das famílias e vizinhos, fortalecendo a agricultura familiar e as relações comunitárias através da solidariedade”. (COSTA, 2012, p. 47)

A ideia que se quer passar sobre a influência da EFASC no desenvolvimento do meio, e levando em consideração tudo que foi dito sobre esse CEFFA, é que ela funciona como uma espécie de centelha que se tem capacidade de se propagar em seu meio.

Neste contexto, Costa relata a mudança de pensamento que ocorre com os estudantes que adentram a EFASC. De acordo com o relato de Costa, o aluno que entra na EFASC, via de regra, entra com o pensamento, de que “não é ninguém”, com vergonha de si e de sua família, quando lá conclui seu tempo escolar, demonstra que mudou seu pensamento em sentido diametralmente oposto: sabedor do seu valor! Esse é, na opinião do autor, o maior legado das EFAs. (COSTA, 2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falamos aqui acerca dos principais aspectos das políticas públicas como seu surgimento para atender as necessidades de um *olhar* científico para que o governo pudesse melhor gerir as situações “problema” no tocante às mais diversas áreas. Falamos também mais especificamente das políticas públicas de educação para o campo, de um embate que ocorre nesta seara, onde, por vezes estão em evidência as políticas públicas de Educação do Campo que se voltam ao atendimento das necessidades de grupos de luta social, como os camponeses, grupos indígenas, quilombolas. Políticas essas que são instrumentalizadas por iniciativas e programas e pedagogias que prezam a educação desses grupos através de seu próprio contexto e não como algo que deva ser *importado* de um contexto urbano alheio à sua realidade.

Em contrapartida, falamos também das vezes em que essas políticas se deixam levar pelos anseios do capital e dão vazão a uma educação do campo que chamamos de Educação Rural. Educação elitista essa, que se faz materializar notadamente através do agronegócio e que rouba a humanidade, as memórias, a dignidade e o futuro do sujeito do campo (e dos demais grupos de luta social).

Nesse sentido, interessante – além de levarmos em considerações todas as falas de Caldart, Santos (2017), Freire e Costa – analisar o que diz Boaventura de Sousa Santos

(2014), pois é exatamente sobre isso que ele vai falar, sobre dois caminhos que podemos tomar em relação a promessas não cumpridas de emancipação que a modernidade fizera (pois permitir que o capital dite todas as regras não se coaduna com o uso da razão): ou nos acomodamos e aceitamos as coisas como elas são, ou lutamos para mudar. Nesta tônica, aprimorar e lutar pelas políticas públicas de educação do campo e por instituições de ensino como as EFAS, vai na senda do segundo caminho, pois se temos uma significativa parte da população brasileira que vive no meio rural, como poderíamos – independente de sermos cidadãos que vivem no meio rural ou urbano – aceitar que referidas políticas públicas sejam limitadoras?

Enfim, o que se quer, é que as políticas públicas educacionais do campo sejam do tipo que “devolvam as rédeas” ao camponês para que ele mesmo realize os acertos (e desacertos) da sua própria educação. Chega de termos os detentores do capital como os influentes das políticas públicas de Educação do Campo, afinal, eles, via de regra, vivem no meio urbano.

REFERÊNCIAS

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. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Apr. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: **Dicionário da educação do campo**. (Orgs) Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – 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 abril. 2020.

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**. Dissertação Mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2012.

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 2019.

DAHRENDORF, Hal. **Homo sociologicus**. Tradução de Manfredo Berger. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. Sao Paulo: Boitempo, 2016.

ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS COMO EXPRESSÃO DE POLÍTICA PÚBLICA DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO

LASSWELL, Harold. **Politics**: who gets what, when and how? New York: McGraw-Hill Book Co, 1936.

MÜLLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. Coimbra: Almedina, 2014.

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.

SCHMIDT, João P. Políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. 2018. **Revista do Direito**. Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, set/dez. 2018.

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.