

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Filosofia, Sociologia e Política
Programa de Pós-graduação em Ciência Política

Tese



Retratos de uma política pública:
disposições geradas pela Educação do Campo, a partir da experiência da
Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL)

Carla Rosane da Silva Mota

Pelotas, 2024

Carla Rosane da Silva Mota

Retratos de uma política pública:

disposições geradas pela Educação do Campo, a partir da experiência da
Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL)

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Ciência Política da
Universidade Federal de Pelotas como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Ciência Política.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Alcides Robertt Niz

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

M917r Mota, Carla Rosane da Silva

Retratos de uma política pública [recurso eletrônico] : disposições geradas pela Educação do Campo, a partir da experiência da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL) / Carla Rosane da Silva Mota ; Pedro Alcides Robertt Niz, orientador. — Pelotas, 2024.
165 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Políticas públicas. 2. Educação do Campo. 3. Disposições. 4. Efetividade. I. Niz, Pedro Alcides Robertt, orient. II. Título.

CDD 320

Carla Rosane da Silva Mota

Retratos de uma política pública: disposições geradas pela Educação do Campo, a partir da experiência da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL)

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção de grau de Doutora em Ciência Política, do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, da Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 15 de agosto de 2024

Banca examinadora

Prof. Dr. Pedro Alcides Robertt Niz (Orientador). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Alvaro Augusto de Borba Barreto. Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Cláudio Becker. Doutor em Sistemas de Produção Agrícola Familiar pela Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Adriane Vieira Ferrarini. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Dedico este trabalho as minhas companheiras e
companheiros de jornada na EFASUL.
Que realizam, diariamente, um sonho possível.**

Agradecimentos

Os últimos anos foram carregados de acontecimentos marcantes, um deles atingiu a população mundial: a pandemia do COVID 19. Impossível ignorar os impactos negativos da pandemia nas produções acadêmicas. Outro fato marcante foi a morte do meu pai, João Carlos, que, junto com minha mãe Silvia, foi incansável em me oportunizar o mundo e que, infelizmente, não poderá comemorar comigo este momento tão importante para nossa família.

Contudo, só cheguei onde estou porque contei com muitos apoios. O mais importante deles foi, justamente, da minha família e amigos/as. Expresso o meu mais profundo agradecimento ao meu pai João Carlos (*in memoriam*), minha mãe Silvia, minha gêmea Simone, meu cunhado Bruno, meus irmãos Jarbas e Rodrigo, minha cunhada Cátia, meu sobrinho Eduardo, minha comadre Amanda e meu afilhado Benjamin, meu compadres Leonardo e Juliana e meu mais novo afilhado Rafael, minhas primas e irmãs de coração Flaiane e Micheli, meus amigos/as Jéssica, Cristian, Demaicon, Adiene, Gisela e tantos/as outros/as. Eu não chegaria até aqui sem o apoio de vocês (e sem as boas fofocas e gargalhadas, é claro). Costumam dizer que o caminho do Doutorado é um caminho solitário, mas eu nunca me senti sozinha.

E nunca me senti sozinha, também, porque sempre pude contar com o suporte do meu orientador, Prof. Dr. Pedro Robertt. Agradeço pelos conhecimentos que construiu comigo nesta tese e pela paciência e sensibilidade com que conduziu a orientação durante todo o período, desde a escolha da temática até os últimos e desesperadores dias, acolhendo todos os meus momentos de insegurança e me fortalecendo com seus conhecimentos e sua generosidade. Muitas vezes pensei em desistir, mas o incentivo permanente e a confiança depositada em mim nunca me permitiram sequer dizer isso a ele. Obrigada, Pedro. Aproveito para agradecer as importantes contribuições da banca de qualificação feitas pela Profa. Dra. Patrícia Cunha e pelo Prof. Dr. Carlos Gallo, aos meus colegas de turma Larissa, Luis, Bruno e Rosana, por dividirem o percurso. Especialmente a Rosana, ponto de apoio, desabafo e fortalecimento nestes longos cinco anos. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos que permitiu o meu sustento durante a jornada e ao Programa de

Pós Graduação em Ciência Política (PPGCPOL) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), pela oportunidade de desenvolver esta tese.

Agradeço ao coletivo da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), educadores/as, educandos/as, egressos/as, agricultores/as parceiros/as, pois sempre me incentivaram na busca pelo conhecimento, desde que eu estava no Mestrado em Ciência Política, em 2015, quando me aproximei do grupo, passando pela Especialização em Cooperativismo, de 2019 a 2021, e durante toda esta longa jornada no Doutorado. A EFASUL contribuiu profundamente na construção da profissional que sou hoje, educadora, gestora escolar e pesquisadora. Um agradecimento especial aos/às egressos/as que toparam fazer parte da pesquisa, foi emocionante poder revê-los/as. Esta tese é de vocês também.

Por fim, gostaria de compartilhar um trecho da poesia chamada “O sonho do carreteiro”, de Luiz Menezes, onde o autor conta a história de um pai que luta para proporcionar estudo ao filho e depois de muito tentar, desiste e retorna pra casa: “[...] botou a carreta na estrada/ o piazinho dentro dela/ tocou de volta outra vez/ a noite então já chegara/ naquela enrugada cara/ de gigante das estradas/ uma lágrima teimosa/ veio molhar-lhe o nariz/ olhou o filho com carinho/ mas com muito mais carinho/ com mais amor do que antes/ e uma queixa derramou/ quem nasce lutando busca/ a morte por liberdade/ mentira! A tal de igualdade/ não existe por aqui/ que adianta se amar aos outros/ se os outros não dão amor?/ Pega a picana, piazinho/ e lembra esse boi manheiro/ pois filho de carreteiro/ nunca pôde ser doutor!” Felizmente, hoje, graças à Universidade Pública, gratuita e de qualidade e ao incentivo à produção científica, filhos e filhas de carreteiros/as, alambradores/as, AGRICULTORES e AGRICULTORAS podem sim se tornar doutores e doutoras!

É com muito orgulho que eu, filha de João Carlos e Silvia, agricultores da Vila Silva, interior de Canguçu/RS, carregarei o título de Doutora em Ciência Política e, com ele, seguirei lutando pelos direitos dos povos do campo, das juventudes rurais e das mulheres!

Não vou sair do campo

Não vou sair do campo

Pra poder ir pra escola

Educação do campo

É direito e não esmola

O povo camponês

O homem e a mulher

O negro quilombola

Com seu canto de afoxé

Ticuna, Caeté

Castanheiros, seringueiros

Pescadores e posseiros

Nesta luta estão de pé

Cultura e produção

Sujeitos da cultura

A nossa agricultura

Pro bem da população

Construir uma nação

Construir soberania

Pra viver o novo dia

Com mais humanização

Quem vive da floresta

Dos rios e dos mares

De todos os lugares

Onde o sol faz uma fresta

Quem a sua força empresta

Nos quilombos nas aldeias

E quem na terra semeia

Venha aqui fazer a festa

Gilvan Santos

Resumo

MOTA, Carla Rosane da Silva. **Retratos de uma política pública: disposições geradas pela Educação do Campo, a partir da experiência da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL)**. Orientador: Pedro Alcides Robertt Niz. 2024. 161 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

Esta tese teve como temática as políticas públicas de Educação do Campo e seu objetivo foi realizar uma avaliação da efetividade dessa política, a partir da criação/ativação de disposições nos/as egressos/as da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), localizada em Canguçu/RS, de modo a analisar as transformações sociais produzidas a partir da política pública, ou seja, o impacto social e os efeitos produzidos sobre o público alvo. A EFASUL é uma escola comunitária, pautada pelos princípios da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância, da Agroecologia, da cooperação e da solidariedade, que oferece curso de nível médio e técnico em Agroecologia, para as populações do campo. Para a realização da pesquisa, empregamos uma metodologia qualitativa, com o uso de etnografia política e utilizamos pesquisa de campo para a coleta de dados, composta por visitas nas residências dos/as pesquisados/as, onde desenvolvemos entrevistas com roteiro semiestruturado e observação. As hipóteses teóricas foram confirmadas, na sua maioria. Chegamos a conclusão de que a efetividade da política pública de Educação do Campo, se traduz na identificação de diferentes patrimônios disposicionais nos egressos/as de uma Escola do Campo, empreendedores em potencial de transformações no modelo político de campo. Confirmamos também que estas disposições variam conforme as estratégias empreendidas por cada sujeito/a na produção e reprodução de suas vidas, podendo ser classificadas como: Patrimônios Disposicionais Alternativos, quando as disposições se mantêm no período pós formação, se atualizam e permanecem fortes, isto é, situações em que podemos afirmar a efetividade política pública; Patrimônios Disposicionais Contraditórios, quando as disposições encontradas são contraditórias, algumas vezes pela impossibilidade objetiva de colocar o que se acredita em prática, diríamos, então, que nestes casos a política pública alcançou parcialmente sua efetividade; e Patrimônios Disposicionais Tradicionais, onde as disposições criadas/ativadas na Escola parecem ter desaparecido ou terem ficado enfraquecidas, o que indicaria pouca efetividade da política. No entanto, não encontramos casos que possamos classificar como Patrimônios Disposicionais de Fuga, uma das hipóteses previamente elaboradas. Vimos que a Educação do Campo, enquanto política pública no Brasil, é um elemento chave na construção de um outro projeto de campo. A partir da experiência da EFASUL, foi possível verificar que o processo formativo desenvolvido pelas Escolas do Campo, cria/ativa disposições para agir e para crer nos/nas sujeitos/as participantes, em torno de princípios como a Agroecologia, o trabalho coletivo, a solidariedade e o respeito à natureza, embora em alguns essas disposições possam aparecer de forma mais consistente e em outros mais contraditória. Além disso, a pesquisa de campo etnográfica permitiu a identificação de outras disposições, não previstas nas hipóteses teóricas, tais como disposições relacionadas à convivência coletiva, à comunicação e à visão crítica sobre a sociedade.

Palavras-chave: políticas públicas; Educação do Campo; disposições; efetividade.

Abstract

MOTA, Carla Rosane da Silva. **Portraits of a public policy:** provisions generated by Rural Education, based on the experience of the Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL). Advisor: Pedro Alcides Robertt Niz. 2024. 161 f. Thesis (Doctorate in Political Science) – Institute of Philosophy, Sociology and Politics, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

The theme of this thesis was public policies on Countryside Education and its aim was to evaluate the effectiveness of this policy, based on the creation/activation of provisions for graduates of the Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), located in Canguçu/RS, in order to analyze the social transformations produced by the public policy, that is, the social impact and effects produced on the target public. EFASUL is a community school, based on the principles of Countryside Education, Alternation Pedagogy, Agroecology, cooperation and solidarity, which offers high school and technical courses in Agroecology for rural populations. To carry out the research, we used a qualitative methodology, with the use of political ethnography and field research for data collection, consisting of visits to the homes of those surveyed, where we carried out interviews with a semi-structured script and observation. Most of the theoretical hypotheses were confirmed. We also confirmed that these dispositions vary according to the strategies undertaken by each individual in the production and reproduction of their lives, and can be classified as: Alternative Dispositional Assets, when the dispositions are maintained in the post-formation period, are updated and remain strong, i.e. situations in which we can affirm public policy effectiveness; Contradictory Dispositional Assets, when the dispositions found are contradictory, sometimes due to the objective impossibility of putting what is believed into practice, so we would say that in these cases the public policy has partially achieved its effectiveness; and Traditional Dispositional Assets, where the dispositions created/activated at the School seem to have disappeared or been weakened, which would indicate little effectiveness of the policy. However, we didn't find any cases that we could classify as Dispositional Patrimonies of Escape, one of the hypotheses previously elaborated. We have seen that countryside education, as a public policy in Brazil, is a key element in the construction of another countryside project. From the EFASUL experience, it was possible to verify that the training process developed by the Field Schools creates/activates dispositions to act and believe in the participating subjects, around principles such as Agroecology, collective work, solidarity and respect for nature, although in some these dispositions may appear more consistently and in others more contradictory. In addition, the ethnographic field research made it possible to identify other dispositions not foreseen in the theoretical hypotheses, such as dispositions related to collective coexistence, communication and a critical view of society.

Keywords: public policies; Countryside Education; dispositions; effectiveness.

Lista de Gráficos

| | | |
|-----------|--|----|
| Gráfico 1 | Sexo do grupo de egressos/as da EFASUL..... | 29 |
| Gráfico 2 | Faixa etária do grupo de egressos/as da EFASUL..... | 29 |
| Gráfico 3 | Municípios de abrangência do grupo de egressos/as da EFASUL..... | 30 |
| Gráfico 4 | Origem social do grupo de egressos/as da EFASUL..... | 31 |
| Gráfico 5 | Tamanho médio das propriedades rurais do grupo de egressos/as da EFASUL..... | 32 |

Lista de Quadros

| | | |
|----------|---|-----|
| Quadro 1 | Critérios para a seleção da amostra qualitativa..... | 34 |
| Quadro 2 | Sistematização dos casos selecionados..... | 35 |
| Quadro 3 | Eixos do Programa Nacional de Educação do Campo..... | 61 |
| Quadro 4 | Instrumentos da Pedagogia da Alternância na EFASUL..... | 71 |
| Quadro 5 | Componentes Curriculares do Curso Técnico em Agroecologia Forma Integrada..... | 81 |
| Quadro 6 | Componentes Curriculares do Curso Técnico em Agroecologia Forma Subsequente..... | 86 |
| Quadro 7 | Síntese dos Patrimônios Disposicionais..... | 136 |

Lista de Abreviaturas e Siglas

| | |
|-------------|--|
| ADUFPEL | Associação dos Docentes da Universidade Federal de Pelotas |
| AEFASUL | Associação Comunitária Escola Família Agrícola da Região Sul |
| AGEFA | Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas |
| ATER | Assistência Técnica e Extensão Rural |
| BIONATUR | BioNatur Sementes Agroecológicas |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPA | Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CETAC | Centro de Treinamento de Agricultores de Canguçu |
| COMDICA | Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| COPERFORTE | Cooperativa Regional de Famílias Assentadas da Fronteira Oeste |
| COOPAR | Cooperativa Mista de Pequenos Agricultores da Região Sul |
| COOPERFUMOS | Cooperativa Mista dos Fumicultores do Brasil |
| COPTIL | Cooperativa de Produção e Trabalho Integração |
| EES | Empreendimento de Economia Solidária |
| EFA | Escola Família Agrícola |
| EFASC | Escola Família Agrícola de Santa Cruz |
| EFASOL | Escola Família Agrícola do Vale do Sol |
| EFASERRA | Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha |
| EFASUL | Escola Família Agrícola da Região Sul |
| EMATER | Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural |
| EMBRAPA | Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária |

| | |
|------------|---|
| ENERA | Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária |
| ETEC | Escola Técnica Estadual de Canguçu |
| FONEC | Fórum Nacional da Educação do Campo |
| FUNDEB | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica |
| FURG | Universidade Federal do Rio Grande |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFSUL | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| MPA | Movimento dos Pequenos Agricultores |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Sem Terra |
| OCS | Organismo de Controle Social |
| OIJ | Organização Íbero-Americana da Juventude |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PPJ | Projeto Profissional do Jovem |
| PROCAMPO | Programa de Formação dos Professores do Campo |
| PRONACAMPO | Programa Nacional de Educação do Campo |
| PRONAF | Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária |
| SINASEFE | Sindicato Nacional de Servidores Federais da Educação Básica Profissional |
| TC | Tempo Comunidade |
| TE | Tempo Escola |
| UNAIC | União das Associações Comunitárias do Interior de Canguçu |
| UPF | Unidade de Produção Familiar |
| UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1. Introdução..... | 15 |
| 1.1. Dos contornos da pesquisa..... | 18 |
| 1.1.1. Problema..... | 18 |
| 1.1.2. Objetivo geral..... | 19 |
| 1.1.3. Objetivos específicos..... | 20 |
| 1.1.4. Hipótese e elaboração de categorias..... | 20 |
| 1.2. Da metodologia empregada..... | 22 |
| 1.2.1. Do perfil dos/as egressos/as da EFASUL à seleção dos casos..... | 28 |
| 1.2.2. Dos caminhos percorridos..... | 36 |
| 1.3. Da estruturação do texto..... | 42 |
| 2. Políticas Públicas e Disposições..... | 44 |
| 2.1. Do surgimento do campo das políticas públicas..... | 44 |
| 2.2. Do conceito de política pública..... | 45 |
| 2.3. Da análise de política pública..... | 47 |
| 2.3.1. Modelo do Ciclo da Política Pública..... | 50 |
| 2.3.2. Avaliação de política pública..... | 52 |
| 2.4. Do conceito de disposições e sua contribuição para avaliação de políticas públicas..... | 56 |
| 3. A política pública de Educação do Campo na prática: a experiência da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL)..... | 59 |
| 3.1. Da política pública de Educação do Campo..... | 59 |
| 3.2. Da Escola Família Agrícola da Região Sul - EFASUL..... | 63 |
| 3.2.1. Da sua constituição..... | 64 |
| 3.2.2. Dos seus princípios e fundamentos..... | 68 |
| 3.2.2.1. Educação do Campo..... | 68 |
| 3.2.2.2. Pedagogia da Alternância..... | 69 |
| 3.2.2.3. Agroecologia..... | 74 |
| 3.2.2.4. Cooperação e Solidariedade..... | 77 |
| 3.2.3. Da criação/ativação de disposições..... | 80 |

| | |
|---|------------|
| 4. Avaliação da política pública de Educação do Campo: uma contribuição a partir da análise das disposições..... | 89 |
| 4.1. Das trajetórias dos sujeitos/as beneficiários/as da política..... | 89 |
| 4.2. Das mudanças e/ou continuidades no contexto de vida e de trabalho..... | 124 |
| 4.2.1. Patrimônios Disposicionais Alternativos..... | 124 |
| 4.2.2. Patrimônios Disposicionais Tradicionais..... | 129 |
| 4.2.3. Patrimônios Disposicionais Contraditórios..... | 131 |
| 4.3. Da efetividade da política pública: um outro campo possível..... | 140 |
| 5. Considerações finais..... | 150 |
| Referências..... | 156 |
| Apêndices..... | 161 |

1. Introdução

Esta tese tem como temática as políticas públicas de Educação do Campo e o objetivo principal foi realizar uma avaliação da efetividade dessa política, a partir da criação/ativação de disposições nos/as egressos/as da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), de modo a analisar as transformações sociais produzidas a partir da política pública sobre o público beneficiário.

Para que seja possível compreender o escopo deste estudo, faz-se necessária, inicialmente, uma contextualização sobre as políticas públicas de Educação do Campo. Logo, buscaremos entender, brevemente, o que é a EFASUL e qual sua relação com o tema proposto. Destacamos que a experiência da EFASUL é melhor desenvolvida em capítulo específico.

Segundo Magda Santos (2019), parte dos princípios da Educação do Campo passaram a ser mais fortemente considerados, na formulação de políticas públicas educacionais para o espaço rural, a partir dos anos 2000. Das primeiras ações governamentais em torno desse tema, é possível identificar a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, direcionado aos/às trabalhadores/as rurais assentados/as; a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, pelo Conselho Nacional de Educação; a constituição do Programa de formação dos professores do campo (PROCAMPO), em 2005, que impulsionou a criação de cursos de Licenciaturas específicos para a Educação do Campo, entre outras iniciativas. A partir de 2003, especialmente, foram criados diversos programas e orientações legais que se aproximaram das demandas evidenciadas pelos movimentos sociais do campo, em torno de uma concepção de “Educação do Campo”, mas foi somente em 2013 que essas ações passaram a ser articuladas através de uma organização comum: o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (Santos, 2019).

É nesse contexto que está inserida a experiência da EFASUL, uma escola comunitária, respaldada, sobretudo, pela história de luta por uma Educação do Campo e, também, por programas e orientações legais, tais como pareceres, resoluções e decretos que institucionalizam e regulamentam o funcionamento das escolas do campo.

A EFASUL está localizada no município de Canguçu/RS e oferece curso de Ensino Médio e Técnico em Agroecologia, tendo como público-alvo filhos e filhas de agricultores/as familiares, assentados/as da Reforma Agrária, quilombolas e demais setores do campo. O processo formativo desenvolvido por ela tem como objetivo contribuir na construção de alternativas e possibilidades para a permanência dos/as jovens no campo, a partir do resgate e valorização dos saberes historicamente acumulados pelas suas famílias e comunidades, articulados aos conhecimentos técnico-científicos desenvolvidos na escola.

A proposta pedagógica está alicerçada na Pedagogia da Alternância, “uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola” (Nosella, 2012, p. 30). Assim, os/as educandos/as permanecem um período de sua formação na escola (Tempo Escola) e outro período em suas casas (Tempo Comunidade), desenvolvendo pesquisas junto de suas famílias e comunidades e colocando em prática os conhecimentos desenvolvidos ao longo da formação. Essa metodologia, permite articular os saberes popular e acadêmico, isto é, a realidade local e a escola.

A escola já formou três turmas do Curso Técnico em Agroecologia, totalizando 52 egressos/as. Desse total, 20 fazem parte da primeira turma, que iniciou suas atividades em março de 2016, na forma integrada (ensino médio e técnico); e 16 da segunda turma, que ingressou em agosto de 2018, pela forma subsequente (apenas curso técnico). Ambas as turmas concluíram suas formações no final de 2019¹. Foi com esse universo, que totaliza 36 egressos/as, que a pesquisa de Doutorado foi desenvolvida, ou seja, foi através das disposições criadas/mantidas/descartadas neles/as que se avaliou a política pública de Educação do Campo.

Cumpramos destacar que esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, a partir do qual investigamos trajetórias individuais, porém interrelacionadas, com o intuito de avaliar a efetividade de uma política pública numa experiência específica, nos marcos da teoria de Bernard Lahire: “o social refractado num corpo individual” (2005, p. 14). Entendemos que a experiência da EFASUL é um exemplo significativo da Educação do Campo e que a partir dela podemos compreender os impactos da política pública sobre o público beneficiário. Acreditamos que é possível transpor as

¹ Em 2023 se formaram outros/as 16 egressos/as, que haviam iniciado seus estudos em 2020, na terceira turma da EFASUL. Estes não entraram na amostra da pesquisa, em função da recente conclusão do curso. A partir de 2022, a Escola teve ingressos anuais de novos/as educandos/as.

análises realizadas nesta tese para o universo mais amplo da política pública, resguardadas, é claro, as devidas proporções e particularidades, uma vez que não só as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) desenvolvem a Educação do Campo, mas uma diversidade de instituições, dentre elas escolas públicas e comunitárias, como as organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e que cada instituição possui suas características específicas, seu contexto e sua realidade social, algumas com mais e outras com menos autonomia e condições para desenvolver seus processos pedagógicos.

Antes de adentrar nos contornos específicos da pesquisa, é necessário traçar algumas considerações a respeito de sua importância. De acordo com Ciribelli (2000, p. 16-17), um estudo acadêmico precisa estar alicerçado sobre três critérios, o de relevância social e científica, o de originalidade e o de viabilidade. Acreditamos que este trabalho apresenta características suficientes para o enquadramento nesses critérios.

Primeiramente, este trabalho é relevante socialmente, na medida em que a análise e a reflexão crítica acerca da temática, pode estimular diferentes atores (trabalhadores/as do campo, educadores/as das escolas do campo, instituições ligadas ao tema e gestores/as públicos), através da apropriação do conhecimento produzido, a promover o aprimoramento das ações relacionadas à Educação do Campo, de modo a construir processos educativos emancipatórios direcionados à produção de outro modelo de campo, no Brasil. Além disso, possibilita à EFASUL, em particular, um conjunto de informações que pode subsidiar o planejamento político pedagógico e a revisão, reflexão e reformulação da formação ofertada pela instituição.

Para além da relevância social, o estudo é relevante cientificamente, uma vez que visa contribuir para a construção de conhecimentos na área da Ciência Política e, mais especificamente, na subárea das Políticas Públicas, um campo relativamente novo no Brasil. O enfoque do estudo é orientado aos processos de avaliação de uma política pública que, de acordo com Howlett, Ramesh e Perl (2013), constitui-se como o quinto e último estágio do Ciclo da Política Pública, um dos modelos de análise mais conhecidos da área. Além disso, visa contribuir com a ampliação dos estudos relacionados às políticas públicas de Educação do Campo no Brasil, tema ainda pouco explorado, o que nos leva, também, ao caráter de originalidade.

Geralmente, os estudos sobre as políticas públicas de Educação do Campo têm enfoque na origem dessa categoria, na construção de seu marco legal, enquanto política pública (leis, resoluções, pareceres) e em seus processos de elaboração e formulação, como é o caso do trabalho de Santos (2019). Nesse sentido, o caráter de originalidade se apresenta na realização de uma avaliação dessa política pública. Além disso, trata-se de uma avaliação de efetividade. E estudos de efetividade, de acordo com a literatura especializada em políticas públicas, ainda não são muito desenvolvidos. Ademais, destacamos o uso do conceito de disposições de Bernard Lahire, como forma de medir essa efetividade, o que consideramos uma inovação em termos de pesquisa nessa área de estudos.

Com relação ao último critério, o da viabilidade da pesquisa, ressaltamos que a mesma se tornou possível pela existência da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), em funcionamento desde o ano de 2016, ocasião em que esta pesquisadora passou a integrar a instituição, o que facilitou o desenvolvimento do estudo. Por fim, a execução da pesquisa se tornou viável em função da disponibilidade de uma bolsa de estudos, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1.1. Dos contornos da pesquisa

Nesta seção, apresentaremos os contornos da pesquisa empreendida, tais como a problemática discutida, os objetivos geral e específicos que orientaram o estudo, as hipóteses teóricas previamente elaboradas e a metodologia utilizada, explicitando conceitos e técnicas.

1.1.1. Problema

Para pensar a avaliação de uma política pública existem, na literatura especializada, diferentes enfoques possíveis - abordados com maior profundidade no capítulo teórico -, tais como: estudos de eficiência - análises de custo-benefício; estudos de eficácia - análises do alcance dos objetivos e metas e sua relação com os meios, instrumentos; e estudos de efetividade - análise do impacto social da

política pública, da transformação social produzida, dos efeitos produzidos sobre o público alvo (Arretche, 2013; Figueiredo; Figueiredo, 1986).

Este trabalho foi desenvolvido na perspectiva da efetividade, com a intenção de ir além de uma análise de processo, de “formulação-implementação” ou de “objetivos-resultados”, mas na tentativa de analisar e refletir sobre as transformações sociais produzidas, a partir da criação/ativação de disposições para agir e para crer nos/as sujeitos/as beneficiários/as da política pública de Educação do Campo (egressos/as da EFASUL) e a permanência, atualização, alteração ou desaparecimento dessas disposições em suas trajetórias, no período pós formação na Escola, em seus contextos de vida e trabalho, junto de suas famílias e nos espaços onde atuam.

Nesse contexto, e tendo em vista os objetivos da Educação da Campo, entendemos, nesta pesquisa, disposições para agir e para crer, como práticas e crenças, respectivamente, relacionadas às técnicas de produção agroecológica e de preservação da natureza, às relações horizontais no modelo de organização e de gestão, às práticas solidárias dentro e fora do empreendimento (unidade de produção familiar), à busca de soluções coletivas antes que individuais, à disposição para trabalhar por um modelo econômico emancipatório para além de sua opção individual, e à participação em espaços coletivos, como mutirões, cooperativas, associações, movimentos sociais e partidos políticos.

Assim, o problema que orientou esta pesquisa pode ser expresso a partir da seguinte pergunta: de que forma a Educação do Campo, a partir da experiência específica da EFASUL, é capaz de produzir transformações sociais efetivas no modelo político de campo, a partir da criação/ativação de disposições para agir e para crer nos/as sujeitos/as beneficiários/as?

1.1.2. Objetivo geral

Realizar uma avaliação da efetividade da política pública de Educação do Campo, a partir da criação/ativação de disposições, em um caso específico, o dos/as egressos/as da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL).

1.1.3. Objetivos específicos

- Mapear as trajetórias e histórias de vida dos/as egressos/as da EFASUL;
- Identificar as mudanças e/ou continuidades no contexto de vida e de trabalho dos egressos/as da EFASUL após a formação realizada na escola;
- Verificar que tipo de disposições foram criadas/ativadas pela EFASUL e em que medida os/as egressos/as as mantém, atualizam, alteram ou descartam;
- Investigar até que ponto a formação ofertada pela EFASUL contribui para a transformação do modelo político de campo.

1.1.4. Hipótese e elaboração de categorias

A Educação do Campo, enquanto política pública no Brasil, é um elemento chave na construção de um outro projeto de campo (e de sociedade), pautado por princípios como o trabalho coletivo, a solidariedade, a Agroecologia e o respeito à natureza. A partir da experiência da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), foi possível observar que o processo formativo desenvolvido pelas Escolas do Campo, cria/ativa disposições para agir e para crer nos/nas sujeitos/as participantes, em torno dos princípios já mencionados.

No entanto, essas disposições são ativadas, atualizadas, alteradas ou descartadas de formas diferentes nos/nas sujeitos/sujeitas egressos/as de uma Escola do Campo (empreendedores em potencial de transformações no modelo político de campo), a depender das estratégias empreendidas por cada um/uma ao longo de suas trajetórias, assim como de suas condições objetivas de vida e de trabalho no período pós formação.

Nossa hipótese foi, portanto, de que a efetividade da política pública de Educação do Campo, se traduz na identificação de diferentes Patrimônios Disposicionais, que podemos classificar como: Alternativos, Tradicionais, Contraditórios e de fuga. Patrimônios Disposicionais é um conceito elaborado por Bernard Lahire, para se referir a um conjunto heterogêneo de propensões para agir (ações práticas) e para crer (crenças, percepções, que não necessariamente se concretizam em ações) incorporadas pelos/as sujeitos/as a partir de uma pluralidade de processos de socialização, mais ou menos coerentes ou contraditórios.

As categorias elaboradas foram criadas a partir do conhecimento prévio que possuímos sobre o contexto em que o estudo foi desenvolvido, o que permitiu traçar modelos interpretativos de forma lógica, prevendo as disposições que surgiram no universo pesquisado. No entanto, apesar desse caminho lógico, só o trabalho de campo nos permitiu compreender como essas disposições se apresentam na realidade empírica, especialmente as contraditórias, pois existem diferentes formas das propensões analisadas entrarem em contradição.

Por Patrimônios Disposicionais Alternativos², compreendemos o grupo de egressos/as que possui disposições, tanto para agir como para crer, em conformidade com os princípios e aprendizados incorporados durante o período em que estiveram na Escola, sejam estas disposições fruto da formação realizada na EFASUL e/ou decorrentes do contexto sócio familiar e comunitário. Estes/as sujeitos/as permanecem no campo, desenvolvendo atividades junto de suas famílias ou de forma autônoma (nas propriedades rurais, nos movimentos sociais, em partidos políticos, em cooperativas ou associações), em diálogo com a Agroecologia e com o trabalho coletivo e solidário.

Por Patrimônios Disposicionais Tradicionais, compreendemos o grupo de egressos/as que possui disposições, tanto para agir como para crer, que reproduzem o modelo de produção agrícola convencional e formas capitalistas de organização social, apesar da formação realizada na EFASUL. Ou seja, sujeitos/as nos/as quais as disposições incorporadas durante o período de formação na Escola se alteraram, enfraqueceram ou desapareceram.

Por Patrimônios Disposicionais Contraditórios, compreendemos o grupo de egressos/as que manifestou contradições, tais como, apresentar: (1) disposições para crer contraditórias – acreditar nos princípios da Agroecologia, mas não no trabalho coletivo e solidário; (2) disposições para agir contraditórias – possuir hábitos de trabalho coletivo, como participar de mutirões, mas não necessariamente na aplicação de práticas de produção agroecológica; (3) contradições na distância entre as disposições para crer e as disposições para agir, ou seja, os/as egressos/as que

² Cumpre destacar que a denominação desse patrimônio disposicional como alternativo se dá a partir da compreensão de que as práticas e crenças em torno da Agroecologia e do trabalho coletivo e solidário são alternativas em relação ao modelo de produção hegemônico, pautado pelos princípios do capitalismo, da monocultura, do uso intensivo de agrotóxicos e da exploração dos/as trabalhadores/as. O patrimônio disposicional é alternativo ao modelo sócio econômico dominante, característico do patrimônio disposicional tradicional. Portanto, é alternativo em contraponto ao tradicional. Reconhecemos que pode não ser a melhor denominação, mas diante dos objetivos propostos e contexto apresentado é a denominação que melhor se enquadra.

desenvolveram disposições para crer, tendo incorporado os princípios da Agroecologia, do trabalho coletivo, da solidariedade, mas não terem desenvolvido disposições para agir, seja na distância que existe entre o discurso e a prática, seja na falta de condições objetivas para colocar em prática essas crenças (falta de recursos financeiros, de apoio familiar, de espaço físico, etc).

Por Patrimônios Disposicionais de Fuga, compreendemos o grupo de egressos/as que deixou de viver no/do campo, como por exemplo, aqueles/as que migraram para o centro urbano, com o objetivo de dar continuidade aos estudos, através do ingresso em Instituições de Ensino Superior e/ou para trabalhar na cidade e que perderam seu vínculo com o rural.

1.2. Da metodologia empregada

Os modelos de avaliação de políticas públicas, conforme literatura especializada, priorizam, em sua maioria, métodos quantitativos. No entanto, partindo da compreensão de que a política pública de Educação do Campo precisa ser analisada em profundidade e considerando os objetivos deste trabalho, a metodologia escolhida foi qualitativa. Nesse sentido, e tendo em vista a proximidade da pesquisadora com o objeto de estudo, consideramos a etnografia política como o método mais adequado para o desenvolvimento da pesquisa, de forma articulada com o modelo do Ciclo da Política Pública.

A etnografia é um método de pesquisa comumente utilizado pela Antropologia, desde o surgimento da área e que, mais recentemente, tem sido transposto para estudos em outras áreas do conhecimento. Contudo, existem pesquisas etnográficas desde os inícios da sociologia norteamericana e, mais recentemente, na Ciência Política, a exemplo de Becker (1999); Beaud e Weber (2007); Guber (2011); e Auyero (2012). A etnografia pressupõe a imersão do/a pesquisador/a na realidade estudada, um estreitamento das relações com o grupo de “informantes”, além do deslocamento do olhar do/a pesquisador/a, que passa a compreender os processos a partir das percepções desse grupo, articuladas com a sua própria percepção e com o arcabouço teórico conceitual que orienta a pesquisa.

Beaud e Weber (2007), apontam três condições básicas, sem as quais não é possível realizar uma pesquisa etnográfica: meio de interconhecimento, reflexividade

e longa duração. Por meio de interconhecimento, os autores entendem como um grupo de pessoas que compartilha interações e relações sociais entre si. Este é um critério fundamental para a caracterização de uma pesquisa como etnográfica. Nas palavras dos autores: “É preciso que seus pesquisados estejam em relação uns com os outros e não escolhidos com base em critérios abstratos. Em caso contrário, você está fazendo entrevistas ou observações ‘qualitativas’ e não uma pesquisa etnográfica” (Beaud; Weber, 2007, p. 14).

Enquanto o interconhecimento está relacionado com o objeto de estudo, mais diretamente, a reflexividade é uma condição focada no trabalho do/a pesquisador/a. Tem a ver com o exercício constante de observação, análise e reflexão, com a necessidade de empreender o distanciamento em casos de um campo que lhe é familiar e se surpreender com as descobertas, de comparar o que se espera que o campo apresente com o que ele realmente manifesta. Nesse sentido, “o etnógrafo não prevê o desenrolar de sua pesquisa, não segue um protocolo preestabelecido que ditaria sua conduta em toda a ocasião. Capta as oportunidades do campo, pega as pistas que se abrem, mas as controla de bem perto depois” (Beaud; Weber, 2007, p. 193).

A longa duração, por sua vez, é uma condição que se apresenta a partir da própria pesquisa. Como a expressão já indica, a pesquisa etnográfica requer um período longo para sua realização, pois só assim é possível estabelecer interações sociais consistentes, que possibilitem a compreensão sobre os indivíduos e sobre os processos envolvidos na pesquisa. Segundo Beaud e Weber (2007, p. 194), “o tempo passado no local abre possibilidade de verdadeiros ‘encontros’, de verdadeiros ‘intercâmbios diferenciados’, de um envolvimento com o tempo de seus pesquisados”.

Diante do exposto, acreditamos que esta pesquisa apresenta uma abordagem etnográfica, tendo em vista os aspectos elencados por Beaud e Weber (2007). O meio de interconhecimento está presente no fato de todos/as interlocutores/as da pesquisa vivenciarem realidades comuns, dada a relação deles/as e de suas famílias com a terra e com a vida no campo, o que os/as leva a praticarem interações sociais entre si. O grupo pesquisado estudou junto durante um longo período de tempo, quando das suas formações na EFASUL. Trata-se de um contexto de convivência bastante intenso, já que a metodologia utilizada pela Escola prevê a permanência dos/as educandos/as durante as semanas de Tempo Escola

no espaço da instituição, em alojamentos. O estabelecimento de vínculos e de interações entre os/as educandos/as é inerente ao processo pedagógico empreendido por esse modelo de Escola. Ainda que, atualmente, cada um/a tenha seguido seu próprio caminho, essas relações sociais se mantêm, inclusive muitos/as deles/as se tornaram padrinhos e/ou madrinhas dos/as filhos/as uns/umas dos/as outros/as.

Quanto ao aspecto da reflexividade, destaco a minha relação de pesquisadora com o universo pesquisado. Pertencço à comunidade da EFASUL, faço parte da Escola desde antes de abrir as portas para a primeira turma do Curso Técnico em Agroecologia. Passei a compor o grupo que estava articulando a experiência no final de 2015, quando os arranjos para a abertura efetiva da Escola estavam se consolidando. Tenho atuado como educadora nos componentes de Sociologia e de Economia Solidária e Cooperação Agrícola e contribuído com questões relacionadas à gestão da instituição, com atividades de coordenação pedagógica e direção escolar. Esta condição me permitiu um olhar privilegiado sobre os processos formativos desenvolvidos pela instituição, contribui para uma análise e reflexão mais aprofundada sobre a experiência, além de ter me possibilitado o contato direto com todos/as interlocutores/as da pesquisa e facilitado o acesso a documentos internos.

Ao mesmo tempo que considero este aspecto como um facilitador da pesquisa, também o vejo como um grande desafio, pois foi necessário exercitar constantemente o distanciamento e não me deixar levar somente pelas minhas percepções, mas confrontá-las com as percepções dos/as pesquisados/as, de modo a construir um conhecimento que seja resultado dessa interação. Além disso, é importante destacar o exercício permanente de reflexão sobre as possibilidades e os desafios que essa condição de “duplo papel” apresenta, por um lado atuando na implementação da política pública e por outro como pesquisadora.

Robertt e Rech (2016) nos ajudam a refletir sobre as implicações metodológicas de quando os/as pesquisadores/as problematizam sociologicamente suas próprias experiências de vida, sejam elas experiências de trabalho ou mesmo de militância em movimentos sociais ou outras organizações. Os aspectos abordados pelos autores contribuem na compreensão das possibilidades e desafios desta pesquisa em específico, uma vez que trabalho e militância se uniram na implementação de uma política pública que, agora, passa a ser analisada

cientificamente. Robertt e Rech (2016) destacam ganhos no sentido da facilidade de inserção no universo pesquisado, por já ser um espaço social conhecido e isso se materializa no acesso a documentos e na realização de observações e entrevistas.

Nas palavras dos autores:

Quando o trabalho sociológico envolve a realização de entrevistas, poderá haver uma maior facilidade na seleção dos pesquisados bem como na interlocução junto aos mesmos. A distância simbólica entre entrevistador e entrevistado pode ser diminuída quando se conhece ou se tem um pé no universo de pesquisa. Poderia aventurar-se, aliás, que tendo definidos os objetivos da pesquisa, não é necessário dedicar uma parte do tempo da pesquisa às tarefas de reconhecimento e habituação ao campo (Robertt; Rech, 2016, p. 71).

Estes elementos apareceram muito fortemente na pesquisa. De fato, a seleção da amostra foi muito mais simples de realizar, pois eu já conhecia previamente todos os casos. A criação dos critérios de seleção, inclusive, se deu a partir desse conhecimento prévio, como explicitado na próxima seção. O contato com os/as pesquisados/as também foi facilitado, visto que eu já possuía os contatos telefônicos. Sendo assim, enviei mensagens pelo aplicativo *WhatsApp* e fui prontamente respondida e acolhida por todos/as com quem fiz contato. As visitas/encontros foram tranquilos e amigáveis, fui muito bem recebida pelos/as egressos/as e suas famílias.

No entanto, assim como temos ganhos nas pesquisas onde o/a pesquisador/a vivenciou ou ainda vivencia a realidade analisada, também temos riscos. Robertt e Rech (2016) destacam, por exemplo, o risco “da pesquisa circunscrever-se somente a aspectos previamente conhecidos, restringindo possibilidades de investigação e de compreensão sociológica” (p. 73). Para além dessa questão mais pragmática, os autores chamam a atenção para um risco ainda mais grave, o da prevalência da voz ativista sob o olhar sociológico, “quando a voz militante predomina sobre a análise sociológica, podemos passar a enfrentar problemas de confiabilidade dos dados subministrados” (p. 75). Para que isso não ocorra é necessário desenvolver uma vigilância epistemológica constante.

Neste sentido, em alguns momentos durante a pesquisa de campo, essa condição de “duplo papel” me levou a situações contraditórias, tive dificuldades em conduzir algumas entrevistas por perceber/sentir que as respostas não estavam levando para o caminho que eu imaginava que levariam, e acabei por - conscientemente ou não - desviar de algumas perguntas do roteiro e não aprofundar

dados que surgiram no momento da interação. Após um processo de reflexividade e vigilância sobre essa situação, decidimos (eu e meu orientador) por realizar mais uma rodada de entrevistas, desta vez de forma mais pontual e objetiva, destacando somente as questões que necessitavam de aprofundamento. Essa vigilância se manteve constante, também, durante o processo de análise dos dados coletados.

Retomando os aspectos de Beaud e Weber (2007), o tempo de vínculo que possuo com a instituição e, conseqüentemente, com o universo da pesquisa, mencionado no aspecto da reflexividade, se aplica também à condição de longa duração. Esse vínculo possibilita, inclusive, o que José de Souza Martins (2008) denomina como “observação retrospectiva”, considerando as memórias, lembranças e percepções que possuo de um período anterior à pesquisa específica do doutorado.

Segundo José de Souza Martins (2008), a observação retrospectiva é a utilização de fatos ocorridos no passado como fonte de dados para uma reflexão e interpretação no tempo presente, possível quando o/a pesquisador/a possui uma vivência anterior significativa com o objeto analisado, resgatando, desse modo, suas lembranças. O uso desta técnica pode apresentar riscos à pesquisa, como apontam Robertt e Rech (2016), especialmente quanto à confiabilidade e validade desses dados. Dentre os argumentos elencados pelos autores, está a problematização da precisão das nossas lembranças, a falta de um registro sistemático dessas informações e a rigorosidade científica da própria observação, que exige um olhar continuado e reflexivo sobre o objeto de estudo. Mas, reconhecem que a técnica de observação retrospectiva pode “servir para a emergência de novas ideias, para formular novas hipóteses e para contrastar nossas teorias sociológicas” (Robertt; Rech, 2016, p. 68), além de “oferecer vantagens de acesso ao campo” (*Ibidem*, p. 69). Para minimizar os riscos, os autores sugerem a utilização de procedimentos metodológicos que possam contribuir na checagem dessas informações, como fontes documentais e até mesmo percepções de outros/as atores/as que também vivenciaram a experiência.

A utilização da técnica de observação retrospectiva nesta pesquisa ofereceu, ao meu ver, menos riscos, uma vez que o tempo passado está sendo considerado muito mais no sentido da imersão e ambientação com o espaço social onde a etnografia se desenvolve do que propriamente para a coleta de dados pretéritos. Até mesmo porque os dados desta pesquisa foram coletados a partir de pesquisa

documental, entrevistas e observações, conforme explicitado nos parágrafos subsequentes. Além disso, não se trata de um tempo tão distante e eu continuo vivenciando o cotidiano da instituição, o que me permite confrontar as minhas lembranças com as de colegas de trabalho, assim como com os registros documentais arquivados, em casos em que ocorreu alguma reflexão com base em memórias ou lembranças anteriores.

A partir desses contornos, utilizamos uma abordagem etnográfica como método para compreender e avaliar a efetividade da política pública de Educação do Campo. De acordo com Vieira (2016), o uso do método etnográfico para a análise de fenômenos políticos pode ser uma forma de extrapolar as fronteiras disciplinares e permitir aos/às pesquisadores/as uma compreensão mais ampla, de totalidade, do objeto estudado. Isso vai ao encontro do afirmado por Rodrigues (2008), que em texto sobre a questão da avaliação em profundidade de uma política pública, aponta para a necessidade de reunir diferentes tipos de dados e fontes de informações, tais como: questionários, grupos focais, entrevistas, observações de campo, análise de conteúdo de material institucional, entre outros.

Desta forma, para a coleta de dados desta pesquisa, foram selecionadas diferentes técnicas, utilizadas a partir de dois momentos. No primeiro momento, realizamos uma revisão bibliográfica, com relação aos temas abordados na tese e uma pesquisa documental, de modo a compreender os objetivos da Educação do Campo, bem como direcionar o estudo para a experiência da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), através da análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia e outros documentos que subsidiaram a pesquisa de campo.

No segundo momento, realizamos a pesquisa de campo. Iniciamos com visitas nas residências dos/as egressos/as da EFASUL, onde desenvolvemos entrevistas com roteiro semiestruturado (Apêndice A) e observação, do contexto em que os/as sujeitos/as estão inseridos/as, tratando das estratégias empreendidas por cada um/uma para a produção e reprodução de suas vidas, suas formas de organização do trabalho e suas disposições em relação aos temas abordados durante as entrevistas, entre outras questões. Esta etapa ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2023 e janeiro de 2024 e as informações coletadas foram registradas por meio de gravador (no que tange às entrevistas) e em caderno de campo (no que tange às observações). A transcrição das entrevistas ocorreu com o

auxílio do *Google Colaboratory*, um aplicativo do *Google*, de acesso gratuito e ilimitado para gravação de áudios. Logo, a partir da necessidade de aprofundamento de alguns pontos específicos para a análise proposta, realizamos uma segunda rodada de contato com os/as egressos/as, que ocorreu nos meses de junho e julho de 2024, através de mensagens pelo *WhatsApp* (Apêndice B).

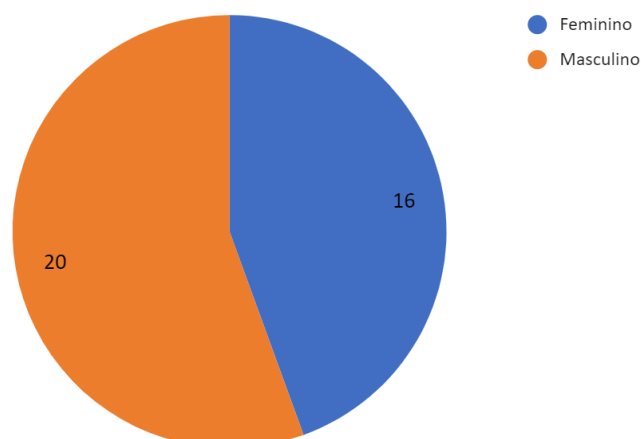
1.2.1. Do perfil dos/as egressos/as da EFASUL à seleção dos casos

Para que seja possível visualizar o campo desta pesquisa e explicitar como selecionamos os casos que, de fato, compuseram o universo de análise, cabe uma caracterização geral do perfil de egressos/as da EFASUL. Caracterização esta que realizamos a partir da sistematização de dados coletados na Escola, durante a primeira metade do ano de 2020 e atualizada em novembro de 2023.

Como já mencionamos, nosso universo de análise corresponde às duas primeiras turmas do Curso Técnico em Agroecologia formadas pela EFASUL, totalizando 36 egressos/as. Desse total, 20 fazem parte da primeira turma, que iniciou suas atividades em março de 2016, na forma integrada (ensino médio e técnico) e 16 da segunda turma, que ingressou em agosto de 2018, pela forma subsequente (apenas curso técnico). Ambas concluíram suas formações no final de 2019.

Desse universo de 36 egressos/as, 20 são do sexo masculino (56%) e 16 são do sexo feminino (44%). Sobre isto, é interessante apontar para o elevado número de mulheres, considerando que se trata de um curso técnico na área das ciências agrárias e que, em geral, são cursos frequentados majoritariamente pelos homens.

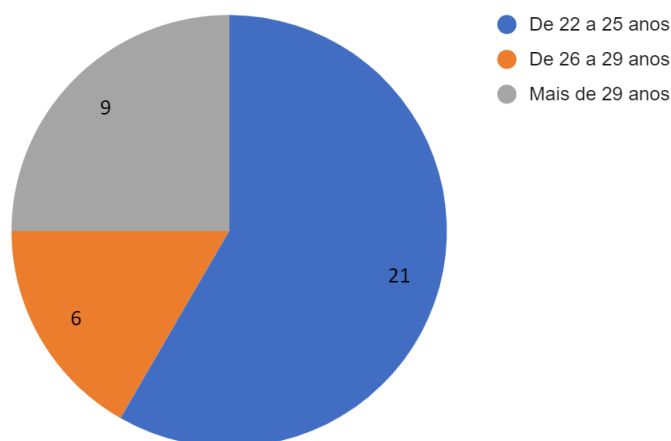
Gráfico 1 - Sexo do grupo de egressos/as da EFASUL



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados na EFASUL, 2023.

Com relação à faixa etária³, 27 dos/as egressos/as possuem idade até 29 anos (75%), ou seja, compõem a categoria “jovem”, de acordo com os parâmetros indicados pela Organização Ibero-Americana da Juventude (OIJ)⁴ e pelo Estatuto da Juventude no Brasil. Apenas nove egressos/as têm mais de 29 anos (25%), conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Faixa etária do grupo de egressos/as da EFASUL



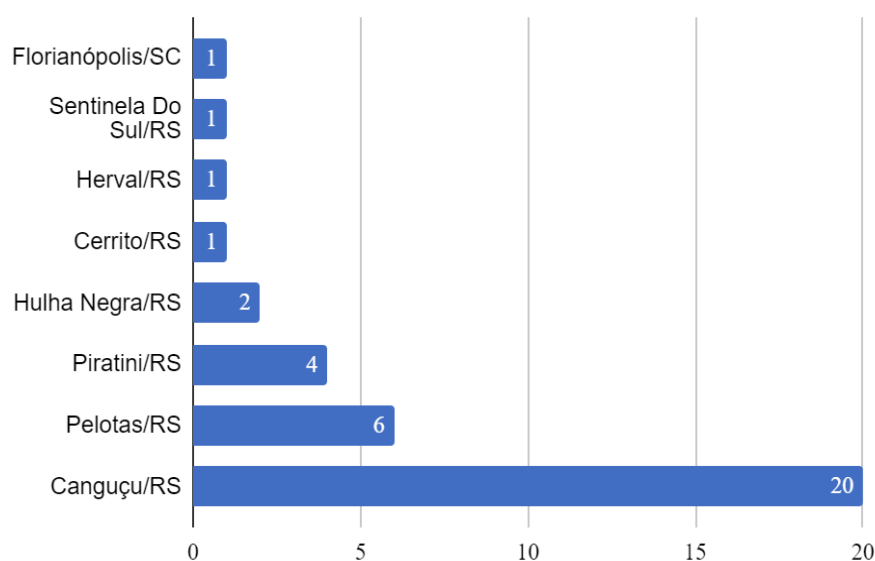
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados na EFASUL, 2023.

³ Os dados foram atualizados em 04 de novembro de 2023 e refletem a idade que os/as egressos/as possuíam nessa data.

⁴ A OIJ considera “jovem” as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Esta forma de categorizar a juventude é questionada por diversos pesquisadores/as, que buscam outras formas de definir o que é ser jovem, a exemplo de uma fase da vida ou um período de transição entre a infância e a vida adulta, um momento de mudanças e transformações significativas, explicações estas que não delimitam idades específicas. No entanto, a definição da OIJ é mais comumente utilizada, inclusive na elaboração de políticas públicas para esse segmento. Para o aprofundamento desta discussão, sugere-se a leitura de Carneiro (1998), Castro (2005) e Troian (2014).

Dos/as 36 egressos/as, 34 são oriundos do Território Zona Sul do RS (95%). Destes, 20 são do município de Canguçu (59%), seis de Pelotas, quatro de Piratini, dois de Hulha Negra, um de Herval e um de Cerrito. Os/as dois egressos/as que não são oriundos do Território, são estrangeiros, mas residiam⁵, durante suas formações na EFASUL, em Sentinela do Sul/RS e Florianópolis/SC.

Gráfico 3 – Municípios de abrangência do grupo de egressos/as da EFASUL



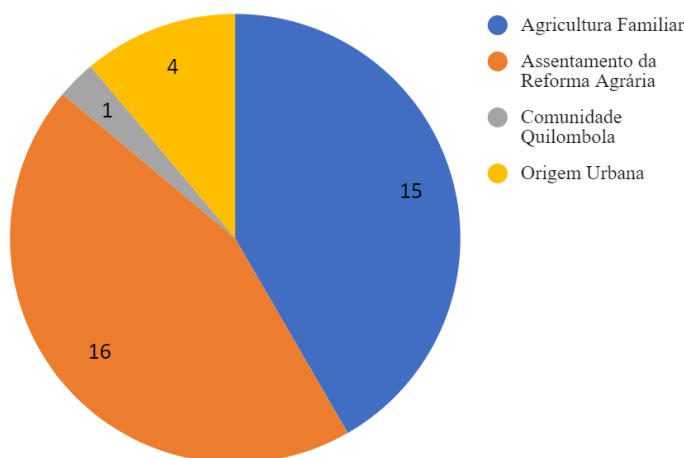
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados na EFASUL, 2023.

Além disso, do universo de análise, quatro egressos/as têm origem no espaço urbano⁶ (11%), enquanto 32 têm origem no espaço rural (89%). Destes, dos/as que têm origem no rural, 16 são de assentamentos de Reforma Agrária (44%), 15 são da Agricultura Familiar (42%) e uma é quilombola (3%), como se pode observar no gráfico abaixo.

⁵ Estas duas pessoas são estrangeiras, uma delas oriunda da Colômbia e a outra do Haiti. Ambas ingressaram na segunda turma, em 2018, que era apenas de curso técnico e já residiam no Brasil quando realizaram o ingresso na EFASUL.

⁶ A EFASUL prioriza selecionar educandos/as oriundos/as do espaço rural, no entanto, este não é um critério excludente, são aceitos jovens provenientes do espaço urbano, cujas famílias foram expulsas do campo no passado e manifestam o desejo de voltar para o campo.

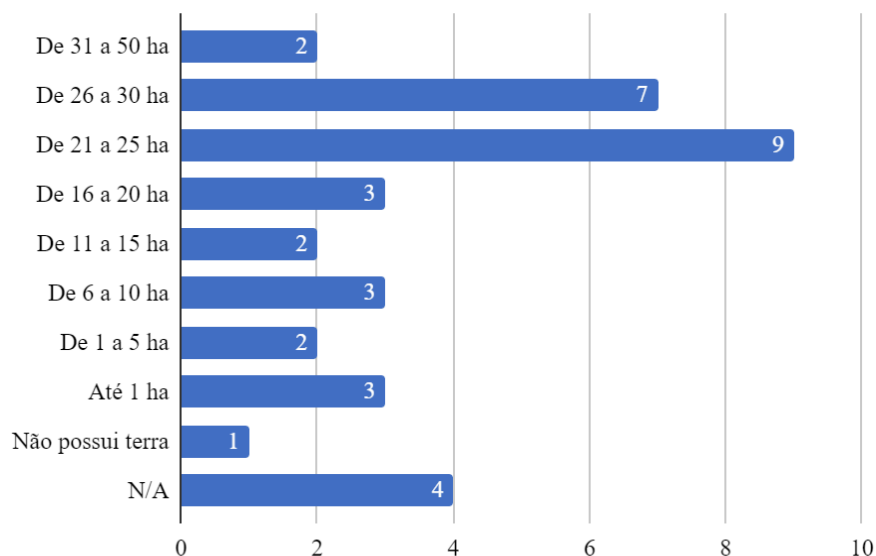
Gráfico 4 – Origem social do grupo de egressos/as da EFASUL



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados na EFASUL, 2023.

Ainda, dos/as 32 egressos/as residentes no campo, em um caso a família é assalariada rural e não possui terra. Quanto ao tamanho médio das propriedades rurais, dentre os 31 egressos/as que suas famílias possuem terra, apenas dois têm mais do que 30 hectares (6%), sendo que nenhum/a deles/as ultrapassa a marca de 50 hectares. Destaca-se o expressivo número de propriedades que têm entre 21 e 30 hectares, um total de 16 (52%), o que se explica por este ser o tamanho médio dos lotes de terra nos assentamentos da Reforma Agrária do Território. Além disso, 13 têm até 20 hectares (42%), conforme gráfico abaixo. Estes dados mostram que o coletivo de egressos/as é conformado majoritariamente por famílias de pequenos agricultores/as.

Gráfico 5 – Tamanho médio das propriedades rurais dos egressos/as da EFASUL



N/A = Egressos/as com origem urbana

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados na EFASUL, 2023.

Com base nesta caracterização do perfil de egressos/as da EFASUL, exposta acima, destacamos a seguir os critérios que utilizamos para selecionar os casos que compõem o grupo analisado pela pesquisa. Como já mencionamos, o estudo desenvolvido foi de caráter qualitativo, composto por entrevistas em profundidade e contato prolongado com os/as egressos/as selecionados/as, de acordo com critérios teóricos.

Nesse sentido, para nos auxiliar na seleção dos casos, recorreremos aos critérios de Miguel S. Valles Martínez (1999), a respeito das investigações qualitativas. Para este autor, o desenho da pesquisa, o que inclui a seleção da amostra é, sobretudo, uma tomada de decisão e “*es sabido que decidir supone elegir, seleccionar entre opciones posibles*” (p. 89). E para empreender essa escolha, é importante que o/a pesquisador/a reflita sobre alguns critérios, dentre os quais se destacam a heterogeneidade, a acessibilidade e a representatividade dos casos.

Por heterogeneidade, Valles Martínez compreende a seleção de casos opostos dentro do contexto da pesquisa, de modo a abarcar tipos extremos e distintos, captar alguma variação do campo e contemplar a diversidade de realidades. No entanto, o autor alerta para o equilíbrio entre essa diversidade e a tipicidade dos casos. Já por acessibilidade, o autor destaca que este critério tem a

ver com considerações pragmáticas, isto é, com os recursos disponíveis no momento da seleção. Por fim, o critério representativo a que se refere o autor não é a representatividade estatística, característico dos estudos quantitativos, mas a seleção de casos relevantes para o problema da investigação (1999, p. 91).

Sendo assim, considerando o perfil dos/as egressos/as da EFASUL e os critérios elencados por Miguel Valles Martínez, a seleção da amostra contou com egressos/as de ambas as turmas, de ambos os sexos e com origens em assentamentos de Reforma Agrária e na Agricultura Familiar (conforme gráfico 4), buscando, assim, um equilíbrio entre heterogeneidade e tipicidade na escolha dos casos, que totalizam oito.

A seleção de egressos/as de ambas as turmas é especialmente relevante, uma vez que existe uma diferença no tempo de formação de cada turma junto à EFASUL: uma das turmas ingressou em março de 2016 e a outra somente em agosto de 2018, sendo que ambas concluíram suas formações em dezembro de 2019. Essa diferença se dá em virtude da primeira turma ter sido de Ensino Médio e Técnico em Agroecologia, na forma integrada e a segunda ter sido apenas de Técnico em Agroecologia. Contemplar egressos/as de ambas as turmas nos permite pesquisar sobre os impactos do tempo de convivência no espaço da Escola e, portanto, de criação/ativação das disposições para crer e para agir. Foram, assim, selecionados quatro casos de cada turma. Entre os/as egressos/as de cada turma, selecionamos metade do sexo masculino e metade do sexo feminino, o que possibilitará realizar apontamentos específicos com relação a gênero. Além disso, entre os egressos do sexo masculino de cada turma, metade tem origem em assentamentos de Reforma Agrária e metade tem outras origens, como na Agricultura Familiar. O mesmo se aplica às egressas do sexo feminino. A decisão por incluir na amostra qualitativa metade de egressos/as oriundos/as de assentamentos de Reforma Agrária, se justifica pelo fato de que a maioria deles/as, 44% mais especificamente, de acordo com o Gráfico 3, possuem essa origem social.

Para facilitar a visualização do desenho da amostra qualitativa, segue o quadro abaixo.

Quadro 1 – Critérios para a seleção da amostra qualitativa

| TURMA 2016 | | |
|-------------------|---|------------------------|
| | Origem em assentamento de Reforma Agrária | Outras origens sociais |
| Sexo masculino | Caso 1 | Caso 3 |
| Sexo feminino | Caso 2 | Caso 4 |
| TURMA 2018 | | |
| | Origem em assentamento de Reforma Agrária | Outras origens sociais |
| Sexo masculino | Caso 5 | Caso 7 |
| Sexo feminino | Caso 6 | Caso 8 |

Fonte: Elaboração própria, 2023.

O desenho da amostra contemplou, como pode ser notado, os critérios de heterogeneidade e representatividade propostos por Valles Martínez. A aplicação do quadro, no entanto, nos gerou mais casos em cada categoria do que era possível abarcar pela pesquisa. O recorte se deu, então, a partir de escolhas que levaram em conta o critério da acessibilidade, mas também de casos considerados como opostos, como por exemplo, aqueles em que se supunha tratar-se de perfis disposicionais alternativos e casos em que se supunha tratar-se de perfis disposicionais tradicionais. Mas, excluímos, deliberadamente, casos que fogem da tipicidade do universo de pesquisa, o que ocorreu com os dois egressos estrangeiros, únicos que não eram oriundos do Território Zona Sul, com a única egressa quilombola e com os quatro casos de egressos/as com origem urbana. Além disso, optamos por escolher apenas um dos irmãos em casos em que este parentesco se apresentava, assim como optamos por escolher apenas um cônjuge em casos em que houve união entre egressos/as.

O quadro abaixo apresenta a sistematização dos casos selecionados, com base nos dados coletados durante a pesquisa documental junto à EFASUL.

Destacamos que os nomes dos/as egressos/as são fictícios⁷, de modo a preservar suas verdadeiras identidades.

Quadro 2 – Sistematização dos casos selecionados

| Caso | Nome | Turma | Sexo | Idade | Origem Social | Município |
|------|-----------|-------|-----------|---------|---------------------------------|-------------|
| 1 | Oziel | 2016 | Masculino | 27 anos | Assentamento de Reforma Agrária | Canguçu |
| 2 | Roseli | 2016 | Feminino | 36 anos | Assentamento de Reforma Agrária | Canguçu |
| 3 | Paulo | 2016 | Masculino | 24 anos | Agricultura Familiar | Canguçu |
| 4 | Conceição | 2016 | Feminino | 22 anos | Agricultura Familiar | Canguçu |
| 5 | Marcos | 2018 | Masculino | 24 anos | Assentamento de Reforma Agrária | Herval |
| 6 | Margarida | 2018 | Feminino | 29 anos | Assentamento de Reforma Agrária | Hulha Negra |
| 7 | Chico | 2018 | Masculino | 28 anos | Agricultura Familiar | Canguçu |
| 8 | Anna | 2018 | Feminino | 26 anos | Agricultura Familiar | Canguçu |

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Explicitada a seleção dos casos, gostaríamos de compartilhar os caminhos percorridos para a efetivação das entrevistas e observações, de modo que possamos visualizar a realização concreta da pesquisa de campo.

⁷ Os nomes foram especialmente escolhidos, com o objetivo de homenagear mulheres e homens que tiveram ou ainda têm uma atuação importante no campo e/ou na educação, na defesa de um outro modelo de agricultura, na luta pela terra, pela natureza, pela educação e pelos direitos dos/as trabalhadores/as do campo. Quais sejam: *Oziel Alves Pereira*, jovem sem terra morto em confronto com a política no massacre em Eldorado dos Carajás; *Roseli Nunes*, liderança do MST, assassinada durante a ocupação da Fazenda Anoni no RS; *Paulo Freire*, educador popular e Patrono da Educação Brasileira; *Conceição Paludo*, educadora popular e intelectual orgânica em diversos movimentos sociais; *Marcos Tiaraju*, primeiro bebê nascido em acampamento da Reforma Agrária, filho de Roseli Nunes; *Margarida Alves*, trabalhadora rural camponesa e uma das primeiras mulheres a exercer um cargo de direção sindical; *Francisco Alves Mendes Filho*, mais conhecido como *Chico Mendes*, seringueiro, sindicalista e ambientalista que lutou pela preservação da Amazônia; *Anna Maria Primavesi*, engenheira agrônoma, pesquisadora e professora universitária, precursora da Agroecologia.

1.2.2. Dos caminhos percorridos

Apresentaremos, nesta seção, os caminhos percorridos caso a caso, contando sobre os deslocamentos que se fizeram necessários, a acolhida dos/as egressos/as e suas famílias e outros detalhes relevantes à pesquisa de campo.

Caso 1 - Oziel

A entrevista foi realizada no dia 16 de dezembro de 2023 (sábado) na casa de Oziel, no Assentamento Arroio das Pedras, quinto distrito de Canguçu, que fica a 65 km de distância da sede do município de Canguçu, pela estrada do Iguatemi. Como esta estrada não estava em boas condições, fui orientada a ir até sua casa pelo Vau dos Prestes, 92 km de distância, onde a estrada estava melhor. No entanto, no caminho tinha uma ponte alagada, motivo pelo qual precisei fazer uma volta ainda maior para chegar na casa dele. Andei 125 km em um deslocamento que levou quase três horas. O retorno, fiz pelo Iguatemi.

Cheguei na casa do Oziel às 17 horas e permaneci até às 19 horas. Fui recebida por ele, sua companheira e seus três filhos, dois deles são de criação, um de sete e outro de quatro anos, o qual não chegou a conhecer o pai biológico. O mais novo, filho biológico de Oziel, tinha apenas seis meses, na época.

Sentamos embaixo das árvores, na frente da residência. Em função do calor, o local estava bem agradável, mas não cheguei a entrar e conhecer a casa, que me pareceu uma residência bastante simples. A entrevista aconteceu ali, embaixo das árvores e com a presença de todos e a gravação foi próxima de uma hora.

Durante a entrevista, a irmã dele chegou para me cumprimentar, ela também foi educanda na EFASUL, na mesma turma que Oziel.

Caso 2 - Roseli

A entrevista foi realizada no dia 12 de janeiro de 2024 (sexta-feira), na Praça Central de Canguçu. Tentei agendar a entrevista na casa da Roseli, que fica no Assentamento Arroio das Pedras, quinto distrito de Canguçu. No início senti uma certa resistência em me receber lá, pois ela sempre indicava os dias que estaria na cidade. Depois soube que ela estava trabalhando de cuidadora na cidade de Canguçu e, na sua percepção, ficaria mais fácil para mim encontrá-la na cidade,

muito embora eu tenha insistido em ir lá fora. Acabamos agendando algumas vezes e tivemos que desmarcar por dificuldades diversas (carro que estragou, filho que ficou doente). Por esses motivos, não foi possível realizar a entrevista em 2023, como nos demais casos.

Quando cheguei na Praça encontrei Roseli, seu companheiro e seus pais. Conversamos um pouco e convidei Roseli para sentar em um local mais silencioso. A entrevista, como no caso anterior, teve uma duração próxima a uma hora.

A conversa foi produtiva, mas a pesquisa ficou prejudicada, pois não foi possível fazer uma observação do local de vida e trabalho da entrevistada.

Caso 3 - Paulo

A entrevista foi realizada no dia 09 de dezembro de 2023 (sábado) na casa dos pais do Paulo, onde ele também reside, que fica a 40 km de distância da sede do município de Canguçu, localidade da Nova Gonçalves, segundo distrito. O deslocamento levou uma hora.

Cheguei na casa do Paulo às 10 horas e permaneci até às 11 e meia. Fui recebida por ele e sua mãe, que acompanhou a entrevista. O pai chegou quando eu já estava me despedindo, pois ele estava na lavoura.

A entrevista ocorreu na sala da casa da família, acompanhada de um chimarrão e durou aproximadamente três quartos de hora. Após terminar a entrevista, fui até a casa da Conceição, próxima entrevistada, pois é na mesma localidade, cerca de 15 minutos de deslocamento.

Caso 4 - Conceição

A entrevista foi realizada no dia 09 de dezembro de 2023 (sábado) na casa dos pais da Conceição, que fica a 45 km de distância da sede do município de Canguçu, na localidade da Nova Gonçalves, segundo distrito. O deslocamento foi de apenas quinze minutos porque eu estava anteriormente na casa do Paulo, seu ex-colega e vizinho.

Cheguei pouco antes do meio-dia e a família estava me esperando para o almoço, permanecendo até às 15 horas. Fui recebida pela mãe e pela avó da Conceição, que estavam organizando o almoço. Logo chegaram o pai e o avô, que estavam trabalhando no entorno da residência. Conceição, sua irmã e o namorado

da irmã chegaram depois de mim, pois estavam vindo de Pelotas, onde as duas residem.

A entrevista ocorreu na área externa da casa da família e durou um pouco mais de meia hora. Após terminar, retornei para Canguçu, deslocamento de aproximadamente uma hora e quinze minutos.

Caso 5 - Marcos

A entrevista foi realizada no dia 08 de dezembro de 2023 (sexta-feira), pela manhã, na casa dos pais de Marcos, onde ele também reside; localizada no Assentamento São Virgílio, no município de Herval, que fica a 193 km de distância da sede do município de Canguçu. O deslocamento levou quase três horas. Meu colega e amigo Demaicon, também educador na EFASUL, foi junto comigo, pois a viagem nesse dia era bastante longa. Implicava ir até Herval e depois até Hulha Negra, onde entrevistei Margarida. Demaicon me acompanhou, trocou ideias e impressões e me deu apoio com a direção do carro.

Cheguei na casa do Marcos às 10 e meia da manhã e permaneci até às 13 horas. Fui recebida por ele, seu pai, sua mãe e um sobrinho, filho da única irmã, (o menino estava visitando os avós). Logo que cheguei, conversamos - eu e Demaicon - com a família, que se mostrou feliz em nos receber novamente. Depois, eu e Marcos sentamos no galpão, lugar onde Marcos disse se sentir mais à vontade, para a realização da entrevista. Esta foi relativamente curta, pois Marcos tende a desenvolver seus raciocínios em forma breve, tendo uma duração menor a meia hora.

Depois da entrevista, caminhamos pela propriedade e Marcos conversou um pouco mais. Logo, almoçamos, a convite da família, e partimos para Hulha Negra para realizar a entrevista com a Margarida.

Caso 6 - Margarida

A entrevista foi realizada no dia 08 de dezembro de 2023 (sexta-feira), pela tarde, na casa dos sogros de Margarida (a casa dela fica quase ao lado), localizada no Assentamento Missões do Alto Uruguai, no município de Hulha Negra. Esta entrevista ocorreu no mesmo dia da entrevista do Marcos em Herval, então o

deslocamento foi de Herval para Hulha Negra e levou em torno de três horas. Fiz 104 km por estrada de chão, acompanhada do meu colega e amigo Demaicon.

Chegamos no local por volta das 16 horas e permanecemos até as 18 horas. Fomos recebidos por ela e pelo seu companheiro, que também é egresso da EFASUL (da mesma turma de Margarida). Estavam presentes também os três filhos: um bebê, que na época tinha quatro meses, uma menina de quatro anos e um menino de dez anos (este fruto do primeiro relacionamento de Margarida), o seu sogro e a sua sogra.

A entrevista ocorreu na área externa da casa (varanda), com a presença somente da Margarida. Demaicon e os demais membros da sua família foram para os fundos da casa, a convite do sogro, tomar chimarrão e conversar, na sombra das árvores.

A gravação teve duração de um pouco mais de meia hora, dividida em duas partes, pois logo que iniciei a entrevista fiquei com dúvidas sobre a qualidade do áudio, em função do vento que estava forte. Por esse motivo, interrompi a entrevista, verifiquei se a gravação estava correta e demos continuidade. Depois da entrevista, tomamos café da tarde junto à família e retornamos para Canguçu, tendo um deslocamento de 192 km e levando cerca de quatro horas de viagem para retornar. No total, neste dia, percorremos quase 500 km.

Caso 7 - Chico

A entrevista foi realizada no dia 25 de novembro de 2023 (sábado) na casa de Chico, localizada na Santa Helena, sétimo distrito do município de Pelotas, ficando a 15 km de distância da sede do município de Canguçu (sua residência fica mais próxima da cidade de Canguçu do que da cidade de Pelotas). O deslocamento levou cerca de 25 minutos.

Cheguei na casa do Chico às 10 horas e permaneci até o meio-dia. Fui recebida por ele, por seu pai (que logo se ausentou, pois reside em outra localidade), pela sua companheira, que também é egressa da EFASUL (da mesma turma do Chico) e pelo filho deles, que na época tinha um ano e sete meses.

Sentamos na varanda da casa, não cheguei a entrar e conhecer a casa por dentro, mas me pareceu uma residência simples. A entrevista aconteceu na varanda

mesmo, acompanhada de um chimarrão, com uma duração de pouco mais de uma hora.

Durante a entrevista, uma vizinha chegou, querendo comprar cenouras e beterrabas. Chico a recebeu, fez a venda e depois retomamos a entrevista. A companheira do Chico permaneceu durante todo o tempo e participou da conversa.

Após a entrevista gravada, caminhamos pela propriedade, onde pude conhecer a agrofloresta e a horta da família. Fui convidada para almoçar, mas desisti devido a ter agendado, previamente, com meu irmão, cuja casa fica na mesma região.

Caso 8 - Anna

A entrevista foi realizada no dia 17 de novembro de 2023 (sexta-feira), na casa de Anna, localizada na Coxilha dos Cunhas, primeiro distrito de Canguçu, que fica a 22 km de distância da sede do município de Canguçu. O deslocamento levou trinta minutos.

Cheguei na casa da Anna por volta de 16 horas e permaneci até as 19 horas. Fui recebida pela Anna, por sua mãe e por uma tia. Logo que cheguei, fui apresentada às avós de Anna (uma delas reside na casa dos pais de Anna, que fica embaixo da sua casa e a outra reside em uma casa ao lado), caminhamos pela propriedade e conheci a horta da família, onde parte dos alimentos são produzidos.

Logo, nos deslocamos para a sua casa (que fica em cima da casa dos pais). A entrevista teve uma duração de praticamente uma hora e meia. Durante a mesma, chegou a mãe, trazendo bolachas produzidas pelo irmão da Anna, que estuda atualmente na EFASUL, para que eu pudesse provar. Ela foi convidada a permanecer, mas logo se ausentou para realizar atividades da propriedade.

Com relação à realização das entrevistas, cabe, ainda, algumas reflexões. Primeiramente, reitero que todos/as entrevistados/as com quem entrei em contato, mostraram-se solícitos desde o primeiro momento, facilitando sobremaneira a realização da pesquisa de campo. O fato de que eu já os conhecia, há um bom tempo, contribuiu positivamente nesse processo. Em geral, não tive dificuldades para agendar as visitas nas residências dos/as entrevistados/as, com exceção de um caso em que não foi possível ir até a UPF da egressa, sendo a entrevista realizada na Praça Municipal de Canguçu.

Destaco o acolhimento e recepção calorosa não só dos/as egressos/as, mas de suas famílias. Fui muito bem recebida por todos/as, que se mostraram contentes em me rever, conversamos e relembramos momentos passados, compartilharam comigo o chimarrão e, alguns deles/as, convidaram-me para as refeições, como almoço e café. Também me mostraram com orgulho suas unidades de produção familiar e pude perceber nesses/as sujeitos/as o carinho que nutrem pela vida no campo, pela terra e pela profissão de agricultores/as.

Depois da realização das entrevistas presenciais, mantive contato com todos/as, para tirar dúvidas e aprofundar pontos que ficaram em aberto. Nas ocasiões em que enviei mensagens, a maioria respondeu prontamente, alguns demoraram um pouco mais, mas também retornaram aos questionamentos, sempre se colocando à disposição para novos contatos.

Gostaria de mencionar, também, o quão importante foi a parceria do colega e também educador da EFASUL, Demaicon. Ele me acompanhou no dia mais intenso de visitas: dia em que percorremos quase 500 quilômetros em viagem entre Canguçu, Herval e Hulha Negra. Segundo ele, não me deixaria viajar sozinha, pelo risco das estradas. Mas sua contribuição foi muito além de não me deixar dormir no volante ou encher o chimarrão durante o percurso, com ele pude trocar ideias sobre a pesquisa, compartilhar impressões sobre as realidades visitadas e refletir sobre os casos analisados.

Finalmente, destaco o exercício de escuta ativa e metódica durante a realização das entrevistas, conforme recomendado por Bourdieu (2012, p. 695), com o objetivo de evitar a “violência simbólica”, decorrente da relação entrevistador-entrevistado, uma vez que o primeiro é quem indaga e conduz a conversa. Nesse sentido, esforcei-me em escutar ao máximo as histórias de cada egresso/a, interferindo apenas em momentos cruciais para a condução da entrevista, seguindo um roteiro semiestruturado de forma não rigorosa, ou seja, ajustado para a realidade de cada um, flexibilizando questões e alterando a ordem das perguntas de acordo com o ritmo específico de cada conversa. Assim, percebi que os/as egressos/as se sentiram à vontade e dispostos para contar sobre suas vidas, seus projetos individuais e familiares, seus sonhos. Em outras palavras, sentiram-se sujeitos/as cuja voz vale a pena ser escutada.

1.3. Da estruturação do texto

O texto está organizado a partir de 5 capítulos. O primeiro deles é, justamente, a introdução deste trabalho, onde procuramos apresentar os elementos necessários à compreensão da temática que orienta o estudo, bem como os contornos e escolhas realizadas para a definição do desenho da pesquisa: problema, objetivos, hipótese e metodologia. Dedicamos especial atenção à descrição da metodologia adotada, as técnicas para a coleta dos dados, os critérios para a seleção dos casos analisados e o caminho percorrido durante a pesquisa de campo.

No segundo capítulo, apresentamos o marco teórico-conceitual desta pesquisa, que se estabelece a partir de duas teorias, a de políticas públicas e a de disposições. Para isso, abordamos o campo das políticas públicas, seu surgimento, o que se compreende por “política pública” e por “análise de política pública”, identificamos alguns modelos teóricos e metodológicos que compõem a área e direcionamos o enfoque para o Ciclo da Política Pública e, mais especificamente, ao processo de avaliação, tendo em vista que este estudo está situado nesse campo. Para concluir o capítulo, apresentamos o conceito de disposições e sua contribuição para avaliação de políticas públicas.

No terceiro capítulo, abordamos aspectos relacionados à política pública de Educação do Campo no Brasil e fazemos um relato da experiência da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), de modo que seja possível compreender sua origem e constituição, assim como os princípios e fundamentos que orientam o processo formativo desenvolvido pela instituição, quais sejam: a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância, a Agroecologia, a cooperação e a solidariedade. Além disso, o capítulo apresenta o cotidiano pedagógico que se realiza na Escola, como forma de evidenciar o processo de criação/ativação de disposições em seus/suas educandos/as.

No quarto capítulo, apresentamos e analisamos os dados coletados durante a pesquisa de campo. Iniciamos contando as trajetórias e histórias de vida dos/as sujeitos/as beneficiários/as da política pública de Educação do Campo. Logo, abordamos as mudanças e/ou continuidades nos seus contextos de vida e de trabalho, a partir da formação na EFASUL, com a finalidade de compreender os

patrimônios disposicionais que carregam. Por fim, refletimos sobre a efetividade da política pública no que tange a construção de um outro modelo de rural.

No quinto e último capítulo, traçamos as considerações finais deste trabalho, retomando os principais resultados encontrados durante a análise, na tentativa de refletir sobre as hipóteses elaboradas e evidenciando o cumprimento dos objetivos propostos. Além disso, buscamos apontar possibilidades de aprofundamento e continuidade dos estudos aqui iniciados.

2. Políticas Públicas e Disposições

O marco teórico-conceitual desta pesquisa se estabelece a partir de duas teorias, a de políticas públicas e a de disposições. Desta forma, inicialmente, apresentamos o campo das políticas públicas e seu surgimento no âmbito da Ciência Política, bem como o que se compreende por “política pública” e por “análise de política pública”, explorando alguns modelos teóricos e metodológicos que compõem esta área. Logo, damos enfoque ao modelo do Ciclo da Política Pública e, mais especificamente, ao quinto e último estágio do ciclo, o que se refere ao processo de avaliação, tendo em vista que este estudo está situado nesse campo. Por fim, apresentamos o conceito de disposições e sua contribuição para avaliação de políticas públicas.

2.1. Do surgimento do campo das políticas públicas

De acordo com Celina Souza (2006, p. 21-22), política pública enquanto uma área do conhecimento e enquanto uma disciplina acadêmica surge nos Estados Unidos da América, a partir de um enfoque da Ciência Política direcionado para a análise das ações do governo. Nesse sentido, a tradição norte-americana rompe com a tradição europeia, a qual teve seu princípio com a discussão do papel do Estado, a área de política pública na Europa surge como um desdobramento dessas discussões, a partir da análise das instituições do Estado e, mais especificamente, do governo.

A Ciência Política norte-americana apresenta três caminhos distintos: o primeiro, impulsionado por Madison, é o dos estudos sobre as instituições; o segundo, seguindo a tradição de Paine e Tocqueville, encontra-se na discussão em torno do “bom governo”; e o terceiro é propriamente o estudo das políticas públicas, ou seja, o estudo do “como” e do “por que” os governos optam por determinadas ações e não outras (Souza, 2006, p. 22).

Os autores Howlett, Ramesh e Perl (2013, p. 21-22) colocam que o surgimento da área das políticas públicas remonta a duas perspectivas, extremidades de estudos diferenciados (corroborando com Celina Souza). Uma delas apontava para as dimensões normativas dos governos, com reporte na

filosofia política e que contribuiu para a compreensão da natureza da sociedade, do papel do Estado e dos direitos e deveres dos cidadãos e governos. Na outra extremidade, encontravam-se os estudos que se preocupavam com as instituições políticas formais, como por exemplo, o legislativo, o judiciário e a burocracia, constituindo-se basicamente em análises procedimentais.

Os estudos contemporâneos focam na ação efetiva dos governos. Lasswell e outros autores pretendiam com esta abordagem integrar os estudos de teoria política e de prática política. Lasswell propôs três características que viriam a diferenciar esta abordagem das anteriores: a primeira delas é a “multidisciplinaridade”, agregando à Ciência Política os conhecimentos de outras áreas (como Sociologia, Economia e Direito); a segunda característica é que esta abordagem deveria ser “voltada para a solução de problemas” do mundo real; a terceira e última característica é ser “explicitamente normativa”, o que significa reconhecer uma dimensão subjetiva, ou seja, reconhecer a relação entre os objetivos e os meios, os valores e as técnicas, de modo que os analistas políticos apresentem as soluções que consideram melhores em termos de relevância (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 22-23).

Os pais fundadores da área das políticas públicas, de acordo com Souza (2006, p. 23-24), foram: Laswell (1936), que introduziu na década de 1930 a expressão “*policy analysis*”, com a finalidade de conciliar o conhecimento científico com a produção efetiva dos governos, como citado no parágrafo anterior; Simon (1957), que introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy-makers*), uma vez que estes enfrentam problemas como informações incompletas, falta de tempo para as tomadas de decisão, etc; Lindblom (1959; 1979), que propôs a incorporação de fatores como as relações de poder, o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse, na análise das políticas públicas; e Easton (1965), que definiu a política pública como um sistema, uma relação entre formulação, resultados e o ambiente.

2.2. Do conceito de política pública

Muitos autores abordam a questão conceitual de política pública, não havendo, portanto, um único conceito ou entendimento. Howlett, Ramesh e Perl

(2013), por exemplo, utilizam dois autores para conceituar o que são políticas públicas. Primeiramente, segundo Thomas Dye, política pública é “tudo o que um governo decide fazer ou deixar de fazer” (1972 *apud* Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 6). Para os autores esta definição é bastante simplificada, embora seja provavelmente a mais conhecida. O segundo autor utilizado é William Jenkins, que fornece uma definição um pouco mais complexa, na medida em que compreende política pública como:

[...] um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, e que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los, dentro de uma situação específica em que o alvo dessas decisões estaria, em princípio, ao alcance desses atores (Jenkins, 1978 *apud* Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 8).

Neste sentido, a política pública se constitui em um processo dinâmico, composto por uma série de decisões no interior do aparato político-administrativo. As definições apresentadas pelos autores indicam algumas obrigações metodológicas ao estudar políticas públicas. Primeiramente, este estudo não deve se limitar aos registros oficiais, tais como leis, atos e regulamentações, embora estes representem uma fonte significativa de informação. Para além de registros oficiais, é necessário observar os atores da gestão pública e a sociedade civil envolvida no processo de tomada de decisão e a capacidade dos mesmos de influenciar e agir (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 9).

Um conceito mais recente, que corrobora em certa medida com o conceito de Jenkins, mas que nos traz novos elementos, é o de Marta Rodrigues (2013, p. 13). Para a autora, política pública é:

[...] o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade. Quando decisões coletivas são tomadas, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, uma política comum.

O conceito de política pública elaborado por Marta Rodrigues (2013) será utilizado como base neste trabalho. A escolha por este conceito se dá em virtude da autora reconhecer que o processo da política pública é um processo coletivo, que envolve diferentes atores (com ideias e objetivos distintos), contemplando, de forma mais adequada, o objeto em estudo. É importante, ademais, distinguir os conceitos de política pública e de análise de política pública.

2.3. Da análise de política pública

Assim como o conceito de política pública, o conceito de análise de política pública tem diversas definições. Algumas delas foram sistematizadas em uma publicação do Grupo de Análise de Políticas de Inovação da Universidade Estadual de Campinas, começando pelo conceito elaborado por Bardach (1998), para o qual análise de política pública pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos proporcionados por diferentes disciplinas das Ciências Humanas, com os quais se procura resolver ou analisar problemas concretos em política pública. Outro conceito é o de Wildavsky (1979), o qual compreende que a análise de política pública tem por finalidade interpretar as causas e consequências da ação do governo, a partir de contribuições de diferentes disciplinas. Para Dye (1976), fazer “análise de Política é descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isso faz”. Por fim, corroborando com o conceito de Dye, temos o conceito de Ham e Hill (1993), o qual destaca que o diferencial da análise de política pública, para com o que se produz em ciência política, é justamente a preocupação com o que o governo faz (GAPI/UNICAMP, 2002).

Celina Souza (2006, p. 26) atualiza o conceito de análise de política pública, nos dizendo que é “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. A compreensão de Celina Souza sobre a análise de política pública será utilizada por este trabalho.

Com relação aos métodos utilizados pelos analistas em políticas públicas, segundo Howlett, Ramesh e Perl (2013, p. 10-11), existem dois grandes grupos de analistas: de um lado, estão aqueles que seguem metodologias-padrão em Ciências Sociais, buscando uma análise mais objetiva das metas e dos resultados/efeitos (*outcomes*) de uma política, inserindo-se em uma perspectiva “positivista”. Do outro lado, estão aqueles que procuram técnicas interpretativas, visando uma análise mais subjetiva do processo, dentro de uma perspectiva “pospositivista”.

A perspectiva positivista está relacionada à abordagem de “análise política” (*policy analysis*), a qual tende a focalizar a avaliação formal, a análise dos impactos políticos (*policy impacts*), através da utilização, especialmente, de técnicas

quantitativas, como por exemplo, a análise de custo/benefício. Já a perspectiva pospositivista está relacionada à abordagem de “estudos políticos” (*policy studies*), a qual contempla outros aspectos, como as causas (“determinantes da política pública”), pressuposições, processos que culminaram na adoção de determinada política e o conteúdo dessa política (*Ibidem*, p. 10-11). Podemos dizer que esta pesquisa dialoga estreitamente com a concepção pospositivista de análise de política pública.

No que concerne aos modelos de análise utilizados para o estudo das políticas públicas, destaca-se aqui três abordagens: a *Policy Networks*; a *Policy Arena*; e *Policy Cycle* (Ciclo da Política Pública). De acordo Hecló (1978 *apud* Frey, 2000, p. 5-6), compreende-se como *Policy Networks* uma série de interações entre diferentes instituições e grupos, tanto os que compõem a estrutura de governo (executivo, legislativo) como da sociedade civil, no processo de criação e implementação de uma política pública. Neste modelo, dá-se centralidade à rede de atores que se formam ao entorno da política.

A *Policy Arena* é uma abordagem originalmente criada por Theodor Lowi (1972 *apud* Frey, 2000, p.6-7), que destaca os processos de conflito e de consenso dentro das mais diversas áreas de política pública. Lowi cria uma tipologia de política pública, na qual cada tipo encontrará uma forma diferente de apoio ou de rejeição, de conflito ou de consenso. Além disso, as disputas em torno das decisões passam por arenas diferenciadas de poder. Os tipos de políticas públicas, segundo Lowi, são: políticas distributivas; políticas redistributivas; políticas regulatórias e políticas constitutivas (Frey, 2000, p. 6).

As políticas distributivas são financiadas pelo conjunto da sociedade, mas os benefícios são distribuídos conforme necessidade de certos grupos sociais ou regiões em detrimento do todo, gerando impactos mais individuais do que universais (Souza, 2006, p. 28). De modo geral, este tipo de política beneficia uma grande quantidade de destinatários, no entanto, em uma escala pequena (Frey, 2000, p. 224). Além disso, as decisões tomadas nesta arena não consideram que os recursos destinados para a sua implementação são limitados (Rodrigues, 2013, p. 44-45). O grau de conflito no processo que envolve as políticas distributivas é baixo (Frey, 2000, p. 223; Rodrigues, 2013, p. 44-45).

As políticas redistributivas são políticas cujo objetivo é “o desvio e o deslocamento consciente de recursos financeiros, direitos ou outros valores entre as camadas sociais e grupos da sociedade” (Windhoff-Héritier, 1987, p. 49 *apud* Frey, 2000, p. 224), visando diminuir as desigualdades sociais. Este tipo de política é mais abrangente do que a distributiva, atingindo um maior número de pessoas, impondo perdas concretas e de curto prazo para alguns grupos e ganhos incertos e futuros para outros (Souza, 2006, p. 28). De modo geral, constituem-se enquanto programas de bem-estar social, como o sistema previdenciário e o seguro desemprego. No caso brasileiro, por exemplo, podemos citar os programas Bolsa Família e Renda Mínima (Rodrigues, 2013, p. 46). O processo político que envolve as políticas redistributivas é altamente conflituoso (Frey, 2000, p. 224; Rodrigues, 2013, p. 46).

As políticas regulatórias estabelecem padrões de comportamentos, regulação e controle de certas atividades, através do uso de ordens, proibições, decretos, portarias e outras ferramentas. Exemplos de questões que envolvem esse tipo de política são as regulamentações dos setores econômicos e serviços de telecomunicações (Rodrigues, 2013, p. 45). Este tipo de política pública é mais visível ao público em geral, além de envolverem a burocracia, os partidos políticos e os grupos de interesse (Souza, 2006, p. 28). Com relação ao grau de conflito, segundo Frey (2000, p. 224), “os processos de conflito, consenso e de coalizão podem se modificar conforme a configuração específica das políticas”.

As políticas constitutivas, ou estruturadoras, são aquelas que estabelecem as “regras do jogo”, determinando “a estrutura dos processos e conflitos políticos, isto é, as condições gerais sob as quais vêm sendo negociadas as políticas distributivas, redistributivas e regulatórias” (Frey, 2000, p. 224). De modo geral, este tipo de política pública lida com procedimentos (Souza, 2006, p. 28). São exemplos: as regras do sistema político-eleitoral, a distribuição de competências entre as esferas do poder e as regras de participação da sociedade civil nas decisões públicas.

Os modelos de *Policy Networks* e de *Policy Arena* nos ajudam a compreender os processos que envolvem as políticas públicas, no entanto, para fins de afunilamento analítico desta proposta de pesquisa, será dada maior atenção ao modelo de *Policy Cycle*, Ciclo da Política Pública, descrito a seguir, a partir da obra de Howlett, Ramesh e Perl (2013).

2.3.1. Modelo do Ciclo da Política Pública

Para Howlett, Ramesh e Perl (2013, p. 15-16), o esquema do Ciclo da Política Pública é um modelo de análise bastante conhecido e que permite visualizar a política pública como um processo, que contém uma série de estágios inter-relacionados (mas isoláveis para fins de análise) e que permite compreender os diferentes papéis desempenhados pelos atores, instituições e ideias que correspondem a uma política.

Segundo os autores (2013, p. 13-14), foi Harold Lasswell (1956) o precursor deste modelo, o primeiro a propor uma série de estágios. O ciclo desenvolvido por Lasswell foi aprimorado por Gary Brewer (1974) e outros autores. Não cabe aqui detalhar os estágios correspondentes aos modelos de Laswell e Brewer, mas sim, o modelo aprimorado por Howlett, Ramesh e Perl e que, por sua vez, será adotado por esta pesquisa para fins de análise do objeto proposto.

Deste modo, o modelo do Ciclo da Política Pública conta com as seguintes etapas: (1) montagem de agenda, momento em que o governo reconhece um problema; (2) formulação da política, quando propostas de solução ao problema são formuladas; (3) tomada de decisão, diz respeito ao posicionamento do governo quanto à ação ou não ação e escolha de uma solução; (4) implementação da política, trata-se da efetivação da solução; e (5) avaliação da política, momento em que os atores envolvidos (estatais e societários) monitoram os resultados da política. (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 14-15).

De acordo com este modelo, a atuação dos diversos atores estatais e societários difere de estágio para estágio, sendo o primeiro e o último os momentos em que há uma participação mais ampla, o segundo e o quarto requerem conhecimentos específicos, reduzindo o escopo de atores envolvidos e o terceiro é o momento em que apenas os tomadores de decisões (*policy-makers*) do governo participam (*Ibidem*, p. 16).

Howlett, Ramesh e Perl apontam, ainda, vantagens e desvantagens do esquema do Ciclo da Política Pública. Destaca-se como principal vantagem a possibilidade de desagregação de um processo complexo, o qual permite análises isoladas de cada etapa/estágio, bem como análises inter-relacionadas (*Ibidem*, p. 16-17). Além disso, o modelo permite analisar a política pública não apenas com

relação aos órgãos governamentais, mas também lançando um olhar para outros atores, instituições e ideias envolvidas, seja no âmbito local/micro como no âmbito mais macro, nacional e até internacional (Fowler; Siegel, 2002; Bogason, 2000; Billings; Hermann, 1998 *apud Ibidem*, p. 16).

Como desvantagens, há o risco do modelo ser mal interpretado pelos gestores públicos (*policy-makers*), de modo que os mesmos passem a atuar de forma linear, sistemática, fechada com relação aos estágios (Jenkins-Smith; Sabatier, 1993; Howard, 2005 *apud Ibidem*, p. 16). Além disso, o modelo não apresenta uma noção de causalidade, deixando aspectos importantes como quem e o que conduz uma política de um estágio a outro de fora da análise (Sebatier, 1992 *apud Ibidem*, p. 17).

É importante pontuar, ainda, que os diferentes estágios do Ciclo da Política Pública, quando transpostos para interpretar a realidade empírica, apresentam muitos pontos de convergência e, na maioria das vezes, os limites entre um estágio e outro não são identificados com facilidade. Na prática, os estágios não se apresentam de forma tão nítida, clara e objetiva, mas se fundem e, até mesmo, se confundem. Esta observação não diminui a importância do modelo de análise, o qual possibilita um estudo de caráter processual, mas tão somente pontua alguns limites sobre o mesmo.

Um dos autores que nos ajuda a compreender as limitações deste modelo é Frey (2000), para o qual o Ciclo da Política Pública é um tipo puro, um modelo teórico idealizador do processo político e, enquanto tipo puro, dificilmente será identificado na prática, tal como foi elaborado. De acordo com Frey (2000, p. 9):

Segundo a concepção do modelo de *policy cycle*, o processo de resolução de um problema político consiste de uma sequência de passos. Mas, na prática, os atores político administrativos dificilmente se atêm a essa sequência. Isso vale especialmente para programas políticos mais complexos que se baseiam em processos interativos, cuja dinâmica é alimentada por reações mútuas dos atores envolvidos.

Além desse aspecto, Frey (2000) destaca que os processos de aprendizagem política e administrativa acontecem durante todas as etapas do ciclo. Desta forma o processo de avaliação e acompanhamento não deve se limitar ao último momento, mas estar presente, justamente, em todas as fases do procedimento, de modo que possa conduzir adaptações permanentes nas ações e, ainda, possibilitar a reformulação constante da política pública.

No entanto, ainda que haja alguns desencontros entre o modelo teórico do Ciclo da Política Pública e o processo político real, o autor aponta que isto não inviabiliza o uso do modelo, que, ao contrário, se constitui enquanto um importante instrumento de análise, destacando que, ao atribuirmos funções específicas às diferentes etapas do processo político-administrativo, “obtemos mediante a comparação dos processos reais com o tipo puro pontos de referência que nos fornecem pistas às possíveis causas dos déficits do processo de resolução de problema” (Frey, 2000, p. 9).

2.3.2. Avaliação de política pública

Como vimos, o processo de avaliação de uma política pública constitui-se como o quinto e último estágio do ciclo das políticas públicas, que segundo Howlett, Ramesh e Perl (2013) se refere ao processo de avaliar se de fato uma política está funcionando na prática, envolvendo os meios que são empregados e os objetivos que são atendidos. Após uma avaliação, o problema político pode ser totalmente repensado, podendo o ciclo voltar ao estágio de montagem de agenda ou a outro estágio subsequente. A reconceituação do problema pode gerar mudanças secundárias ou reformas profundas, incluindo a descontinuidade da política.

Para os autores, há duas formas básicas de avaliação, derivadas dos modelos racional e incremental, respectivamente: a primeira é a abordagem “positiva”, desenvolvida por David Nachmias (1979), que define esse processo como o exame sistemático, empírico e objetivo, a respeito dos efeitos que os programas e as políticas públicas têm sobre seu público-alvo, em termos de eficiência e eficácia; a segunda é a abordagem “pospositiva”, que encara o processo de avaliação como uma atividade inerentemente política, embora contenha um componente técnico. Além disso, esta perspectiva argumenta que diferentes avaliadores realizarão diferentes avaliações, não havendo uma forma única e correta de realizar esse processo. Na tentativa de combinar ambas as abordagens, tem-se a avaliação de políticas como *policy learning* (aprendizado político), a qual agrega a ideia que os maiores benefícios do processo de avaliação podem não ser propriamente os resultados em termos de sucesso ou de insucesso de uma política, mas da dinâmica

educacional que se estabelece entre os *policy makers* e outros atores (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 199-203).

Com relação aos atores envolvidos nesse estágio, tem-se os burocratas e políticos que realizam avaliações formais no âmbito do governo, muitas vezes essas avaliações são formalizadas e regularizadas (como as revisões de orçamentos e programas) e os atores não governamentais, como institutos de pesquisa ou grupos de interesse, que realizam avaliações menos formais sobre o comportamento e a eficácia do governo e o próprio público atingido. Em um dos extremos desse cenário, encontram-se os analistas políticos, que atuam como críticos ou “advogados” de determinadas políticas públicas e processos, enquanto no outro extremo localizam-se os protestos públicos, protagonizados por indivíduos e grupos de interesse atingidos pelas políticas, com avaliações *post hoc*. E entre esses dois extremos encontram-se uma variedade de outros foros e meios de avaliação, como o judiciário e os administradores (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 205-206).

Todos esses atores produzem uma variedade grande de tipos e formas de avaliação, que podem ser agrupadas, segundo Howlett, Ramesh e Perl (2013), em três categorias: avaliação administrativa; avaliação judicial e avaliação política. A avaliação administrativa em geral, é empreendida no âmbito do governo, de seus departamentos e órgãos (eventualmente pode ocorrer a contratação de consultores privados), esta categoria de avaliação abarca as seguintes formas: (1) avaliação de processo, que examina os métodos organizacionais (como as regras e procedimentos operacionais usados na execução, o planejamento estratégico, a gestão financeira, etc); (2) avaliação do esforço, que procura examinar o montante de esforços, recursos, que os governos adotam para a execução de uma política (como o pessoal, espaços físicos para escritórios, comunicação, transporte, etc); (3) avaliação de desempenho, que examina os produtos das políticas públicas (como por exemplo, leitos em hospitais, vagas em escolas, número de pacientes atendidos e crianças matriculadas, etc); (4) avaliação da eficiência, que examina os custos utilizados para a implementação de uma política e eficiência no sentido de utilização de custos mais baixos; e (5) avaliação da eficácia, que procura além de computar os custos e produtos de uma política, descobrir se um programa está fazendo o que se espera que ele faça, confrontando o desempenho de um dado programa com os objetivos almejados e verificando se este os está alcançando. Segundo os autores, este tipo de avaliação é a mais difícil de realizar, uma vez que o mesmo programa

pode ter diferentes objetivos e em determinados casos é impossível isolá-los para uma análise, além disso, os governos, muitas vezes, não querem que seus insucessos sejam divulgados, evitando a adoção deste tipo de avaliação (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 207-210).

A segunda categoria é a avaliação judicial, esta se concentra nas temáticas legais que envolvem a implementação das políticas, tratam dos possíveis conflitos entre as ações dos governos e os princípios constitucionais. Em sistemas parlamentaristas, como a Austrália, a Nova Zelândia, Suécia, Japão, Irlanda e Inglaterra, as revisões judiciais têm como foco as temáticas e os erros na lei, restringindo suas avaliações a questões procedimentais. Em sistemas republicanos, o papel do judiciário é bem diferente, uma vez que estão investidos de autoridade e legitimidade necessárias para questionar as ações legislativas e executivas, não se limitando às questões procedimentais (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 211).

A terceira categoria é a avaliação política, e pode ser empreendida por qualquer ator que tenha interesse na vida política. Segundos os mesmos autores, normalmente, este tipo de avaliação não é sistemática e nem tecnicamente sofisticada, sendo a maioria delas inerentemente partidárias, parciais e tendenciosas. As avaliações de cunho partidário, geralmente, procuram rotular políticas públicas como de sucesso ou insucesso. As instituições de pesquisa normalmente estão dotadas de um cunho ideológico e tendem a atuar da mesma forma que os partidos. Nesse sentido, o elogio ou crítica, nesse estágio, pode levar a novas interações do ciclo. Os votos nas eleições e referendos também expressam avaliações (informais) dos eleitores sobre a eficiência e eficácia dos governos. Outros tipos de avaliação política envolvem a criação de fóruns administrativos para audiências públicas, comissões consultivas, forças tarefas e investigações especiais para fins avaliativos (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 212).

Todas essas formas de avaliação, descritas a partir das três categorias geram resultados, estes podem ser de três formas: a primeira é a conclusão que a política é bem sucedida e terá continuidade da forma como se apresenta; a segunda é a conclusão de que a política deixa a desejar em alguns pontos e então se sugere alterações, mudanças no curso da política; e a terceira é a conclusão de que a política é um insucesso total e, nesse caso, leva-se em consideração a descontinuidade da política (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 213).

Na tentativa de contribuir com essa discussão sobre o processo de avaliação de políticas públicas, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) produziu um material, em dois volumes, dividindo os tipos de avaliação em duas grandes categorias: *ex ante* e *ex post*. As avaliações do tipo *ex ante* referem-se a análises de processo, que visam verificar, por exemplo, se uma política pública “responde a um problema bem delimitado e pertinente” (IPEA, 2018a, p. 11), buscando principalmente o aprimoramento da formulação e da concepção dessas políticas públicas. Esse tipo de análise tem como fundamento promover uma orientação no processo decisório para que se opte pelas alternativas de resolução dos problemas mais efetiva, eficaz e eficiente.

Nesse sentido, as análises *ex ante*, observam algumas etapas, quais sejam: diagnóstico do problema; caracterização da política: objetivos, ações, público-alvo e resultados esperados; desenho da política; estratégia de construção da confiabilidade e credibilidade; estratégia de implementação; estratégias de monitorando, de avaliação de controle; análise de custo-benefício; e impacto orçamentário e financeiro (IPEA, 2018a, p. 11).

Por outro lado, temos as avaliações do tipo *ex post*, que se referem às análises de resultados e de impactos, por exemplo, com o olhar direcionado muito mais para o processo de execução de uma política pública. Nesse sentido, observa-se a forma como a política está sendo implementada, seus efeitos desejados ou adversos e a forma como os recursos públicos estão sendo utilizados (IPEA, 2018b, p. 13-14). É a partir desse tipo de avaliação que se pode analisar, também, a percepção da população atendida pelas ações da política pública (IPEA, 2018b, p. 32).

A partir desse universo de teorias e modelos metodológicos, é recorrente na literatura especializada em avaliação das políticas públicas, a distinção entre três formas básicas de análise, a partir da proposta dos 3E's – eficiência, eficácia e efetividade. Segundo Arretche (2013), essa distinção é um recurso analítico com o objetivo de identificar, separar os estudos com enfoques diferentes. Assim, os estudos de eficiência e de eficácia são considerados como análise de processo, que envolve a relação entre a formulação e a implementação de uma política pública. Os estudos de eficiência, mais especificamente, estão direcionados à análise de custo-benefício e/ou custo-resultado, trata-se das avaliações “que visam estabelecer

relação ótima entre os custos da implantação de uma política e os benefícios derivados de seus resultados” (Figueiredo; Figueiredo, 1986, p. 113).

Já os estudos de eficácia têm como foco análises sobre o alcance dos objetivos e metas de uma política pública, assim como a relação desses objetivos com os meios e instrumentos utilizados para a implementação (*Ibidem*, 1986 p. 112). Para Arretche (2013, p. 129) “esta avaliação pode ser feita entre, por exemplo, as metas propostas e as metas alcançadas pelo programa ou entre os instrumentos previstos para sua implementação e aqueles efetivamente empregados”.

Os estudos de efetividade, por outro lado, buscam analisar o resultado social da política pública, da transformação social produzida e dos efeitos produzidos sobre o público alvo. Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 116) diferem, ainda, três tipos de impactos observáveis nos estudos de efetividade: impactos objetivos, relacionados às mudanças quantitativas nas condições da população-alvo; impactos subjetivos, que têm a ver com o “estado de espírito” da população; e impactos substantivos, que tratam da mudança qualitativa nas condições vividas pelos beneficiários. É na perspectiva dos estudos de efetividade que se encontra respaldo para a realização deste estudo.

2.4. Do conceito de disposições e sua contribuição para avaliação de políticas públicas

O conceito de disposições que utilizaremos como aporte teórico para a realização desta pesquisa é elaborado por Bernard Lahire. Disposições são propensões, tendências, percepções, julgamentos para agir e para crer. Este autor defende uma Sociologia em escala individual, ou seja, o fato de que podemos estudar o social de forma individualizada, nas palavras de Lahire (2005, p. 14): “o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada”. Nesse sentido, ganham espaço questionamentos como os que seguem:

Como é que a realidade exterior, mais ou menos heterogênea, se faz corpo? Como é que as experiências socializadoras múltiplas podem (co)habitar (n) mesmo corpo? Como é que tais experiências se instalam de modo mais ou menos duradouro em cada corpo e como é que elas intervêm nos diferentes momentos da vida social ou da biografia de um indivíduo? (Lahire, 2005, p. 14).

Nessa perspectiva, o indivíduo é compreendido como plural, resultado de diferentes processos de socialização, carregado de uma diversidade de heranças e influências, que podem, inclusive, ser contraditórias. E para que seja possível investigar o mundo social na escala do indivíduo, de acordo com Bernard Lahire, é necessário resgatar e aprofundar o conceito de disposições, que segundo ele ainda não tem a importância que potencialmente apresenta para os estudos nessa perspectiva.

Para Lahire, é importante ir além de simplesmente citar o passado incorporado pelos indivíduos, sendo necessário compreender como as disposições se formam (ou são ativadas); se são disposições fortes, que se mantêm presentes na trajetória desses indivíduos, ou disposições fracas, no sentido de crenças passageiras, hábitos efêmeros; se essas disposições podem ir se apagando progressivamente com o tempo ou até mesmo desaparecerem, por falta de algum tipo de atualização; ou ainda se podem ser destruídas por algum processo sistemático de contra-socialização (Lahire, 2005, p. 17).

No sentido de operacionalizar esse conceito, Lahire faz uma distinção entre “disposições para agir” e “disposições para crer”. As disposições para agir são aquelas ações práticas reais, enquanto as disposições para crer têm mais a ver com crenças, com percepções, que não necessariamente se concretizam em ações, em práticas.

Segundo o autor, é importante considerarmos a distância “entre o que os actores dizem sobre o que fazem e o que podemos aprender sobre o que eles fazem através da observação directa dos seus comportamentos” (Lahire, 2005, p. 18). Além disso, em muitas situações, “os actores podem incorporar crenças (normas, modelos, valores, ideais...) sem ter os meios (materiais e/ou disposicionais) para as respeitar, concretizar, atingir ou cumprir” (*Ibidem*, p. 18).

É necessário, por isso, fazer um esforço para distinguir os diferentes elementos constitutivos da estrutura complexa que formam as combinações individuais de disposições para agir (hábitos de acção) e de crenças (disposições para crer, hábitos mentais e discursivos), elas próprias mais ou menos fracas ou fortes (Lahire, 2005, p. 19).

Assim, partindo da ideia de que os indivíduos são plurais, é possível observar algumas contradições, nas diferentes crenças e hábitos incorporados pelos indivíduos nos diferentes contextos em que estiveram (estão) inseridos (Lahire, 2005, p. 19-20). Em outras palavras, é importante não limitarmos nossa

compreensão sobre os indivíduos enxergando-os como resultado de disposições coerentes e homogêneas, mas alargarmos essa visão e percebermos a heterogeneidade dessas disposições. Nesse sentido, Lahire utiliza o termo “patrimônio disposicional”, para referir-se a esse conjunto heterogêneo de disposições para agir e para crer. Nesse sentido,

[...] uma disposição só se revela por meio da interpretação de múltiplos traços, mais ou menos coerentes ou contraditórios, da atividade do indivíduo estudado, sejam eles produto da observação direta dos comportamentos, do recurso ao arquivo, ao questionário ou à entrevista sociológica. Ao considerar uma série de informações relativas à maneira como o ator se comporta, age e reage em diversas situações, o sociólogo tenta formular o princípio que dá origem a esses comportamentos (Lahire, 2004, p. 22).

Entende-se que o conceito de disposições, tal como desenvolvido por Bernard Lahire, é uma importante ferramenta para avaliação da efetividade da política pública de Educação do Campo, no sentido de analisar a criação/ativação de disposições para agir e para crer nos/as sujeitos/as beneficiários/as da política (egressos/as da EFASUL) e a permanência, atualização, alteração ou desaparecimento dessas disposições em suas trajetórias, no período pós formação na Escola, em seus diferentes contextos de vida e trabalho, junto de suas famílias e nos espaços onde atuam.

Cumprido destacar, por fim, que o título desta tese, “Retratos de uma política pública”, é inspirado em uma das principais obras de Bernard Lahire, “Retratos sociológicos: disposições e variações individuais” (2004), em que o autor desenvolve o conceito de patrimônios disposicionais e apresenta oito estudos de casos, a partir da proposta metodológica de análise das disposições. Gomes et al. (2015), fazem a seguinte reflexão sobre a noção de “retratos sociológicos”:

Os retratos sociológicos surgem como um dispositivo metodológico capaz de captar uma dupla pluralidade nas trajetórias individuais: por um lado, a pluralidade de disposições internas, considerando sua origem, “força” e sistematicidade desiguais; e, por outro lado, a pluralidade de contextos, como fator externo, associado à multiplicidade de processos, agências e contextos de socialização ou modos de vida. Em outras palavras, somos indivíduos plurais inseridos em contextos igualmente plurais (Gomes et al., 2015, p. 1, tradução nossa).

Sendo assim, “retratos de uma política pública” traz a conotação de um registro momentâneo, que não é estanque e nem definitivo, mas que busca contemplar essa pluralidade, de disposições incorporadas e de contextos, passados e presentes.

3. A política pública de Educação do Campo na prática: a experiência da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL)

No presente capítulo, buscamos elucidar aspectos relacionados à política pública de Educação do Campo no Brasil e fazer um relato sobre a experiência da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), de modo que seja possível compreender sua origem e constituição, assim como os princípios e fundamentos que orientam o processo formativo desenvolvido pela instituição, quais sejam: a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância, a Agroecologia, a cooperação e a solidariedade. Além disso, o capítulo apresenta o cotidiano pedagógico que se realiza na Escola, como forma de evidenciar o processo de criação/ativação de disposições em seus/suas educandos/as.

3.1. Da política pública de Educação do Campo

Segundo Magda Santos (2019), parte dos princípios da Educação do Campo passaram a ser mais fortemente considerados, na formulação de políticas públicas educacionais para o espaço rural, a partir dos anos 2000. No entanto, esse processo começou a se desenhar com a promulgação da educação como direito de todos, através da Constituição de 1988 e foi impulsionado com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em 1996, quando as especificidades da Educação do Campo foram, pela primeira vez, contempladas. A partir daí, dois grandes momentos marcam a construção das políticas públicas de Educação do Campo no Brasil: o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, que marcou a constituição inicial do Movimento Nacional de Educação do Campo, e a II Conferência Nacional de Educação do Campo⁸ em 2007, com a participação do Ministério da Educação (Santos, 2019).

Das primeiras ações governamentais em torno desse tema, é possível identificar a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, direcionado aos/às trabalhadores/as rurais assentados/as; a

⁸ A I Conferência Nacional de Educação do Campo ocorreu em 1998, mas sem a participação do Ministério da Educação. Por isso, a II Conferência é reconhecida como um marco histórico (Santos, 2019).

instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, pelo Conselho Nacional de Educação; a constituição do Programa de formação dos professores do campo (PROCAMPO), em 2005, que impulsionou a criação de cursos de Licenciaturas específicos para a Educação do Campo, entre outras iniciativas. Especialmente a partir de 2003, foram criados diversos programas e orientações legais que se aproximaram das demandas evidenciadas pelos movimentos sociais do campo, em torno de uma concepção de Educação do Campo, mas somente em 2013 é que essas ações passam a ser articuladas através de uma organização comum: o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (Santos, 2019).

Assim, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), temos a garantia de:

Art. 28º Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Baseado nisso, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas Campo, instituídas pela Resolução nº 01 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), de 03 de abril de 2002, indicam:

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho (Brasil, 2022).

Diante da garantia do direito à Educação do Campo, foi criada a política de Educação do Campo, a partir do Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, mesmo decreto que também dispõe sobre a criação do PRONERA. Segundo este Decreto, os princípios da Educação do Campo são:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos **direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho**;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, grifo nosso).

De acordo com esse mesmo decreto, cabe à União, em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, “criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo” (Brasil, 2010). Um desses mecanismos, e talvez o mais importante para a consolidação da política de Educação do Campo, como mencionado anteriormente, é o PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo, criado em 2013, pela Portaria nº 86 do Ministério da Educação, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo.

O PRONACAMPO está organizado em quatro grandes eixos de atuação, conforme demonstra o Quadro 3:

Quadro 3 - Eixos do Programa Nacional de Educação do Campo

| Eixo I - Gestão e Práticas Pedagógicas |
|--|
| Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo. |
| Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola - PNBE Temático, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. |

| |
|--|
| Educação integral com atividades estruturantes e complementares à formação do estudante, através do Mais Educação Campo. |
| Apoio às escolas quilombolas e as escolas do campo com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, através da Escola da Terra. |
| Inclusão das Escolas e dos Centros Familiares de Formação por Alternância — CEFFAS no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei nº 12.695/2012. |
| Eixo II - Formação Inicial e Continuada de Professores |
| Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO. |
| Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil. |
| Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização - PDE Interativo. |
| Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas à educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária - PROEXT, conforme demanda apresentada. |
| Eixo III - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional |
| Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores. |
| Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec. |
| Bolsa-formação PRONATEC para estudantes e trabalhadores rurais. |
| Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra - EJA Saberes da Terra. |
| Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA. |
| Formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos – guia Pronatec de cursos FIC e Técnico. |
| Eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica |
| Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com duas, quatro e seis salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes. |
| Disponibilização de laboratórios de informática. |
| Disponibilização de <i>laptop</i> educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador wireless para conexão. |

| |
|---|
| Disponibilização de computador interativo (projektor) com lousa digital. |
| Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações, equipamentos e para abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário, através do PDDE - Campo e do PDDE - Água. |
| Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas. |
| Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes. |

Fonte: Elaborado com base na Portaria nº 86 do Ministério da Educação (BRASIL, 2013).

Além de todos esses marcos, destaco, ainda, outro momento importante na trajetória da Educação do Campo: a constituição, em 2010, do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), espaço de articulação de diversas organizações ligadas ao campo, com a finalidade de promover discussão sobre questões pertinentes à Educação do Campo e proposição de ações para o alcance de seus objetivos. Ao mesmo tempo, visa resistir ao desmonte das políticas públicas voltadas ao setor, evidenciado, por exemplo, pela redução drástica de recursos e incentivos para a realização do PRONERA e de licenciaturas em Educação do Campo; lutar pelo não fechamento das escolas no espaço rural e, ao mesmo tempo, pela ampliação dessas escolas para outros níveis de educação (médio, técnico e superior) e construir possibilidades para o desenvolvimento de um outro projeto de sociedade, pautado pelos princípios já enunciados.

É nesse contexto que está inserida a experiência da EFASUL, uma escola comunitária, respaldada, sobretudo, pela história de luta por uma Educação do Campo e, também, por programas e orientações legais, tais como pareceres, resoluções e decretos que institucionalizam e regulamentam o funcionamento das Escolas do Campo.

3.2. Da Escola Família Agrícola da Região Sul - EFASUL

A EFASUL é uma escola comunitária, pautada pelos princípios da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e da Agroecologia. Está localizada no município de Canguçu, no estado do Rio Grande do Sul (RS), mas com atuação em

nível de Território Zona Sul do RS⁹. A Escola oferece curso de nível médio técnico em Agroecologia, tendo como público-alvo filhos e filhas de agricultores/as familiares, assentados/as da Reforma Agrária, quilombolas e demais povos do campo. O processo formativo desenvolvido pela EFASUL tem como objetivo contribuir na construção de alternativas e possibilidades para a permanência dos/as jovens no campo, a partir do resgate e valorização dos saberes historicamente acumulados pelas suas famílias e comunidades, articulados aos conhecimentos técnico-científicos desenvolvidos na escola.

3.2.1. Da sua constituição

Surgiu a partir das demandas de agricultores/as do Território Zona Sul do RS, organizados no âmbito do Fórum da Agricultura Familiar da Região Sul¹⁰. O Fórum atua desde 1995 e é composto por mais de 100 entidades ligadas à Agricultura Familiar da região: movimentos sociais, cooperativas, associações, organizações não governamentais, instituições de ensino e de pesquisa e órgãos governamentais. Seu objetivo é discutir e propor ações que possam amenizar os problemas vivenciados no campo, tais como o êxodo rural e as dificuldades de desenvolvimento produtivo nas pequenas propriedades rurais. Em 2013, o Fórum propôs a articulação de um Grupo de Trabalho que buscou discutir especialmente as questões relacionadas à sucessão familiar rural e alternativas para a permanência da juventude no campo. Essas discussões resultaram na constituição, em 2014, da Associação Comunitária Escola Família Agrícola da Região Sul (AEFASUL), instituição mantenedora da EFASUL (IFSUL, 2016; Peter, 2018).

Além disso, a EFASUL surgiu inspirada na proposta das Escolas Família Agrícola (EFA's), precursoras da Pedagogia da Alternância. As EFA's tiveram origem em 1930 na França e chegaram ao Brasil no final da década de 1960, com o propósito de promover o desenvolvimento sustentável e solidário do campo, a partir

⁹ O Território Zona Sul do RS é composto por 25 municípios: Aceguá, Amaral Ferrador, Arroio do Padre, Arroio Grande, Candiota, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Chui, Cristal, Herval, Hulha Negra, Jaguarão, Morro Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, Santana da Boa Vista, São José do Norte, São Lourenço do Sul e Turuçu.

¹⁰ Para compreender melhor a experiência do Fórum da Agricultura Familiar, sugerimos a leitura de Rech (2015). A autora aborda sobre o papel do Fórum enquanto uma instituição de participação social e gestão de políticas públicas voltadas ao espaço rural, a partir da articulação de agricultores/as familiares.

da formação dos/as jovens rurais. As EFA's são escolas comunitárias, constituídas a partir de quatro pilares: associação local, composta por agricultores/as e instituições ligadas ao campo; formação integral dos/as sujeitos/as; desenvolvimento do meio e a própria Pedagogia da Alternância. Atualmente, existem mais de mil EFA's pelo mundo e no Brasil somam mais de 150 unidades, quatro delas no estado do Rio Grande do Sul¹¹ (IFSUL, 2016).

A escolha pela sede da Escola em Canguçu se deu por diversas razões, dentre as quais se destaca a representatividade do município diante da conformação territorial (IFSUL, 2016). No Território Zona Sul do RS, região de abrangência da EFASUL, existem 26.079 estabelecimentos da Agricultura Familiar (IBGE, 2017), 116 assentamentos da Reforma Agrária¹² e 49 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares¹³. Desses totais, estão presentes em Canguçu quase 7 mil propriedades da Agricultura Familiar, 16 assentamentos e 16 quilombos, além de uma reserva indígena Mbyá Guarani. Esses dados corroboram com o reconhecimento de Canguçu como a Capital Nacional da Agricultura Familiar. Além disso, Canguçu conta com uma área de 3.526 km² e uma população total de 49.680 habitantes (IBGE, 2022).

No entanto, apesar dessa diversidade, podemos observar uma redução drástica no número de estabelecimentos da Agricultura Familiar, se compararmos os dados do Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dos anos 2006 e 2017. Em 2006, o Território Zona Sul contava com um total de 32.113 estabelecimentos da Agricultura Familiar, já em 2017 esse número diminuiu para 26.079. Se olharmos apenas para os dados de Canguçu, veremos que de um total de 8.773 estabelecimentos em 2006 reduziu para 6.691 em 2017 (IBGE, 2006; 2017). Esses dados revelam um aumento da concentração de terras, decorrentes das dificuldades de se manter no campo, de desenvolver projetos produtivos em pequenas propriedades e do avanço das monoculturas, como é o caso da soja que hoje ocupa cerca de 40 mil hectares somente em Canguçu. Sendo assim, Canguçu é um município bastante representativo do Território Zona Sul, tanto em termos de diversidade cultural como em relação aos conflitos socioambientais.

¹¹ Para além da EFASUL, temos no RS a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), fundada no ano de 2009; a Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (EFASERRA), fundada em 2013; e a Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL), fundada em 2014.

¹² Dados extraídos do site do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

¹³ Dados extraídos do site da Fundação Cultural Palmares, sobre as Comunidades Certificadas.

A AEFASUL conta com uma ampla rede¹⁴ de apoio para a sua manutenção, inclusive financeira. Uma das formas para garantir a continuidade das atividades da escola se dá através da aprovação de projetos em editais de fomento, recebimento de doações de pessoas físicas e jurídicas e apoio de diferentes instituições. Cabe destacar que a manutenção financeira da instituição é uma de suas maiores dificuldades. Quando do ingresso da primeira turma, a EFASUL contava com recursos aprovados junto ao PRONERA. No entanto, esses recursos nunca chegaram até a instituição, o que levou a busca constante por outras fontes.

Dentre as instituições que compõem essa rede, destaca-se a parceria firmada com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), a partir da qual tem sido possível desenvolver o Curso Técnico em Agroecologia. Esta parceria viabilizou a matrícula e posterior certificação dos/as educandos/as das três primeiras turmas do Curso, condição necessária até que a EFASUL obtivesse o credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação do RS, órgão responsável por aprovar e autorizar o funcionamento de novos cursos de nível médio no Estado. O processo de credenciamento da EFASUL teve início em 2016, juntamente com o começo das suas atividades formativas, mas somente em fevereiro de 2022 é que esse processo foi concluído e a Escola foi devidamente reconhecida enquanto instituição de ensino regular. A partir desse momento, os/as educandos/as passaram a ser matriculados/as diretamente na EFASUL, uma conquista importante e que, inclusive, possibilitou o acesso ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), único recurso de ingresso regular que a instituição possui, embora que insuficiente para a manutenção de todas as suas despesas.

Destaca-se também o apoio da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER/RS), que cedeu parte do espaço físico do Centro de Treinamento de

¹⁴ Dentre as entidades parceiras 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 Municipal de Canguçu; Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Escola Técnica Estadual de Canguçu (ETEC); Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia (CAPA); União das Associações Comunitárias do Interior de Canguçu (UNAIC); Cooperativa União dos Agricultores Familiares de Canguçu; Cooperativa Mista de Pequenos Agricultores da Região Sul (COOPAR); 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); SICREDI Sistema de Crédito Cooperativo; CRESOL Central SC/RS; Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); entre outros.

Agricultores de Canguçu (CETAC), para a instalação da escola, incluindo infraestrutura predial e uma área agrícola experimental de aproximadamente duas hectares, onde são desenvolvidas aulas práticas, a partir de experimentos didáticos e da produção de alimentos para o próprio consumo dos/as educandos/as e educadores/as da escola.

Os objetivos específicos da formação ofertada pela EFASUL, de acordo com o PPC do Curso Técnico em Agroecologia, são:

- Possibilitar acesso à formação que articula conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos específicos com o mundo do trabalho e com o cotidiano dos/das educandos/as, suas famílias e suas comunidades;
- Proporcionar conhecimentos tecnológicos, possíveis de serem aplicados nas propriedades familiares e comunidades de forma ética, tomando por base as políticas de sustentabilidade ambiental e seus significados nas relações humanas;
- Contribuir para a mudança do modelo tecnológico adotado no campo, bem como para a compreensão das possibilidades de desenvolvimento rural sustentável com base na Agroecologia, no contexto da região sul do Rio Grande do Sul;
- Elevar o nível de escolarização técnica de nível médio no campo, contribuindo com a produção Agroecológica e a sustentabilidade das comunidades;
- Formar agricultores/as que venham fortalecer as comunidades rurais abrangidas pelo curso, criando e recriando tecnologias sociais apropriadas para a Agricultura e Pecuária Familiares;
- Contribuir no resgate e no fortalecimento das formas de organização coletivas e solidárias para a produção e reprodução da vida no campo;
- Qualificar a convivência social e o diálogo da escola com os/as agricultores/as, de forma a contribuir para sua permanência no campo e sua qualidade de vida;
- Desenvolver a compreensão sobre a importância da Agricultura Familiar, especialmente aquela baseada nos princípios da Agroecologia, para a produção de alimentos saudáveis, manutenção do equilíbrio no meio ambiente, a soberania alimentar e a valorização e resgate do conhecimento das famílias agricultoras (IFSUL, 2016).

Com base nesses objetivos, até o momento, a EFASUL formou três turmas do Curso Técnico em Agroecologia, totalizando 52 egressos/as. Desse total, 20 fazem parte da primeira turma, que iniciou suas atividades em março de 2016, na forma integrada (ensino médio e técnico) e 16 da segunda turma, que ingressou em agosto de 2018, pela forma subsequente (apenas curso técnico). Ambas as turmas concluíram suas formações no final de 2019. Os outros 16 fazem parte da terceira turma, que iniciou em 2020, também na forma integrada (médio e técnico) e concluiu em 2023. Todas as três turmas foram certificadas a partir da parceria estabelecida com o IFSUL.

A partir de 2022, passaram a ingressar turmas anualmente já através da EFASUL enquanto Escola reconhecida e credenciada pelo Conselho Estadual de Educação. Todas na forma integrada. Atualmente, encontram-se em formação na EFASUL, um conjunto de 63 jovens, distribuídos nos três anos letivos do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio.

3.2.2. Dos seus princípios e fundamentos

Como já mencionamos, a EFASUL é fundamentada por um tripé que articula a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e a Agroecologia. Compreenderemos o que são cada um desses princípios e sua relação com a proposta da EFASUL nas subseções que seguem.

Para além desse tripé, abordaremos também o tema da cooperação e da solidariedade, visto que a EFASUL entende que, para o processo formativo proposto pela Escola, é necessário resgatar e desenvolver outras formas de organização do trabalho, diferentes daquelas consolidadas pelo modo de produção capitalista, como estratégia para ampliar as possibilidades de renda nas propriedades familiares e consolidar espaços de trabalho e de organização coletivos, visando à permanência dos/as jovens e suas famílias no campo (PPC, 2016).

3.2.2.1. Educação do Campo

Roseli Caldart (2002; 2009; 2012), uma das principais referências quando se trata de Educação do Campo no Brasil, destaca que esta concepção surgiu a partir da luta dos movimentos sociais camponeses, em especial do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pelo direito dos/as trabalhadores/as do campo à educação. Surgiu, no primeiro momento, como uma luta específica por educação nas áreas de Reforma Agrária e, aos poucos, foi se ampliando para o conjunto dos/as trabalhadores/as do campo: agricultores/as familiares, quilombolas, nações indígenas, assalariados/as rurais, entre outros.

Segundo a autora, a Educação do Campo já surgiu como uma proposição prática, como uma alternativa ao modelo de educação dominante (Caldart, 2009), que é, de modo geral, descontextualizado, não dialoga com as realidades locais

onde as escolas estão inseridas, foi pensado a partir dos parâmetros do mundo urbano e, na maioria das vezes, acaba reforçando a lógica do “rural atrasado” e do “agricultor ignorante”, além de estar orientado para a reprodução do capitalismo, tanto no sentido da formação de mão de obra para as cidades, como para o agronegócio.

Nas palavras da autora:

Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002, p. 18).

No trecho acima, Caldart destaca uma questão importante, a educação precisa estar em todos os lugares, inclusive no espaço rural, mas isso não é o bastante, ela precisa pertencer aos/às trabalhadores/as do campo, precisa estar em diálogo permanente com o seu modo de vida, com sua cultura e com suas necessidades. A partir dessa perspectiva, estão articuladas duas dimensões: a da universalidade, no que diz respeito ao acesso e a da particularidade, de cada lugar, de cada grupo social (Caldart, 2009). Em outra passagem, Caldart (2012, p. 263) afirma que “a Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim dos camponeses”, demarcando assim o protagonismo necessário para a construção coletiva do conhecimento.

Desta forma, a Educação do Campo se constitui na esteira da Educação Popular, compreendendo a importância da realidade vivida pelos/as sujeitos/as na construção de um processo educativo emancipatório, que resgate e valorize os saberes dos povos do campo e caminhe na direção de um outro projeto de sociedade, pautado pela produção de alimentos saudáveis, pelo trabalho coletivo, pela desconcentração de terras e pela eliminação das desigualdades sociais e de qualquer forma de exploração, seja entre gerações, entre homens e mulheres, entre diferentes etnias (Caldart, 2012).

3.2.2.2. Pedagogia da Alternância

Juntamente com a Educação do Campo, o processo formativo da EFASUL está ancorado na Pedagogia da Alternância. Como o próprio nome já sugere, esta

concepção prevê a alternância entre espaços diferentes, a propriedade familiar e a escola, de modo a promover a articulação entre os saberes populares próprios das famílias e das comunidades de origem dos/as educandos/as e os conhecimentos técnico-científicos desenvolvidos no ambiente escolar.

Segundo Nosella,

A denominação 'Pedagogia da Alternância' se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Seus princípios básicos podem ser assim enunciados: 1. responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos; 2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola; 3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas "Escolas Família Agrícola" e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural (Nosella, 2012, p. 30-31).

Assim, os/as educandos/as permanecem um período de sua formação na escola, período denominado como "Tempo Escola" (TE) e outro período em suas casas, chamado de "Tempo Comunidade" (TC), desenvolvendo pesquisas junto de suas famílias e comunidades e colocando em prática os conhecimentos desenvolvidos ao longo da formação. Essa estratégia permite articular os saberes popular e acadêmico, a realidade local e a escola e tem no trabalho o seu princípio educativo. Corroborando com essa perspectiva, Gimonet (2007, p. 70) nos diz que "a formação alternada supõe 'dois programas' de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experienciais, e o segundo conteúdos formais e acadêmicos".

De acordo com o PPC do Curso,

Na Pedagogia da Alternância substitui-se a pedagogia plana por uma pedagogia com dimensões no espaço e no tempo. Os papéis dos atores do processo ensino aprendizagem se modificam. O/a "alternante" não é mais um/uma aluno/a em uma escola costumeira e sim um/uma cidadão/cidadã inserido em um determinado contexto de vida e em um território. Sua família é convidada a participar ativamente da vida da escola. Os/as educadores/as, orientadores/as educacionais, profissionais de apoio técnico-administrativo passam a desempenhar papéis mais amplos no processo de ensino-aprendizagem do que aqueles desempenhados nas escolas tradicionais. Todos estes atores são chamados a atuar, a cooperar, a complementar-se nas suas diferenças (IFSUL, 2016).

Na EFASUL essa alternância é semanal, uma semana de TE, onde os/as educandos/as ficam alojados na escola e uma semana de TC. E é a partir desse movimento que os conteúdos dos diferentes componentes curriculares são abordados, tanto aqueles que compõem a formação geral (do ensino médio), como

também aqueles que compõem a formação específica (do curso técnico em Agroecologia). Ambas as formações são desenvolvidas com carga horária parte no TE e parte no TC. Além disso, destaca-se a busca pela interdisciplinaridade, privilegiando a interlocução entre os diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento.

A articulação proposta pela Pedagogia da Alternância se torna possível a partir da aplicação de diversos instrumentos pedagógicos, que são comuns às EFA's de todo o mundo, dentre os quais destacamos: Plano de Formação, Plano de Estudos, Colocação em Comum, Caderno de Realidade, Caderno de Acompanhamento, Rodas, Coletivos de Trabalho, Tutorias, Serões, Intervenções Externas, Viagens e Visitas de Estudos, Mutirões, Visitas às Famílias e Projeto Profissional do Jovem (PPJ). O Quadro 3 apresenta esses instrumentos, com base no PPC do Curso, mas revisados e atualizados:

Quadro 4 – Instrumentos da Pedagogia da Alternância na EFASUL

| Instrumento | Descrição |
|--------------------------|--|
| Plano de Formação | Cada ano letivo do Curso é orientado por um Plano de Formação, com temas geradores, que se constituem como o fio condutor para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Os temas geradores são: 1º ano – “Eu, minha família e minha terra”; 2º ano – “A comunidade”; e 3º ano – “Políticas Públicas e Movimentos Sociais, Sindicais e Cooperativos”. O Plano de Formação prevê os temas específicos que serão abordados em cada TE, por meio dos Planos de Estudos. |
| Plano de Estudos | No final de cada TE os/as educadores/as encaminham um Plano de Estudos, promovendo a motivação dos/das educandos/as sobre o tema proposto e orientando os/as jovens na elaboração do roteiro da pesquisa, que deve ser desenvolvida no TC. Assim, o Plano de Estudos se constitui como um importante instrumento pedagógico na articulação entre família e escola, conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo. Através dele, as potencialidades da Alternância se valorizam, tornando-se a grande fonte de reflexão, problematização e interferência sobre a realidade. |

| | |
|----------------------------------|--|
| Colocação em Comum | <p>Momento em que os/as jovens socializam com os/as colegas e educadores/as as pesquisas realizadas a partir do Plano de Estudos no TC. Durante a Colocação em Comum, constrói-se uma síntese com a contribuição de cada educando/a. Os/as educadores/as acompanham e facilitam o processo para que haja participação efetiva de todos/as os/as jovens, provocam o debate, problematizam o tema e levantam os pontos de aprofundamento nas aulas e disciplinas.</p> |
| Caderno de Realidade | <p>Nele são registrados os conhecimentos sobre a realidade do/a educando/a, decorrente da necessidade de sistematizar a pesquisa realizada a partir do Plano de Estudos durante o TC. É no Caderno de Realidade que o/a jovem registra as suas reflexões e estudos aprofundados, é o “lugar” onde ficam ordenadas essas informações.</p> |
| Caderno de Acompanhamento | <p>É um meio de comunicação entre a escola e a família. Com ele, a família se compromete no processo formativo, acompanhando e orientando os/as filhos/as sobre o que deve ser realizado durante a semana que permanecem em casa. Através desse caderno, a família informa-se sobre o que ocorreu na escola, inclusive avaliação de convivência, habilidades práticas e aprendizagem e a Escola informa-se sobre o que ocorreu em casa, quais práticas e atividades o/a educando/a desenvolveu na propriedade rural ou comunidade.</p> |
| Rodas | <p>São espaços para discussão, reflexão e resolução de questões sobre situações do cotidiano. Momento onde todos/as educandos/as e educadores/as se reúnem em roda, para tratar de questões positivas ou negativas do cotidiano, transmitir avisos, colocar demandas ou trazer outros assuntos de interesse coletivo. As rodas acontecem três vezes ao dia: antes do café da manhã, antes do almoço e antes da janta.</p> |
| Coletivos de Trabalho | <p>Os/as educandos/as se organizam em pequenos grupos com o objetivo de manter a estrutura física da escola, a limpeza e a organização dos ambientes. O planejamento geral dessa organização acontece no início de cada ano letivo, de forma coletiva e, a cada TE, é realizado revezamento nas áreas pelas quais cada grupo ficará responsável. Essas áreas são: cozinha, quartos, banheiros, área agrícola, sala de aula, entre outros.</p> |

| | |
|------------------------------------|--|
| Tutorias | Cada educando/a tem um/a educador/a tutor/a, responsável por acompanhar o cotidiano desse/a educando/a, orientar o desenvolvimento dos Planos de Estudos e do PPJ e fazer a interlocução com a família. Com essa metodologia, cada educador/a tem um grupo pequeno de educandos/as para orientar, o que permite um suporte individualizado e personalizado, com base nas particularidades de cada um/a |
| Serões | Acontecem no turno da noite e se constituem em um tempo reservado para ampliação e reforço de conhecimentos que estejam sendo trabalhados, bem como discussões sobre temas pertinentes à etapa formativa. Essas discussões podem se configurar como grupos de estudos, leituras dirigidas, cine-debates, rodas de conversa, com ou sem a participação de convidados/as externos, dentre outras atividades. |
| Intervenções Externas | Consiste em palestras, cursos, seminários, oficinas, entre outros, que servem para complementar o tema do Plano de Estudos. São convidados/as agricultores/as, familiares de educandos/as, técnicos/as ou profissionais que tenham algo a contribuir, a partir de suas experiências pessoais. |
| Viagens e Visitas de Estudo | Têm por finalidade levar os/as educandos/as a observarem novas realidades e novas práticas, diferentes daquelas em que vivem e do ambiente da escola, proporcionando intercâmbios de informações e experiências no campo profissional e social. As visitas são motivadas pelo tema do Plano de Estudos. É mais uma forma de complementar o tema e mais uma estratégia de aprendizagem, com experiências externas à escola. |
| Visitas às Famílias | Atividade desenvolvida pelos/as educadores/as no meio familiar do/a educando/a, com o objetivo de aproximar a escola da família e das comunidades, assim como, facilitar o conhecimento sobre a realidade do/a educando/a e criar condições para o estabelecimento do diálogo entre educadores/as e pais e entre pais e filhos/as, proporcionando discussões e entendimento sobre as responsabilidades de cada um no processo educativo dos/as jovens, sobre questões técnicas e sobre questões pedagógicas da Escola. |

| | |
|---|---|
| <p>Projeto Profissional do Jovem (PPJ)</p> | <p>Ao iniciar seus estudos na Escola, o/a jovem será orientado/a a construir o seu Projeto Profissional. Trata-se de uma intervenção a ser implementada na propriedade do/a educando/a, partindo de seus interesses pessoais e das necessidades da família. Pode ser uma melhoria em algo já existente ou uma inovação, de acordo com os princípios da Agroecologia. Através desse instrumento, o/a educando/a irá aplicar o resultado das pesquisas dos Planos de Estudos, servindo como um meio de buscar inserção no mundo do trabalho, ou seja, que gere trabalho e renda para o/a jovem, preferencialmente, na propriedade familiar.</p> |
|---|---|

Fonte: Adaptado do PPC do Curso Técnico em Agroecologia da EFASUL (IFSUL, 2016).

Os diversos instrumentos pedagógicos descritos no quadro acima refletem a complexidade da Pedagogia da Alternância e demarcam uma diferenciação se comparada com as metodologias convencionais de ensino-aprendizagem. A Pedagogia da Alternância, como se pode observar, privilegia metodologias problematizadoras e tem na realidade vivenciada pelos/as jovens, suas famílias e comunidades o ponto de partida para a construção de conhecimentos. Alguns desses instrumentos serão melhor desenvolvidos na última seção deste capítulo, quando será abordado o cotidiano pedagógico da EFASUL.

3.2.2.3. Agroecologia

Para completar o tripé, junto com a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, a EFASUL tem como princípio a Agroecologia. De acordo com Abreu, Bellon e Torres (2016), a emergência da Agroecologia está ligada principalmente à atuação direta de produtores/as familiares, que buscam colocar em prática outras formas de fazer agricultura, baseadas em princípios ecológicos e de igualdade social e ambiental, como forma de ruptura com o modelo de desenvolvimento rural dominante, caracterizado pelo produtivismo e pelo uso de técnicas que degradam o meio ambiente e que intensificam as desigualdades sociais do campo.

A Agroecologia surge, portanto, inicialmente como prática, mas como pontuado pelos autores, numa relação estreita com a produção de conhecimentos científicos relacionados a essa temática, ou seja, ao mesmo tempo que se configura como um modo de fazer alternativo, também é uma proposição científica (Abreu;

Bellon; Torres, 2016). Essa relação entre a prática e a ciência é destacada por diversos autores que são referências nesse debate, dentre eles está Wezel *et al* (2009), que entende a Agroecologia como a junção de três elementos interrelacionados: o movimento social, como componente político, de organização e de luta por um modelo de desenvolvimento rural sustentável; a ciência, como componente científico, relacionado à produção de conhecimentos; e as práticas agrícolas, componente mais técnico, relacionado às práticas de uso e manejo da terra e dos recursos naturais (Wezel *et al*, 2009 *apud* Schmidt, 2018).

Segundo Schmidt (2018), é a partir de autores como Francis, Gliessman, Altieri, que a Agroecologia passa a ser compreendida para além da dimensão produtiva, incluindo a dimensão econômica, política, social e ambiental, um conjunto mais amplo de fatores que influenciam diretamente no sistema alimentar como um todo. Nesse sentido, Schmidt, baseado nas elaborações desses autores, traz a definição da Agroecologia como “o estudo integrativo da ecologia de todos os sistemas alimentares, abrangendo dimensões ecológicas, econômicas e sociais” (2018, p. 124).

Outra referência na construção teórica sobre a Agroecologia, ainda segundo Schmidt (2018) é Octavio Ruiz-Rosado, autor que considerou a Agroecologia como uma transdisciplina, por conta de seu pensamento ser desenvolvido de forma sistêmica, utilizando métodos e avanços de diversas disciplinas, mas também por levar em conta um conjunto de conhecimentos locais próprios das comunidades de agricultores/as que praticam a Agroecologia.

A partir dessa perspectiva, a Agroecologia pretende ser uma alternativa ao modelo de produção capitalista no campo, aquele praticado pelo agronegócio, baseado em uma agricultura convencional, fortemente marcada pela concentração de terras, pela monocultura, pelo uso intensivo de agrotóxicos e pela degradação do ambiente e das relações sociais. Uma alternativa que, de acordo com Moreira e Carmo (2004) vai muito além de simplesmente substituir as técnicas de produção e os insumos, por exemplo, mas passa por uma redefinição de toda a sociedade, pelo fortalecimento da Agricultura Familiar, por modificações na estrutura fundiária, por políticas públicas que promovam a emancipação dos/as trabalhadores/as e o combate à miséria, à fome e às desigualdades sociais.

O Brasil tem se destacado na produção de alimentos baseados nos princípios ecológicos, produção esta que cresceu nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 2000, com a adoção de um conjunto de políticas públicas que incentivaram a produção orgânica e agroecológica. Um marco nesse processo é a construção da Lei de Produção Orgânica (Lei 10831), criada em 2003 e regulamentada em 2007. Destaca-se, também, a construção do Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Planapo), em 2013, que envolveu muitos atores, desde órgãos governamentais até representantes da sociedade civil vinculados aos movimentos sociais do campo (Abreu; Bellon; Torres, 2016).

O conjunto de atores que articulou a EFASUL, decidiu por desenvolver um Curso Técnico em Agroecologia, ao invés dos cursos técnicos mais recorrentes, como o de Agricultura ou o de Agropecuária, justamente por entender que este é o caminho para a construção e consolidação de uma outra forma de fazer agricultura e de viver no campo, com sustentabilidade, qualidade de vida e em harmonia com a natureza e com as comunidades locais.

Nesse sentido, Agroecologia e Educação do Campo se complementam, se articulam e se encontram na proposta formativa da EFASUL, uma escola para filhos e filhas de agricultores familiares, assentados e assentadas da Reforma Agrária, quilombolas, indígenas e outros povos do campo.

3.2.2.4. Cooperação e Solidariedade

Como pudemos observar até aqui, tanto a Educação do Campo como a Agroecologia, mais especificamente, propõem um outro projeto de sociedade e de organização do trabalho e da vida no campo, que vai de encontro ao modelo capitalista dominante e dialoga com uma perspectiva de trabalho coletivo e solidário. E é exatamente por isso que o tema da cooperação e da solidariedade se faz presente no processo formativo desenvolvido pela EFASUL.

Sabemos que a cooperação e a solidariedade são práticas presentes desde os primórdios da humanidade. Os povos antigos, da Pré-História por exemplo, já as praticavam na luta pela sobrevivência. No entanto, enquanto princípios que constituem um outro tipo de sistema econômico e social, em contraponto ao modelo

capitalista dominante, podemos datar a origem desses pensamentos no final do século XVIII, início do século XIX.

Os primeiros pensadores que abordaram o tema ficaram conhecidos como “Socialistas Utópicos”, dentre eles podemos destacar: Robert Owen (1773-1858), que elaborou uma proposta ao governo britânico para enfrentar o desemprego e a pobreza e restabelecer o crescimento das atividades econômicas (em virtude da depressão econômica vivenciada em 1815 pela Grã-Bretanha), baseada na implementação de Aldeias Cooperativas; Charles Fourier (1772-1873), que pensou os falanstérios, comunidades autogeridas nas quais as pessoas teriam liberdade para escolher seu trabalho de acordo com suas paixões; Claude Saint-Simon (1760-1825), que via a sociedade como uma grande fábrica, de administração coletiva, sem a existência da propriedade privada, no entanto, haveria ainda certa desigualdade, pois a ideia de fábrica previa a hierarquização; e Pierre Proudhon (1809-1865), que defendia um modelo de sociedade formada por pequenos produtores que, ao invés de dinheiro, utilizariam certificados de circulação para trocar serviços (Rosa, 2013).

Esses ideais, em especial aqueles defendidos por Robert Owen, incentivaram e inspiraram o surgimento de diversas experiências práticas de cooperação e solidariedade, como é o caso da “Sociedade Equitativa dos Pioneiros de Rochdale”, uma das primeiras experiências bem sucedidas do que conhecemos por Cooperativismo e, mais recentemente, por Economia Solidária. O êxito dessa iniciativa serviu de modelo para muitas outras cooperativas mundo afora. Além disso, os princípios e fundamentos elaborados pelos Pioneiros de Rochdale são utilizados até os dias atuais.

Os Pioneiros de Rochdale se constituíram em meados do século XIX, mais precisamente em 1844, por um grupo de 27 tecelões e uma tecelã, em Manchester na Inglaterra. O grupo surgiu e se formou em resposta às consequências da consolidação do capitalismo, por meio da Revolução Industrial, tais como: empobrecimento dos artesãos, que não podiam competir com a produção em massa das indústrias (visto que o século XIX se destaca com a inserção de mais máquinas nas esteiras de produção); exploração dos trabalhadores, através de jornadas de trabalho excessivas (de 15 a 18 horas diárias) e salários miseráveis; trabalho infantil e condições desumanas de trabalho em um sistema econômico que não se preocupava com o bem-estar de seus trabalhadores e trabalhadoras (Singer, 2002).

Dentre os princípios defendidos pelos Pioneiros de Rochdale, podemos destacar o caráter democrático da organização. O livro de Holyoake (1933) conta, com uma riqueza enorme de detalhes, algumas das estratégias adotadas para garantir a efetiva participação de todos os membros da cooperativa, tais como as reuniões semanais e as assembleias, onde todos podiam participar, opinar e contribuir para as decisões sobre os rumos do empreendimento, sem qualquer discriminação. “A cooperação não pode existir sem o espírito de tolerância para com todas as opiniões” (Holyoake, 1933, p. 50). Este é um dos principais elementos do cooperativismo, a primazia da autogestão sob a forma capitalista de organização social, aquela baseada na hierarquia, na diferenciação social e tomada de decisões centralizada e sem qualquer participação dos/as trabalhadores/as.

Junto com o caráter democrático da organização, se somam tantos outros princípios que, até hoje, são mencionados e reforçados pelo movimento cooperativo, a saber: participação dos sócios no controle do capital da cooperativa (decidindo onde os excedentes serão investidos: formação de fundo, investimento na cooperativa, incentivo a outras atividades, retorno para os associados); preocupação com a educação dos cooperados, ou seja, com o desenvolvimento de ações que possam contribuir para a construção de conhecimentos relevantes à atividade da cooperativa e à formação dos associados enquanto cidadãos; preocupação com o desenvolvimento das comunidades afetadas pela cooperativa, no sentido do bem-estar dos cooperados e da população que se encontra ao entorno da cooperativa, priorizando o desenvolvimento local e comunitário; entre outros (Holyoake, 1933).

No entanto, com o passar do tempo, as cooperativas foram se afastando dos ideais e princípios que as constituíram enquanto movimento. De tal forma que, em muitos casos, o termo “cooperativa” não era mais suficiente para caracterizar relações de trabalho coletivo e solidário, tal como idealizado pelos Socialistas Utópicos e posto em prática pelos Pioneiros de Rochdale. As cooperativas foram se consolidando e ganhando cada vez mais espaço na sociedade, mas, em contrapartida, se intensificaram os desafios em manter vivos os princípios que deram base a esse modelo de organização socioeconômica.

Com o intuito de resgatar os princípios originários do cooperativismo, surge uma nova forma de trabalho associado: a Economia Solidária. Também conhecida como Economia Social ou Economia Popular. Este novo modo de produzir,

consumir, distribuir e viver é decorrente das consequências da adoção de políticas neoliberais na América Latina (datadas da década de 1990), que trouxeram na “garupa” o desemprego e a pobreza. Segundo Paul Singer (2002), um dos principais teóricos e militantes brasileiros sobre o tema da Economia Solidária, é justamente nesses momentos de crise do sistema capitalista, que experiências de economia solidária surgem e se fortalecem, são nesses contextos que as populações menos favorecidas, em situação de vulnerabilidade social, na grande maioria das vezes desempregada, busca alternativas de sobrevivência e obtenção de renda.

No Brasil, as primeiras experiências cooperativistas surgiram no início do século XX, impulsionadas pelos imigrantes europeus. No entanto, a Economia Solidária, da maneira que se apresenta contemporaneamente, data da década de 1990 (Singer, 2002), a partir do contexto mencionado anteriormente. É nesse período que o termo “Economia Solidária” começa a ser utilizado para designar os empreendimentos que, de fato, se organizavam de forma solidária e autogestionária.

Assim, entende-se economia solidária como uma forma diferenciada de produzir, consumir, vender, trocar e comprar. Dentre seus princípios fundamentais estão: a autogestão, ou seja, a não existência da relação patrão versus empregado e, conseqüentemente, a não existência da condição de assalariamento e a tomada coletiva das decisões; relações sociais baseadas na solidariedade e na cooperação; propriedade coletiva dos meios de produção e/ou distribuição; respeito ao ser humano e ao meio ambiente, valorizando o trabalho e utilizando de forma consciente os recursos naturais; conhecimento compartilhado e divisão equitativa dos resultados econômicos.

De forma mais sintética podemos definir economia solidária como:

[...] o conjunto dos empreendimentos econômicos de caráter associativo em que (i) o trabalho; (ii) os resultados econômicos; (iii) a propriedade dos meios de operação (de produção, de consumo, de distribuição, etc); (iv) o poder de decisão e (v) o conhecimento relacionado ao seu funcionamento são compartilhados de forma solidária entre aqueles que deles participam diretamente (Cruz, 2006, p. 69).

Considerando as características descritas acima, os Empreendimentos Econômicos Solidários (EES) podem assumir diversas configurações, como por exemplo, podem se constituir enquanto cooperativas ou associações (desde que legalmente formalizados) ou podem se constituir enquanto grupos ou coletivos informais. Os EES podem ser urbanos e/ou rurais, organizados para a produção,

para o consumo, para a prestação de serviços, para a comercialização conjunta, para o financiamento e crédito solidário (por meio de bancos comunitários e cooperativas de crédito); entre outros formatos.

As experiências de economia solidária se espalham por todo o Brasil. Empreendimentos que podem ser de produção agrícola (na sua maioria de base agroecológica e com origem na Agricultura Familiar, presentes, dentre outros espaços, em assentamentos da Reforma Agrária e comunidades quilombolas), de costura, de artesanato, de alimentação, de produtos de higiene, de coleta e reciclagem de resíduos sólidos, de floricultura, de prestação de serviços nas áreas da construção civil, da saúde, do transporte, da educação, entre inúmeros outros setores.

Na Agricultura Familiar, universo em que está inserida a EFASUL, os princípios da Economia Solidária se potencializam, trata-se de mais uma estratégia para enfrentar as múltiplas dificuldades postas aos/às trabalhadores/as do campo, especialmente entre aqueles/as que escolhem trabalhar e viver a partir da Agroecologia. No Território Zona Sul do RS temos diversos exemplos de iniciativas de cunho solidário, que articulam agricultores/as familiares, em torno da produção, da comercialização, do consumo, do crédito, entre outros.

Em estudo recente, esta pesquisadora, realizou um exercício de análise e compreensão sobre o papel da cooperação e da solidariedade no processo formativo desenvolvido pela EFASUL, chegando a conclusão de que estes temas perpassam todo o fazer pedagógico da Escola - que vai muito além da sala de aula, contemplando diferentes momentos do cotidiano escolar -, constituindo-se como eixos estratégicos e indispensáveis na formação dos/as jovens do campo, no sentido da construção de possibilidades para a permanência desses/as sujeitos/as em suas propriedades rurais e comunidades (Mota, 2021).

3.2.3. Da criação/ativação de disposições

Esta seção busca relatar o cotidiano pedagógico da EFASUL, com o intuito de exemplificar e compreender o processo de criação/ativação de disposições para agir e para crer em seus/suas educandos/as. Para isso, inicialmente, realizamos uma

análise descritiva das matrizes curriculares dos cursos desenvolvidos pela Escola¹⁵, em parceria com o IFSUL e, na sequência, apresentamos a rotina escolar para além do espaço específico da sala de aula.

Conforme já mencionado no texto, a EFASUL formou duas turmas pelo Curso Técnico em Agroecologia Forma Integrada (ensino médio e técnico) e uma pelo Curso Técnico em Agroecologia Forma Subsequente (apenas técnico), o que resultou em duas matrizes curriculares diferentes. Descrevemos cada uma delas, separadamente.

A matriz curricular do Curso Técnico em Agroecologia Forma Integrada, está organizada a partir de três anos letivos, mais meio ano para a realização de estágio obrigatório, totalizando 4.054 horas de formação, sendo que a carga horária de cada componente é executada parte no Tempo Escola (TE) e parte no Tempo Comunidade (TC). Durante os três anos letivos, temos os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e os componentes da Educação Profissional Técnica, conforme demonstramos no quadro abaixo.

Quadro 5 – Componentes curriculares do Curso Técnico em Agroecologia
Forma Integrada

| Componentes Curriculares da Formação Geral | 1º ano (CH*) | 2º ano (CH*) | 3º ano (CH*) |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
| Língua Portuguesa e Literatura | 84 | 84 | 84 |
| Língua Estrangeira: Inglês | 48 | 48 | - |
| Língua Estrangeira: Espanhol | - | - | 48 |
| Arte | 24 | 24 | 24 |
| Educação Física | 60 | 60 | 60 |
| História | 48 | 48 | 48 |
| Geografia | 48 | 48 | 48 |
| Filosofia | 48 | 48 | 48 |
| Sociologia | 48 | - | - |
| Física | 60 | 60 | 60 |
| Química | 48 | 48 | 48 |
| Matemática | 84 | 84 | 84 |
| Biologia | 48 | 48 | 48 |
| Subtotal (formação geral) | 648 | 600 | 600 |

¹⁵ Descrevemos as matrizes curriculares dos cursos desenvolvidos pela EFASUL, em parceria com o IFSUL, tendo em vista que as duas turmas de Técnicos em Agroecologia que compõem o universo de análise desta pesquisa, tiveram suas formações executadas a partir dessas matrizes. Atualmente, a Escola dispõe de uma nova matriz curricular, aprovada no Conselho Estadual de Educação, muito semelhante às apresentadas, mas com atualizações e melhoramentos, a qual orienta as atividades das turmas que ingressaram a partir de 2022.

| Componentes Curriculares da Formação Técnica | 1º ano (CH*) | 2º ano (CH*) | 3º ano (CH*) |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
| Sociologia Rural | - | 48 | 48 |
| Informática | 24 | 24 | 24 |
| Produção Vegetal Agroecológica | 84 | 84 | 84 |
| Manejo e Criação Agroecológica de Animais | 72 | 72 | 72 |
| Agroindústria Familiar Rural | 36 | 36 | 36 |
| Economia Solidária e Cooperação Agrícola | 24 | 24 | 24 |
| Tecnologias Aplicadas à Agroecologia* | 24 | 48 | 48 |
| Princípios e Fundamentos em Agroecologia | 48 | - | - |
| Metodologia de Pesquisa | 24 | - | - |
| Manejo Ecológico dos Solos e Adubação | - | 36 | - |
| Recursos Energéticos | - | 24 | - |
| Gestão e Economia Rural | - | 36 | 36 |
| Plano de Estudo | 80 | 80 | 80 |
| Estudo Integrador | 144 | 96 | 144 |
| Projeto Profissional do Jovem | - | - | 42 |
| Subtotal (formação técnica) | 560 | 608 | 638 |
| Total (formação geral + formação técnica) | 1.208 | 1.208 | 1.238 |
| Total dos três anos letivos | | | 3.654 |
| Estágio Curricular | | | 400 |
| Total do Curso | | | 4.054 |

*CH: Carga Horária do componente curricular naquele ano letivo, expressa em hora relógio.

**Este componente curricular contempla temas como: topografia, irrigação, construções rurais e máquinas agrícolas.

Fonte: Elaboração própria, a partir do Projeto Pedagógico do Curso (IFSUL, 2016).

Os diferentes componentes curriculares estão organizados a partir de cinco grandes áreas do conhecimento, sendo: ciências humanas, ciências exatas, ciências naturais, linguagens e ciências agrárias, esta última reúne todas as disciplinas da formação técnica. Importante mencionar que os/as educadores/as da EFASUL buscam desenvolver suas aulas e atividades de forma integrada, no caminho da interdisciplinaridade, embora este seja um dos maiores desafios enfrentados pela experiência. Isto porque a maior parte dos/as educadores/as são colaboradores/as com pouca disponibilidade de tempo para participação em reuniões pedagógicas, dificultando essa articulação entre as disciplinas e áreas do conhecimento.

Os componentes específicos da formação técnica, que compõem a área de ciências agrárias, são desenvolvidos parte em sala de aula, com conteúdos teóricos e parte na área agrícola experimental da EFASUL, com atividades em campo, um importante espaço de aprendizado técnico e humano. A partir da orientação dos/as educadores/as da área, os/as educandos/as realizam atividades diversas, desde a manutenção da horta que abastece a cozinha da instituição, com práticas como a

semeadura, o plantio, a rega, a capina e a colheita até atividades de compostagem, de conservação do solo, de construção de estufas para a produção entre safras, de implantação de sistemas agroflorestais, entre outras atividades. Todas realizadas de forma coletiva, com a participação de todos/as educandos/as. Essa articulação entre conteúdos teóricos abordados em sala de aula e as práticas realizadas na área agrícola experimental contribuem na criação/ativação de disposições para crer e para agir em torno dos diversos temas que envolvem a produção agroecológica.

Além disso, é importante falar um pouco mais sobre três componentes que aparecem na matriz curricular: Plano de Estudos, Estudo Integrador e Projeto Profissional do Jovem (PPJ). Todos eles têm como objetivo curricularizar diferentes instrumentos pedagógicos próprios da Pedagogia da Alternância (aqueles que foram previamente apresentados no Quadro 3).

A disciplina de Plano de Estudos, por exemplo, se realiza em dois momentos diferentes ao longo de cada TE, um nas segundas-feiras, logo no início da semana, chamado de “Colocação em Comum”, momento em que os/as educandos/as compartilham com os/as colegas e educadores/as os resultados e descobertas das pesquisas realizadas durante o TC e outro nas sextas-feiras, antes dos/as jovens voltarem para casa, chamado de “Encaminhamento do Plano de Estudos”, momento em que são construídas coletivamente as questões orientadoras da próxima pesquisa.

Esse instrumento pedagógico, o Plano de Estudos, é uma ferramenta importante na articulação entre a família e a escola, entre os conhecimentos empíricos e teóricos, entre o trabalho e o estudo. As pesquisas desenvolvidas pelos/as educandos/as são fontes de reflexão, problematização e intervenção sobre a realidade. Os temas dessas pesquisas são orientados pelo Plano de Formação e passam por questões como: a origem da família, trabalho e lazer, alimentação, saúde, educação, profissões/ocupações no campo, a origem da propriedade rural, diagnóstico dessa propriedade (em termos de produção vegetal, criação animal, área, construções e instalações rurais, recursos naturais como vegetação, relevo, fauna, água e solo, questões relacionadas ao saneamento básico, destinação de resíduos orgânicos e não-orgânicos), até temas relacionados à comunidade, (tais como sua origem, formação, composição social, espaços de socialização) aos movimentos sociais e às políticas públicas.

Esses temas são distribuídos ao longo dos três anos de formação do Curso Técnico em Agroecologia e possibilitam um conhecimento detalhado do/a educando/a sobre a realidade em que ele/a está inserido/a. Além disso, são essas pesquisas que dão suporte para o desenvolvimento das aulas durante a semana de TE, a partir de uma articulação dos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento com os pontos e temas que podem ser aprofundados em sala de aula e articulados com conteúdos específicos tanto da formação geral básica como da formação técnica.

A disciplina de Estudo Integrador, por sua vez, contempla várias atividades realizadas durante o TE, tais como: os Serões (atividades noturnas na forma de grupos de estudos, leituras dirigidas, cine-debates, rodas de conversa, etc), as Intervenções Externas (colaboradores externos que participam de atividades em sala de aula), as Viagens e Visitas de Estudo (atividades fora do espaço da Escola, em propriedades de referência em Agroecologia, em cooperativas/associações, em agroindústrias familiares rurais, em seminários/palestras). Trata-se de uma forma de transpor para os registros acadêmicos atividades que não são propriamente de alguma área do conhecimento ou componente curricular específico, mas que estão presentes no cotidiano de forma transversal.

A disciplina de Projeto Profissional do Jovem (PPJ) busca, além de curricularizar esse instrumento pedagógico, reservar uma carga horária dentro da rotina escolar para que os/as jovens possam elaborar/desenvolver seus projetos, pesquisar, ler e sistematizar suas propostas, com o suporte dos/as educadores/as tutores/as. O PPJ é uma proposta individual dos/as educandos/as, necessário, inclusive, para a conclusão do Curso Técnico em Agroecologia (é uma espécie de trabalho de conclusão de curso). Para a realização dos PPJs, os/as educandos/as elaboram um projeto de intervenção em suas propriedades, a partir dos seus interesses pessoais e em diálogo com as necessidades de suas famílias. Esse projeto pode ser uma melhoria em algo já existente ou uma inovação, de acordo com os princípios da Agroecologia.

Além dos componentes curriculares da formação geral e da formação técnica, a matriz do Curso Técnico em Agroecologia Forma Integrada, prevê, ainda, a realização de um estágio profissional supervisionado, de caráter obrigatório, com carga horária de 400 horas. Esse estágio é organizado pela EFASUL em duas etapas: a primeira etapa, de 100 horas, é desenvolvida em propriedades de

referência em Agroecologia, com o intuito de que o/a jovem vivencie um cotidiano de trabalho diferente do seu e de sua família. Neste momento, são privilegiadas famílias que possuem agroindústria, que participam de feiras ou outras formas de organização coletiva. Este estágio funciona como uma vivência, uma vez que o/a educando/a permanece na casa da família que o/a acolheu durante todo o período. A segunda etapa, de 300 horas, é realizada em organizações/instituições parceiras da EFASUL, dentre as quais se destacam associações e cooperativas com atuação na área da Agricultura Familiar e da Agroecologia, tais como a União das Associações Comunitárias do Interior de Canguçu (UNAIC) e a Cooperativa União dos Agricultores Familiares de Canguçu; instituições de pesquisa como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e instituições de assistência técnica e extensão rural como a EMATER e o Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia (CAPA). Estas escolhas se dão, também, pelo direcionamento proposto no PPC (IFSUL, 2016), que prevê organizações desse tipo no campo de atuação profissional dos/as egressos/as do Curso.

Já a matriz curricular do Curso Técnico em Agroecologia Forma Subsequente, foi organizada em etapa única, com duração de um ano e meio e sem estágio obrigatório, totalizando 1.536 horas de formação, sendo esta carga horária também executada parte no Tempo Escola (TE) e parte no Tempo Comunidade (TC). Por ser um curso na forma subsequente, ou seja, direcionado às pessoas que já possuem ensino médio completo, os componentes curriculares são do técnico em Agroecologia, somados a algumas disciplinas que contemplam os instrumentos da Pedagogia da Alternância, com diferenças¹⁶ em relação à matriz do curso integrado, como veremos a seguir.

¹⁶ É importante registrar que este curso, Técnico em Agroecologia Forma Subsequente, não foi pensado, inicialmente, pelo grupo que compõe a EFASUL. O Curso já existia dentro do IFSUL, tinha sido desenvolvido entre os anos de 2013 e 2014, em parceria com o Centro de Educação Popular e Agroecologia (CEPPA), em Hulha Negra. A EFASUL “aproveitou” a matriz curricular que já estava aprovada, com pequenas adequações, o que justifica as diferenças nos componentes curriculares.

Quadro 6 – Componentes curriculares do Curso Técnico em Agroecologia
Forma Subsequente

| Componente Curricular | Etapa Única (CH*) |
|------------------------------|--------------------------|
| Desenvolvimento Sustentável | 111 |
| Recursos Energéticos | 111 |
| Produção Vegetal | 202 |
| Produção Animal | 202 |
| Cooperação Agrícola | 202 |
| Tempo Integrador | 304 |
| Tempo Leitura | 202 |
| Tempo Escrita | 202 |
| Total do curso | 1.536 |

*CH: Carga Horária do componente curricular naquele ano letivo, expressa em hora relógio.
Fonte: Elaboração própria, a partir do Projeto Pedagógico do Curso (IFSUL, 2018).

Apesar das denominações dos componentes curriculares serem diferentes, se compararmos a parte da formação técnica do curso integrado com o subsequente, as ementas das disciplinas e os conteúdos que foram abordados em sala de aula pelos/as educadores/as da área de ciências agrárias são bastante semelhantes. Cabe destacar que, a disciplina “Tempo Integrador” articula os seguintes instrumentos pedagógicos: Plano de Estudos¹⁷ - que nesta matriz não aparece como componente específico -, Serões, Intervenções Externas e Viagens e Visitas de Estudos. As disciplinas de “Tempo Leitura” e “Tempo Escrita” estavam direcionadas ao desenvolvimento do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) – que também não aparece como componente específico. Ainda, nesta matriz não consta o estágio obrigatório.

Cabe destacar, que o desenvolvimento do Curso Técnico em Agroecologia Forma Subsequente foi uma experiência pontual, realizada entre agosto de 2018 a dezembro de 2019, que buscava atender uma demanda específica do Território Zona Sul do RS, mas o curso não permaneceu sendo ofertado no período posterior. A EFASUL teve, portanto, apenas uma turma nesta modalidade. A opção que se apresentou mais adequada às necessidades dos/as jovens do campo do Território é a Forma Integrada. E este sim, continuou sendo ofertado pela instituição.

¹⁷ No Curso Técnico em Agroecologia Forma Subsequente, os temas dos Plano de Estudos foram condensados, de modo que fosse possível desenvolvê-los em um tempo menor do que o curso na forma integrada, mas contemplaram também os mesmos assuntos.

Para além das atividades já mencionadas, o cotidiano pedagógico da EFASUL conta com uma rotina bastante intensa, com diferentes momentos que buscam articular e colocar em prática os princípios e os fundamentos da Escola, tais como: os mutirões realizados nas propriedades dos/as educandos/as e em propriedades parceiras, os coletivos de trabalho para manutenção e higienização dos ambientes, a construção coletiva de acordos e a convivência dos/as educandos/as durante o período em que estão alojados na escola, as rodas e assembleias.

Os mutirões são organizados e realizados entre as famílias dos/as educandos/as e com famílias parceiras da Escola, referências no campo da Agroecologia. Em texto sobre a experiência dos mutirões na EFASUL, Machado, Amaral e Mota (2019, p. 251) destacam que essas práticas têm como objetivo “por um lado, contribuir com as famílias dos estudantes no desenvolvimento das atividades cotidianas e de manutenção das UPFs¹⁸. Mas, ao mesmo tempo, buscam trazer para seu processo formativo a importante colaboração das famílias e de seu saber fazer”, qualificando a formação dos/as jovens. Ainda de acordo com as autoras, os mutirões contribuem para o resgate de práticas comunitárias de trabalho coletivo que têm se perdido ao longo das últimas décadas, com potencial de gerar disposições nesse sentido.

Os coletivos de trabalho, conforme já mencionado no quadro dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, constituem-se como pequenos grupos organizados pelos/as educandos/as para manter a estrutura física da escola, a limpeza e a organização dos diferentes ambientes. No início de cada ano letivo, são levantadas, coletivamente, todas as atividades necessárias à manutenção do cotidiano da Escola, em momento conjunto entre educandos/as e educadores/as. E, a cada TE, é organizado um rodízio de modo a garantir que todos os grupos passem por todas as atividades ao longo do ano. Essas atividades correspondem desde a limpeza dos quartos, dos banheiros, da sala de aula até o suporte na cozinha, na preparação das refeições (inclusive o café da manhã, grupo que precisa acordar antes dos demais) e lavagem das louças, passando por algumas tarefas na área agrícola e no entorno do prédio. A cada TE, um coletivo de trabalho é responsável por uma dessas áreas e o não cumprimento das atividades acarreta em prejuízo

¹⁸ Unidades de Produção Familiar.

para todo o grupo. Essa dinâmica contribui também na geração de disposições para o trabalho coletivo.

Com relação aos acordos de convivência, no início de cada jornada com uma nova turma, são construídos, também coletivamente, as normas e regramentos que regem a convivência na Escola. Esses acordos são revistos sempre que se considera necessário, ao longo do processo formativo, em momentos chamados de Assembleias. Os/as educandos/as ficam alojados/as na EFASUL durante o TE, permanecem na escola de segunda-feira à sexta-feira, condição esta que transforma o ambiente escolar em um espaço de intensa convivência, desde o momento de acordar até o momento de ir dormir, de fazer as refeições, de escovar os dentes, de tomar banho e tudo que envolve o dia-a-dia. Essa convivência exige o estabelecimento de acordos coletivos, que garantam um ambiente saudável e respeitoso. Todo esse processo, tanto de construção dos acordos como da própria convivência, contribui sobremaneira para a promoção de valores como a honestidade, a tolerância, o respeito ao outro, a cooperação e a solidariedade.

As rodas e as assembleias são momentos de diálogo e tomada de decisões que afetam todos/as os/as envolvidos/as. Como mencionado no quadro dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, as rodas acontecem três vezes ao dia (antes do café da manhã, antes do almoço e antes da janta) e são espaços para discussão, reflexão e resolução de questões sobre situações das mais diversas possíveis, tais como: questões relacionadas aos coletivos de trabalho (alguma tarefa que não tenha sido cumprida e que esteja prejudicando o coletivo); situações que possam ter ocorrido durante a noite (como o desrespeito do horário de silêncio); sugestões para a melhoria do andamento das atividades do cotidiano (como a dinâmica de alguma aula); entre muitos outros exemplos. Quando o assunto levantado na roda demanda uma reflexão e uma discussão mais aprofundada, são convocadas as assembleias, que podem ocorrer com ou sem a presença dos/as educadores/as.

Todos esses processos, tanto os que ocorrem no âmbito da sala de aula, como para além dela, articulados entre si e com a proposta geral da Escola, buscam criar/ativar disposições para agir e para crer com relação às práticas e aos princípios da Agroecologia, do trabalho coletivo, do convívio solidário e da gestão democrática. Disposições que podem alcançar outros espaços, como a família e a comunidade, a partir da atuação dos/as próprios/as educandos/as.

4. Avaliação da política pública de Educação do Campo: uma contribuição a partir da análise das disposições

Diante da proposta empreendida neste estudo, o presente capítulo busca apresentar e analisar os dados coletados durante a pesquisa de campo, constituída por entrevistas e observações, de modo que seja possível realizar uma avaliação da efetividade da política pública de Educação do Campo, com olhar para as disposições criadas/ativadas nos/as egressos/as da EFASUL. Assim, no primeiro momento, discorreremos sobre as trajetórias e histórias de vida dos/as sujeitos/as beneficiários/as da política em questão, explicitando seus múltiplos processos de socialização. Logo, iremos abordar as mudanças e/ou continuidades nos seus contextos de vida e de trabalho, a partir da formação na EFASUL, com a finalidade de compreender os patrimônios disposicionais que carregam, de acordo com as hipóteses levantadas pelo estudo. Por fim, refletiremos sobre a efetividade da política pública no que tange à construção de um outro modelo de desenvolvimento rural, pautado pelos princípios da Agroecologia, do trabalho coletivo e da transformação social.

4.1. Das trajetórias dos sujeitos/as beneficiários/as da política

Antes de compreender possíveis transformações na vida dos/as egressos/as, precisamos conhecê-los/as, entender de onde vieram, por onde andaram, qual a realidade das suas famílias e quais seus principais processos de socialização. Para isso, contaremos suas trajetórias caso a caso.

Caso 1 - Oziel

Oziel é egresso da Turma de 2016, Técnico em Agroecologia, Forma Integrada, tem 27 anos e reside no Assentamento Arroio das Pedras, no quinto distrito de Canguçu, em um lote de 20 hectares, com sua companheira e seus três filhos, dois deles são filhos de criação, um de sete anos e outro de quatro anos, sendo que o último não chegou a conhecer o pai biológico. O mais novo, filho biológico de Oziel, tinha apenas seis meses, na época da entrevista. O lote do Oziel

foi conquistado em 2018, quando estava na EFASUL, com forte apoio da EMATER, mas já estava ocupando desde 2015:

Eu sou assentado aqui desde 2018, **em 2015 eu entrei aqui nesse lote**. Que a **minha família me apoiou**, no caso o pai e a mãe e os vizinhos aqui me apoiaram também e os amigos aqui me apoiaram pra mim entrar aqui, eu peguei e entrei em 2018 ali que eu fui cadastrado no caso. [...] E eu entrei nesse lote porque ele tava vago e consegui ser cadastrado. O pessoal da EMATER me ajudou bastante (Entrevista Oziel, dez, 2023).

O lote possui 20 hectares, mas segundo ele, apenas 8 são agricultáveis. No lote tem apenas uma casa, pequena, aparentemente construída com muita simplicidade. Até o momento da entrevista presencial, em dezembro de 2023, a maior parte do lote estava arrendada para a produção de soja, por necessidades econômicas.

Oziel é natural de Ajuricaba, no Rio Grande do Sul, mas veio pro assentamento quando era pequeno. Tinha apenas três anos quando os pais conquistaram um lote, há 25 anos atrás, depois de terem acampado por cerca de três anos no município de Jóia. Nas palavras dele, os pais “passaram pela lona preta e hoje tão aí vivendo a velhice deles na terra que eles conquistaram” (dez, 2023). Nessa experiência, diz Oziel: “eu me criei aqui, eu fiz a minha vida aqui até agora” (dez, 2023). O lote de seus pais, onde se criou, fica bem ao lado. Junto com os pais, moram também duas irmãs (uma delas egressa da EFASUL, da mesma turma que Oziel). Elas, inclusive, estão tentando conquistar outro lote vizinho, encaminhando os papéis para a sua regularização. Na frente do lote dos pais, mora o irmão de Oziel.

A mãe do Oziel foi uma liderança importante no assentamento, uma dirigente, organizando e fazendo a interlocução com a coordenação do MST. Segundo ele:

[...] logo que veio pra cá, a mãe... Ela era dirigente do MST. **Então ela participou de todo o processo, da edificação desse assentamento aqui**. Todas as lutas, todas as saídas, as buscas de recursos, tudo que é projeto, sempre passava por ela, porque ela era uma das dirigentes, responsável pelo assentamento Arroio das Pedras (Entrevista Oziel, dez, 2023).

Logo que a família veio para o lote, seus pais começaram a produzir para o consumo próprio e seu pai a trabalhar como tratorista em uma fazenda próxima. Oziel relata que “na época era muito difícil o serviço, por uma questão de preconceito com os assentados” (dez, 2023), mas que com o tempo seu pai foi ganhando a confiança de um fazendeiro, que o ajudou em uma situação de

emergência com o Oziel, que estava sofrendo uma crise de epilepsia. Nessa ocasião, o fazendeiro levou ele e sua família para o hospital na madrugada.

E depois daquilo ali, ele começou a pegar o pai pra trabalhar com ele, por uma porção de anos o pai trabalhou com ele. Ficaram tão próximos, assim, que o pai se tornou compadre dele. Ele batizou a minha irmã caçula. Ai quebrando um baita de um preconceito da região aqui. Como que, vamos dizer assim, um fazendeiro ia adotar uma família de assentados? Totalmente fora de conceito. E foi, foi o que aconteceu. Mas hoje já tá bem mudada essa visão. Já tem muita... muita gente de fora dentro dos assentamentos e já não é mais aquele tabu [...]. **Mas, ainda existe dentro das colônias.** Fui trabalhar aí pra esses [...] plantadores de fumo aí pra cima, pro Cristal e nos arredores aqui dos assentamentos. **Ainda tem um preconceito. Um medo assim, de ser atacado, como se a gente fosse um bicho** (Entrevista Oziel, dez, 2023).

Além do trabalho na lavoura e de peão na propriedade vizinha, a família participou da COSULATI, uma cooperativa de leite, quando ainda produziam leite. Segundo Oziel: “a mãe e o pai tiraram leite por uma porção de anos” (dez, 2023). A família também participou da Bionatur, uma cooperativa de produção e comercialização de sementes agroecológicas, produzindo sementes de milho, feijão e estavam começando com flores. Foi durante o período em que estudou na EFASUL, de início de 2016 até final de 2019. Segundo ele, “aí já tinha mais uma motivação que também eu tava na escola lá, aprendendo aqueles métodos, né? E aí eu aproveitava pra aplicar em casa” (dez, 2023). Mas Oziel relata que a experiência não foi boa, porque a Bionatur não conseguia pagar pelas sementes regularmente. Nas palavras dele: “o que nos derrubou da Bionatur foi a decepção com o pagamento, que não tinha” (dez, 2023).

Por fim, acabaram saindo da Bionatur e a estratégia para o sustento, segundo Oziel, foi arrendar a terra para a produção de soja,

Naquelas épocas ali, a gente estudando, tinha gasto com carro, gasto com estrada, roupa pra estudar. A gente pegou e arrendou pra soja. **Não teve outra saída, tivemos que arrendar.** Tivemos que ir justamente contra a ideologia, vamos dizer assim, né? E estamos aí ainda nessa. A gente tem uns projetos pra plantar pra gente aqui, eu e a mulher e a gente tá vendo isso pro ano já, pra ver **o quanto antes pra sair dessa dependência**, que se a gente pensar bem, a gente dá as terras, sugam o máximo da terra que pode. Se a gente fala pra eles colocar alguma coisa a mais, colocar uma pastagem, alguma coisa, eles choram e não querem colocar. Não querem pagar o justo e aí... E a gente ainda sai por errado (Entrevista Oziel, dez, 2023).

Oziel demonstrou descontentamento com a situação de arrendamento da soja, reconhecendo que era uma dependência e desejando poder parar de arrendar e produzir para o sustento de sua família. Em contato recente, Oziel relatou que

conseguiu parar de arrendar o lote, segundo ele: “se Deus quiser, daqui pra frente, não vai mais ser necessário arrendar minhas terras, me livrei dessa pendência em casa, dessa necessidade, vamos assim dizer” (jul, 2024). Atualmente está se organizando com o financiamento de sementes e adubos para plantar milho de forma autônoma em sua UPF. No entanto, em razão do elevado desgaste do solo, Oziel relata que, no primeiro momento, precisará usar adubos químicos sintéticos, para fortalecer o solo, isto é, vai plantar de forma convencional e, aos poucos, fazer a transição para a produção orgânica.

O PPJ do Oziel foi sobre conciliar agrofloresta com apicultura. Plantou algumas árvores, no fundo da propriedade dos pais, e atualmente faz a seguinte avaliação: “hoje estão umas baita árvores lá atrás da mãe” (dez, 2023). Ele já tinha uma caixa de abelha antes do PPJ e durante o PPJ conseguiu implementar mais algumas. Hoje são sete enxames, em cinco caixas com sobrecaixas. O mel que colhe anualmente dessas caixas serve para alimentação da família e para comercialização. No ano passado colheu 160 kg, que dividiu com a mãe dele. Ela ajudou na colheita, ficando 80 kg para cada. Deixou 12 litros em casa para consumo e o restante o comercializou. Em função de muitos dias sem eletricidade, e já não ter mais velas nem em casa nem no mercado, ele e a companheira resolveram fazer velas de cera, planejando, inclusive, produzir mais. Além disso, segundo ele, a propriedade é favorável para a produção de mel, “aqui é bom, é ótimo pra criar abelhas aqui nesse meu lote, por causa que tem água à vontade e tem uma baita florada de mato nativo” (dez, 2023).

Depois que concluiu o Curso, Oziel teve diversas experiências de trabalho, sendo que em algumas delas, inclusive, teve que sair do lote. Mas, segundo ele, nunca teve a intenção de abandonar o lugar:

Saí pra trabalhar por meses de tempo assim, vamos dizer, pra alguns serviços que eu arrumei fora [...]. **Passei uns meses fora, voltei.** Mas, nada definitivo, dizer assim “eu vou embora, vou deixar isso aqui pra trás”, não foi nada disso, foi por querer arrumar um dinheiro a mais (Entrevista Oziel, dez, 2023).

Assim, logo que saiu da EFASUL, Oziel trabalhou de caseiro numa fazenda próxima, 15 minutos a pé, pelo meio do mato, com lida do gado e como caseiro, durante quatro meses. Depois, trabalhou na loja “Frank Frank”, de materiais de construção, como auxiliar de caminhoneiro, carregando e descarregando carga e fazendo entregas, durante três meses. Nesse período, morou na cidade, com uma

ex-companheira. Pediu demissão da loja porque se separou da companheira e voltou para fora. Depois, foi trabalhar em Gravataí, com o irmão, em uma obra, durante seis meses, ocasião em que conheceu a atual companheira. Voltou para o lote, em junho de 2021 e a companheira veio para cá. Depois, foi trabalhar na “Fazenda do Chapadão”, próximo do lote, cuidando de bovinos e de ovinos. Depois, trabalhou no “Comercial Fonseca”, que fica próximo também, cortando lenha para comercialização em sacos, durante um ano. Depois disso foi trabalhar nos matos de acácia da região. Agora está por casa, tentando organizar a propriedade:

Depois [de trabalhar nos matos de acácia], já passei a fazer o alambrado aqui em casa, as divisas. Aí depois disso **fiquei na volta de casa**, digo, se é pra mim trabalhar... Porque se pensar bem, **o salário que eu ganhava não era um salário bom**. E aí se é pra mim ganhar um salário que não compensa, eu fico em casa e faço o meu serviço. **Sempre que eu saio pra trabalhar fora, alguma coisa fica em casa pra fazer**. Se eu olhar na volta vira tudo uma bagunça. **Enquanto o cara tá cuidando do que é dos outros. A gente vê o patrão indo cada vez mais pra frente** e... [suspiro] (Entrevista Oziel, dez, 2023).

Hoje, Oziel e sua família trabalham em casa, produzindo alimentos para o consumo doméstico. Nas suas palavras: “esse período de 2021 pra cá que eu tô aqui em casa mesmo, cuidando, fazendo alguma coisa pra mim, planto uma lavourinha, cuido dos meus bichos e assim eu tô vivendo” (dez, 2023). A família planta milho, mandioca, batata doce, feijão, abóbora, isto é, “um pouquinho de tudo” (dez, 2023). A prioridade é a alimentação da família: “tirar pra comer já é um baita lucro que a gente não vai ter que comprar” (dez, 2023). Com as sobras alimentam os animais como porcos e galinhas, criados também para o consumo. A produção ainda não é suficiente para comercialização.

Assim descreve Oziel o que seria seu maior sonho: “ver o meu filho fazendo aquilo que eu fiz, né? Da mesma forma que eu, dando seguimento no que eu fiz e se sentindo feliz, feliz pelo que está fazendo assim como eu sou” (jun, 2024).

Caso 2 - Roseli

Roseli é egressa da Turma de 2016, Técnico em Agroecologia, Forma integrada, tem 36 anos e reside no Assentamento Arroio das Pedras, quinto distrito de Canguçu, em um lote de 20 hectares, com seu companheiro e seus dois filhos, um de 16 anos e uma de 13 anos.

A família de Roseli é de Trindade do Sul, na região de Nonoai, norte do estado do RS. Ela e os pais foram acampados durante um ano e 9 meses. Primeiramente estiveram em Santo Antônio das Missões, depois passaram por aproximadamente 68 municípios. Logo, foram sorteados para ocupar um lote em Canguçu, lugar que não conheciam, há 26 anos. Roseli tinha 11 anos, na época, e lembra de ela e os irmãos terem chegado com frio e fome:

Aí nós fumo sorteado, a nossa pedrinha era 23. Aí nós viemo pra cá, parar em Canguçu, **chegamos de madrugada, com frio, fome**, tudo criança pequeno e aí nós arrumemo uns barracão, que era na fazenda que nós tava. [...] depois o INCRA foi, demarcou os lotes e aí cada um que tinha seus lotes foram pra cima, fizeram barracos e aí com o tempo o INCRA foi dando os projetos, foi fazendo as casas e aí depois de uns quatro anos foi a demarcação mesmo dos lotes definitivos (Entrevista Roseli, jan, 2024).

A família de Roseli ocupou o lote número 23, montou barracas e aos poucos foi acessando às políticas do INCRA, para construção de moradia e regularização das terras.

Ela conheceu seu companheiro no assentamento, quando este estava cuidando o lote de um amigo. Ele é de Pelotas e parte da sua família reside no terceiro distrito de Canguçu. Logo que se conheceram, foram residir em Pelotas, onde permaneceram por cerca de um ano. Depois, retornaram para Canguçu, onde moraram um tempo junto com a família dele, no terceiro distrito de Canguçu. Nesse período, tiveram dois filhos. Posteriormente, voltaram a morar no assentamento, com os pais da Roseli, passando a ocupar um lote vizinho, o qual não conseguiram regularizar. Roseli relata que quando o INCRA foi visitar o lote para ser regularizado, não estava presente, pois estava cuidando de seus filhos no hospital. Em função disso, ficaram cinco anos de forma irregular em cima desse lote. Depois surgiu a oportunidade de assumir o lote de uma outra pessoa no assentamento, o qual já possuía casa. Desde essa época, estão residindo nesse lugar, já fazem 9 anos e ele fica a mais ou menos oito quilômetros de distância do lote de seus pais e próximo ao do Oziel.

Antes da família da Roseli conquistar um lote da Reforma Agrária, seu pai trabalhava “de agregado”, produzindo na terra de outras pessoas, o que é conhecido, também como “trabalho de meia”. Nessa época, a família produzia milho, feijão, batata e criavam alguns animais, de forma convencional. De acordo com Roseli: “antes de nós ir acampar, o meu pai não tinha muita terra pra plantar, ele tinha sítios pequenos e aí ele trabalhava de agregado, tipo, pessoas que tinham

bastante terra e ia lá e dava pra ele, ele dava as porcentagens pras pessoas” (jan, 2024).

Depois que chegaram no assentamento, sua mãe passou a fazer parte de uma cooperativa de leite, ligada ao MST. Desse modo, a família vendeu leite por cerca de três anos. Nesse período, Roseli ainda morava com os pais e contribuía com esse trabalho, mas depois sua mãe teve um problema de saúde em uma das mãos e não conseguiu mais trabalhar nessa atividade. Finalmente, a família acabou parando de produzir leite e seu pai continuou com as produções de forma convencional.

Roseli contou que ela também plantava de modo convencional, com o uso de produtos químicos; que no primeiro ano que estudou na EFASUL plantou ainda dessa forma, mas que no segundo ano, quando também conheceu a proposta da Bionatur, a família passou a produzir sementes agroecológicas para essa organização (assim como a família do Oziel) e alimentos para o consumo da família, sem agrotóxicos. Roseli fez parte da Bionatur, de 2017 até 2019, período que coincidiu com o que esteve em formação na EFA.

Segundo ela, a família parou de produzir para a Bionatur porque a cooperativa não conseguia pagar os produtores em dia; não dava assistência técnica; fornecia sementes “não tão boas” (jan, 2024) para reproduzir e possuía dificuldades organizativas sérias. Em suma, nas palavras dela: “eles deixaram muito a desejar” (jan, 2024). A sua família acabou parando de produzir para a Bionatur e precisou arrendar uma boa parte do lote para a produção de soja, como forma de obtenção de renda.

Mas, ela destaca que na parte da propriedade que antes produziam para a Bionatur, seguem produzindo de forma agroecológica para o consumo da família. Roseli afirma que gostaria de não arrendar mais, isto é, poder produzir uma quantidade maior de produtos ecológicos e criar animais, mas ressalta que o arrendamento é uma necessidade.

Quando ingressou na EFASUL, Roseli tinha 29 anos, já estava fora da sala de aula há bastante tempo e recebeu muito apoio da família para estudar. Seu companheiro cuidava da propriedade e das crianças durante a semana em que ficava alojada na escola. Segundo ela:

A primeira semana foi tensa, porque nunca tinha deixado eles. A guria tinha seis anos e o guri tinha oito. Então, tipo, **eram pequenos ainda e o meu marido também, deficiente da perna**, e aí lidar com criança pequena, lidar com casa, lidar com animal. Foi bem tensa a primeira semana, mas o mais importante, era saber que **eles estavam me apoiando** (Entrevista Roseli, jan, 2024).

Um dos irmãos de Roseli, também estudou na EFA, mas não concluiu seus estudos e acabou se mudando para Pelotas. Quando questionada sobre o que a motivou a entrar na EFA, mesmo estando fora da idade regular, Roseli mencionou o fato do irmão também entrar e relatou que foi pela oportunidade de continuar estudando, pois seu sonho é fazer faculdade. No entanto, ao mesmo tempo, relata muitas dificuldades para conseguir se manter na escola,

Quando meu marido me levava de moto até o ponto de ônibus, bá lembro que eu tinha que ir com uma roupa velha e levar outra na mochila porque chegava cheia de barro, com as pernas cheia de óleo que saltava do motor. Meu Deus! Lembro como se fosse hoje e fedendo a fumaça, eu entrava no ônibus e as pessoas ficavam olhando porque fedia a fumaça. Nem imagina, bá! **Era sofrido** (Entrevista Roseli, jun, 2024).

O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) de Roseli foi sobre MILPA, uma técnica de plantio consorciado de milho, feijão e abóbora em um mesmo terreno. Roseli o colocou em prática em sua propriedade e costuma, desde então, plantar a partir dessa técnica, inclusive, acrescentando outras culturas como o amendoim. Apenas no ano passado, em função das fortes chuvas, é que não foi possível produzir. Segundo ela: “cada ano que passa, que eu posso, eu planto” (jan, 2024). Roseli destaca algumas vantagens no plantio nesse formato, tais como plantar “tudo junto pra aproveitar o terreno e uma aduba a outra”, e “ao invés de tu cuidar três plantações, tu cuida as três numa vez só” (jan, 2024).

Depois que concluiu seus estudos na EFASUL, Roseli tentou arrumar emprego, fez currículos e entregou em Canguçu e Pelotas, mas não conseguiu nada. Acredita que pode ter sido pela idade, visto que em geral os empregadores preferem pessoas mais jovens.

Depois que eu me formei, eu tentei arrumar serviço. Tipo, **eu fiz um monte de currículo** e coisrada e entreguei, aqui em Canguçu e em Pelotas. Mas, **não consegui nada**. E não sei se eu entreguei nos lugar errado. E **às vezes é por causa da idade** também, né? Que muitas vezes pegam o jovem aprendiz, as pessoas que têm menos idade e não os que têm a idade mais avançada. Porque 30 e poucos anos, não é de 15, 18, né? (Entrevista Roseli, jan, 2023).

Dessa forma, ela trabalhou em sua propriedade e também passou a fazer “bicos” para se manter. Eventualmente, ia a Pelotas para vender produtos de limpeza e doces a convite de sua cunhada e, mais recentemente, esteve trabalhando como cuidadora na cidade de Canguçu (uma experiência que durou menos de um ano e que terminou na semana anterior à entrevista).

Roseli relata que quer trabalhar para juntar dinheiro e conseguir pagar um curso de Perito Criminal ou Direito, com o intuito de defender crianças e mulheres que, segundo ela, “são abusadas” (jan, 2024). Pretende também comprar uma casa na cidade, para seus filhos poderem continuar os estudos. Contudo, não pretende sair da propriedade. Nas suas palavras: “nós queremos ficar ali” (jan, 2024). Atualmente, está cursando Necropsia e Tanatopraxia e Socorrista, pelo Grupo Visual Cursos Profissionalizantes - Paraná, um curso EAD.

Caso 3 - Paulo

Paulo é egresso da Turma de 2016, Técnico em Agroecologia, Forma Integrada. Ele tem 24 anos e reside na localidade da Nova Gonçalves, segundo distrito de Canguçu, em uma propriedade de 20 hectares, com seus pais. A UPF é bem estruturada, com casa grande e diversas benfeitorias, tais como estufa de fumo, galpão e outras estruturas. Na casa moram Paulo, seu pai, sua mãe e sua irmã mais nova, de 19 anos, que estuda Pedagogia na UNOPAR.

A família está na região de Nova Gonçalves, que fica entre Canguçu e São Lourenço do Sul, há quatro gerações e na propriedade onde residem atualmente, estão há 26 anos,

Meu pai e a mãe moravam aqui do lado, da nossa propriedade, o pai... Aí se casaram, tal, aí tinha um pedaço de **herança aqui que a avó deixou**, que eram uns três, em torno de três hectares, e aí os outros quinze hectares foram sendo arrendados e, no decorrer dos anos, foram comprados, no caso. (Entrevista Paulo, dez, 2023).

A família do Paulo sempre trabalhou com produção de tabaco para comercialização. Também produzem alimentos para o consumo da casa e dos animais, tais como milho, feijão e batata. Recentemente, investiram na criação de algumas cabeças de gado, que segundo Paulo está “trancado” (dez, 2023), o negócio não fluiu.

A família participa da associação “Nova Esperança” (entidade da localidade da Nova Gonçalves que funciona como forma de acesso a maquinários agrícolas para os membros da comunidade e como mediadora entres os agricultores/as e a prefeitura); participa da Igreja Luterana; e do time de futebol da comunidade, que se chama “Aliança”. Além disso, sua família é associada ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Toda essa participação é anterior ao ingresso do Paulo na EFASUL. Cabe destacar que a comunidade da Nova Gonçalves é, majoritariamente, de origem pomerana. Nela, os aspectos comunitários tais como participação na igreja, no time de futebol que compete nos torneios do município e a organização de festas é bem forte. A família do Paulo, assim como da Conceição, participa ativamente dessa comunidade.

Paulo chegou a começar o Ensino Médio em outra escola, no interior, mas era muito desgastante, para ele, em função do tempo de deslocamento. Ele argumenta que não estava gostando: “a gente corria em torno de uma hora para ir e uma hora para voltar, né? A gente fazia um baita de um trajeto. E aí, estava me desgastando bastante e eu não estava gostando daquilo lá” (dez, 2023). Foi para a EFA, a convite da Conceição, sua vizinha, eles fizeram juntos o Ensino Fundamental. Comenta que gostou da proposta da EFASUL, de ficar uma semana na escola e uma em casa, pois isso ajudaria a levar adiante as atividades junto com a família.

O PPJ do Paulo foi sobre piscicultura, mas não chegou a colocá-lo em prática. Encaminhou um projeto para captação de recursos, junto a um banco, com apoio da EMATER, mas não foi aprovado. Finalmente, a família achou melhor não implementar o projeto, em função da proximidade do local escolhido com as estufas de fumo e o risco de alagamento se desse algo errado com os tanques.

Logo que se formou na EFASUL, Paulo trabalhou no Instituto Padre Josimo, com sede em Candiota/RS, mas sua atuação, como Técnico em Agroecologia, foi na região de Camaquã, em um projeto de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) para diversificação do tabaco; um projeto que visa a diversificação da produção das famílias, para que não fiquem dependentes somente do fumo e que, aos poucos, possam migrar para outras produções menos agressivas. Segundo ele, o trabalho “era dando assistência em hortaliça, tentando fazer o pessoal diversificar, não ficar só naquela vida só do tabaco, né? Viver só do tabaco”. Ficou nesse projeto durante um ano.

O período seguinte é o da pandemia, em que permaneceu a metade do ano em casa. Posteriormente, trabalhou na COOPERFUMOS, uma cooperativa ligada ao MPA, com sede em Santa Cruz do Sul e que trabalha com produção e distribuição de sementes crioulas. Cumpre destacar que o Instituto Padre Josimo e a COOPERFUMOS desenvolvem trabalhos conjuntos e complementares. Na COOPERFUMOS, segundo Paulo:

[...] era responsável por fazer uma casa de semente, né? Acompanhar as lavouras de semente, de milho, de soja, de algumas hortaliças, tudo crioula, né? **Tudo semente crioula**. Participei de algumas feiras e coisas, e aí acabou que chegou num ponto que meio que trancou lá por causa da pandemia (Entrevista Paulo, dez, 2023).

Com a intensificação da pandemia, Paulo retornou para sua casa e ficou mais meio ano trabalhando com os pais no tabaco. Paulo relata que após voltar do Instituto Padre Josimo e da COOPERFUMOS, tentou trabalhar como representante comercial, na venda de insumos, em empresas como a “Agro Muller” ou “Afubra”, mas não teve sucesso. Fez algumas entrevistas, mas não foi chamado, ficando, segundo ele, “desacorçoado” (dez, 2023), isto é, desanimado, com as negativas e decidindo ficar em casa, produzindo tabaco. Foi nessa época que apareceu a “BAT Brasil”, uma empresa fumageira, na qual trabalhou por seis meses. Segundo seu relato: “eu fazia acompanhamento às lavouras e fazia toda a parte técnica” (dez, 2023). Nessa ocasião passou a morar na cidade de São Lourenço do Sul. Logo que começou nessa empresa, ingressou na faculdade de Agronomia pela Uniasselvi, uma universidade à distância. Depois recebeu uma proposta para entrar em outra empresa fumageira, chamada “UTC Brasil” e conseguiu novamente retornar para casa, pois a região de atuação abrange sua localidade e arredores. Na época da entrevista, fazia um ano que estava atuando nesta empresa.

Caso 4 - Conceição

Conceição é egressa da Turma de 2016, Técnico em Agroecologia, Forma Integrada, tem 23 anos e reside na cidade de Pelotas, para cursar Agronomia na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), mas sua família reside na localidade da Nova Gonçalves, segundo distrito de Canguçu, em uma propriedade de aproximadamente 50 hectares. A UPF é bem estruturada, com casa grande e diversas benfeitorias, tais como estufa de fumo, galpão e outras estruturas. Na casa moram seu pai, sua mãe, sua avó e seu avô. Conceição e a irmã moram em

Pelotas. A irmã se formou em 2023 e está trabalhando em um projeto na EMBRAPA. Ambas retornam para casa, na Nova Gonçalves, nos finais de semana.

A família está na propriedade há bastante tempo, segundo a Conceição,

[...] é o local onde os meus avós maternos moravam, e aí, depois que meus pais casaram, eles vieram pra cá. **Eu sou filha de agricultores familiares, onde a nossa principal fonte de renda é o fumo.** Mas a gente também tem outras culturas, como milho, soja, algumas de subsistência, como feijão, batata, tem a cana de açúcar, hortaliças em geral. **A gente sempre morou aqui.** Então, desde que eu nasci, eu moro aqui (Entrevista Conceição, dez, 2023).

A renda principal da família vem da produção de tabaco, a qual é entregue para a empresa “CTA - Continental” (não é a mesma fumageira que o Paulo representa, embora estejam na mesma localidade). Por sua vez, o pai também trabalha como motorista de caminhão, na condição de prestador de serviços para essa fumageira, recolhendo o fumo da região e levando até a sede da indústria em Santa Cruz. A família também possui outras culturas, como milho e soja, que produzem no modo convencional e algumas produções para subsistência, como feijão, batata, cana de açúcar e hortaliças.

Conceição relata que a família sempre trabalhou com produção de tabaco como renda principal, mas que nos últimos anos tem diminuído, em função da falta de mão de obra na propriedade (ela e a irmã estão morando em Pelotas) e também por conta da idade avançada dos pais. Atualmente, a família tem trabalhado com produção de soja, que, segundo Conceição, é menos trabalhosa, pois pode ser realizada com maquinários.

Desde que eu me conheço por gente é o tabaco a principal fonte de renda aqui. Ultimamente, a gente vem diminuindo um pouco, até por faltar mão de obra. E porque não é mais necessário também, meus pais já estão começando a ficar com idade e aí a gente está diminuindo e indo mais para a questão da soja devido à mão de obra, que não é tão braçal, é mais mecanizado. Essa é uma das justificativas. Mas eu acho que para acabar com o cultivo do fumo, **eu acho que sempre vai ter um pouquinho.** Porque **é uma fonte de renda segura para a gente** (Entrevista Conceição, dez, 2023).

Chama a atenção o trabalho desenvolvido pela família com a produção de cana de açúcar. A partir de uma Associação local, e com apoio do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e da EMATER, foi criada uma Agroindústria para o processamento da cana de açúcar. Segundo a entrevistada: “e aí o meu pai era um dos que estava sempre à frente desse projeto” (dez, 2023). No início,

era uma associação grande de vários associados. E por fim muitas pessoas acharam que não valia a pena, muitas pessoas saíram. E aí começamos a construção da agroindústria. Aí depois que ela estava pronta éramos entre três famílias. E no último ano, não... faz dois anos agora eu acho, que teve uma família que saiu também da agroindústria, porque já eram velhos, tinham problemas de saúde, não tinham os filhos para ajudar eles e para seguir na questão da agroindústria. E **ficou a minha família e mais uma** (Entrevista Conceição, dez, 2023).

A Agroindústria veio através de um projeto de ATER, de diversificação do tabaco. A EMATER e o MPA sempre estiveram presentes, apoiando e dando assistência técnica. Neste último ano, a família acabou não produzindo na agroindústria, em função do pouco mercado para os produtos: melado de cana, melado batido, chimia de cana de açúcar com melancia de porco e chimia de melancia de porco.

A gente vendia para comércios locais, tentaram nos colocar dentro do projeto da merenda escolar, mas como é doce [...] não é prioridade [...]. E aí eu acho que uma das maiores limitações é ter um mercado fixo, porque ele é bem variável [...] nos últimos anos que a gente fez bastante, era mais conforme a demanda. Tipo, a gente fazia uma cozinhada, uma taxada e só fazia a próxima depois que essa era vendida, porque já teve muitas vezes que a gente **teve que colocar o produto fora**, né? Aí é bem complicada essa situação (Entrevista Conceição, dez, 2023).

O PPJ da Conceição foi, inclusive, no contexto dessa Agroindústria, onde realizou estudos e experimentos para a produção de açúcar mascavo, um desejo das famílias envolvidas, mas que não conseguiram colocar em prática.

Além disso, assim como a família do Paulo, a da Conceição participa da associação “Nova Esperança”, que é da localidade de Nova Gonçalves; participa da Igreja Luterana; do time de futebol da comunidade, que se chama “Aliança”; e do MPA. Participações estas que são anteriores ao ingresso da Conceição na EFASUL. A observação feita para o contexto do Paulo, também se aplica no caso da Conceição: a comunidade da Nova Gonçalves é, majoritariamente, de origem pomerana e a participação em eventos coletivos tais como a na igreja, no time de futebol que compete os torneios do município e na organização de festas são bem fortes. Em suma, assim como a família do Paulo, a da Conceição também participa ativamente dessa comunidade.

Conceição começou o Ensino Médio em outra escola, na mesma que iniciou Paulo, mas relata o descontentamento. Foi nessa época que surgiu a possibilidade de estudar na EFA.

Quando eu completei o ensino fundamental, eu comecei meu ensino médio numa outra escola convencional, que tinha aqui na região também. Mas por motivos de locomoção, por ser muito longe da minha casa, por dificultar a minha rotina, eu não estava agradada, não sei se é a palavra certa, **eu não estava feliz**, contente com a situação. E aí surgiu a situação da EFA, que no início, eu admito que eu não queria ir, porque todos os meus amigos estudavam lá nessa outra escola. Mas ao mesmo tempo eu tinha vontade de ir, porque eu **sempre quis seguir estudando e eu via o ensino técnico como uma oportunidade para me beneficiar e depois entrar numa faculdade**, que era o que eu sempre quis. E aí eu convidei meus amigos para irem comigo (Entrevista Conceição, dez, 2023).

Conceição convenceu alguns colegas para estudarem juntos na EFA, tendo sucesso na sua proposta. Com ela foram outros quatro, incluindo o Paulo. Logo que se formou na EFASUL, entrou para a faculdade de Agronomia na UFPEL e para conseguir estudar, precisou ir morar na cidade de Pelotas, com sua irmã, que já estava cursando Agronomia havia um ano. Inicialmente, moravam na cidade de Canguçu, mas durante a pandemia deixaram de alugar a casa e voltaram para a casa dos pais, onde passaram a estudar de forma *online*. Nesse período, Conceição conciliou os estudos com as atividades na propriedade.

Eu me organizava pra conseguir ajudar, mas a minha prioridade sempre foi dar conta das minhas disciplinas, que eu tinha pra fazer. Inclusive, meus pais tinham ciência disso. Assim, “ah, tu faz as coisas se tem tempo”. Mas, aí a gente organiza, né? Eu fazia bastante coisa de noite pra, durante o dia, ter mais tempo livre. Foi bem tranquilo até assim, não foi algo tão puxado, porque eu gosto de ajudar também, não gosto de ficar só, não gostava de ficar só enfiada, dentro do quarto fazendo minhas coisas, então eu ajudava bastante (Entrevista Conceição, dez, 2023).

Com o retorno das atividades presenciais, decidiram morar em Pelotas. Mas, até hoje, ambas retornam quase todos os finais de semana para a casa dos pais, possuindo ligação forte com eles e com a propriedade. Conceição relata que foi bem difícil se adaptar à cidade de Pelotas, pois por ser apegada ao espaço rural, não gostava de ficar em Pelotas. Finalmente, acabou se adaptando, em função da necessidade de estudar. Quando questionada sobre essa experiência, Conceição respondeu:

Ah, **no início foi muito difícil pra mim**, eu não gostava, não que eu não gostava de Pelotas, mas eu não gostava da ideia de ficar lá, porque eu **sempre fui muito apegada à região rural**, né, porque eu me criei e aí aquele primeiro semestre foi bem difícil pra mim, **eu não gostava de ficar lá**, mas aí depois eu fui me acostumando com a ideia e eu vi que era a única alternativa que eu tinha, não tinha o que fazer ou era botar na minha cabeça que agora era aquilo que eu tinha ou era ser infeliz [...]. E **agora eu tô bem, tô acostumada com a situação, mas sempre que dá nos fins de semana eu venho pra cá** (Entrevista Conceição, dez, 2023).

Quando concluir as disciplinas da graduação, Conceição pretende fazer estágio na área de controle biológico¹⁹, que dialoga com a formação da EFA. Depois, pretende trabalhar por um tempo, para ganhar experiência, e também fazer Mestrado e Doutorado.

Caso 5 - Marcos

Marcos é egresso da Turma de 2018, Técnico em Agroecologia, Forma Subsequente, tem 24 anos e reside no Assentamento São Virgílio, no município de Herval/RS, em um lote de 26 hectares, com seus pais. A família conquistou o lote há 27 anos atrás, depois de cerca de dois anos acampados. Conforme, seu depoimento: “o pai ficou mais tempo, o pai ficou dois anos, dois anos e meio em acampamento, um pouquinho mais. A mãe ficou cerca de dois anos [...] Era debaixo da lona mesmo” (dez, 2023). São oriundos de Palmeiras das Missões. Marcos já nasceu nesse lugar, em um barraco, pois ainda não tinham casa.. No lote tem uma casa e um galpão, onde Marcos costuma tomar mate e ouvir rádio. A família possui muitas árvores frutíferas e muitas flores, sendo uma UPF bem organizada. Segundo Marcos,

Eu, na verdade, **eu já nasci aqui**, né, aqui em Herval. **O pai e a minha mãe são de Palmeiras das Missões, ambos. E vieram pra cá segundo o MST**, né, ganharam terra aqui em 97, se não me engano. E depois de dois anos eu nasci. Um ano e um pouquinho, não deu bem dois anos. E de lá pra cá nós estamos vivendo (Entrevista Marcos, dez, 2023).

Chama a atenção que das 60 famílias que compõem o Assentamento São Virgílio, 20 são ligadas à família do Marcos, o que é raro acontecer, em função dos sorteios de lote, que normalmente acontecem para a distribuição de terras pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Segundo seu relato: “toda a família, toda, toda veio junto praticamente. Veio tios e primos. Se inscreveram num grupo e acabaram sendo sorteados por aqui” (dez, 2023).

A família trabalhava com produção de leite antes, com cerca de dez vacas, entregando para a COPERFORTE, uma cooperativa do MST. Parou há uns cinco anos, quando Marcos ingressou na EFASUL, porque não conseguia dar continuidade ao trabalho. Sendo os pais idosos, a dinâmica do Marcos ficar uma

¹⁹ Controle biológico é, basicamente, tratar doenças e “pragas” agrícolas de forma mais natural, utilizando de insetos, predadores, microrganismos, entre outros, reduzindo assim o uso de químicos sintéticos e agrotóxicos.

semana inteira fora, inviabilizou a continuidade dessa produção. Segundo o Marcos: “os velhos que já estão doentes, né? O pai já não podia estar arrastando terneiro e aí eu comecei a estudar. Ficou complicado” (dez, 2023). Então, migraram para a pecuária de corte.

Marcos havia sido selecionado para ingressar na turma especial de Medicina Veterinária da UFPEL, pelo PRONERA, mas durante o processo de seleção, em Veranópolis, conheceu um educador que trabalhava na EFA. Na época as inscrições para o Técnico em Agroecologia, modalidade subsequente, estavam abertas, pelo qual se inscreveu e foi selecionado para a EFASUL.

Eu fui fazer uma prova do PRONERA, que era pra veterinária. Aí fui pra Pelotas, depois fomos pra... esqueci o nome da cidade, Veranópolis, que era a segunda etapa. Eu conheci o Jair, nós tava conversando com o Jair, fizemos uma amizade. E nesse tempo ele seguiu falando da EFA e me convidou. Aí eu mandei a inscrição pra lá, fui selecionado e... estudei lá (Entrevista Marcos, dez, 2023).

Quando Marcos estava na primeira semana de aulas na EFASUL foi chamado para a UFPEL, mas optou por permanecer na EFASUL, em função da Pedagogia da Alternância semanal. Nas suas palavras: o “principal aspecto foi o modo de alternância, assim conseguia conciliar as atividades e demandas de serviço que temos na campanha” (jun, 2024).

Depois que se formou na EFA, Marcos trabalhou na COPERFORTE, cooperativa que a família tinha feito parte, com assistência técnica aos produtores da região, durou por volta de um ano. Segundo ele, não permaneceu na cooperativa, naquele momento, por questões financeiras que a envolviam. Depois trabalhou de motorista de caminhão, fazendo fretes, mas sempre conciliando com o trabalho na UPF. Atualmente, voltou a trabalhar na COPERFORTE.

Marcos chegou a participar de um projeto vinculado ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, onde os pais são sócios, com produção de citros, mais especificamente de laranjas para sucos. Plantou laranjeiras em meia hectare de terra, mas o projeto não foi para frente. Segundo ele, as mudas não vingaram,

Eu não sei, particularmente as minhas mudas, eu tinha plantado quase meio hectare. E o pessoal aí plantou mais também, **mas a maioria das muda que vieram, não vingou**. As minhas tornaram o que... uns 50, 60 centímetros e pasmaram daquele jeito ali. Não sei, simplesmente ficou daquele ali, ficou dois, quase três anos. **Aí eu acabei arrancando e plantando feijão em cima** (Entrevista Marcos, dez, 2023).

Quando questionado sobre se haviam recebido assistência técnica do sindicato, Marcos respondeu que “não, nunca mais falaram mais nada. Ficou à Deus dará” (dez, 2023). Do mesmo assentamento de Marcos, outros três agricultores também tinham investido nas laranjeiras e também não tiveram sucesso. Do município de Herval tinham mais pessoas participando.

Hoje, no lote, tem produção de hortaliças para o consumo da família e a renda principal vem da pecuária de corte, da soja e do milho, todos produção convencional. Para produzir, utilizam o lote de 26 hectares e mais cinco hectares do avô do Marcos. Além disso, Marcos trabalha na COPERFORTE, cooperativa de leite da região, como já foi mencionado. Também produzem mel, com um apiário bem estruturado, cerca de 32 caixas, resultado do PPJ do Marcos.

Segundo ele, antes da proposta do PPJ tinham poucas caixas e que, o estudo na EFASUL, o influenciou a ampliar a produção. Teve sucesso e afirma que gosta de trabalhar com abelhas: “antes tinha, mas era só pro consumo mesmo, umas três, quatro caixinhas. Aí depois com aquilo ali, foi influenciado, influenciei o pai e começamos a trabalhar com isso” (dez, 2023). Os produtos oriundos do apiário (cera, própolis e mel) são comercializados e geram renda extra para a família, sendo que “boa parte vai pra Pelotas, uma parte vai pra Porto Alegre” (dez, 2023).

Quando questionado sobre a contaminação das abelhas por deriva de agrotóxicos das lavouras de soja e milho, Marcos afirma que “nós não temos esse problema. Que eu cuido também... Onde nós colocamos as caixas, tem meio que um mato na volta, então exatamente nelas o veneno não chega” (dez, 2023). Visitamos o local durante a realização da entrevista, que fica em um ponto bem protegido da propriedade, distante das lavouras, com bastante mato no entorno, o que contribui para a não contaminação por deriva de agrotóxicos.

Sobre o futuro, Marcos expressa os seus desejos, da seguinte maneira: “ter um campo meu mesmo, para nunca poder abandonar as raízes, ensinamentos que meu pai e mãe passaram e ainda continuam a passar diariamente. Preservar como uma joia e ter a oportunidade de passar para gerações futuras” (jun, 2024). Isso demonstra os seus objetivos e sentimentos favoráveis a permanecer no campo.

Caso 6 - Margarida

Margarida é egressa da Turma de 2018, Técnico em Agroecologia, Forma Subsequente, tem 29 anos e reside no Assentamento Missões do Alto Uruguai, localizado no município de Hulha Negra, em um lote de aproximadamente 22 hectares. Mora com seu companheiro, que também é egresso da EFASUL e seus três filhos; um bebê, que na época tinha de quatro meses, uma menina de quatro anos e um menino de dez anos, este fruto do primeiro relacionamento de Margarida. O lote onde reside é do companheiro, bem ao lado do lote dos sogros, sendo que ainda não possui a “Carta da Terra”, ou seja, não está regularizado.

A família de Margarida mora em Piratini, também em um lote da Reforma Agrária, no Assentamento Conquista da Liberdade. Segundo ela conta: “eles são assentados desde 92” (dez, 2023). Quando Margarida nasceu, a família já residia no assentamento.

A família do meu pai, as famílias que tem em Piratini, estavam acampadas na 8 de agosto ali em Candiota. E aí quando saiu o sorteio de Piratini foi liberado terras destinadas pra quem caísse no sorteio. Aí dentro do núcleo lá foi tirado aquelas famílias que foram pra Piratini. E aí esse acampamento continuava andando, né? Esse acampamento veio de longe, veio lá das Missões (Entrevista Margarida, dez, 2023).

Por um bom tempo, a família de Margarida morou em Pinheiro Machado, em função do trabalho dos pais em um mercado da COOPAVA, uma cooperativa de leite e derivados, ligada ao MST, que possui a marca “Terra Livre”. Residiram em Pinheiro por aproximadamente oito anos, quando Margarida era criança (dos quatro aos 12 anos dela). Segundo ela, os pais:

Faziam parte da COOPAVA, onde eles **trabalhavam no mercado em Pinheiro Machado**. Isso lá, bem antes. Eu tinha uns quatro, até os meus quatro a meus doze anos. Eles faziam parte da COOPAVA e aí eles tinham uma mercearia da cooperativa. E aí essa mercearia era em Pinheiro Machado. [...] Aí ele saiu da cooperativa. E aí meu pai continuou com a mercearia pra ele, só que daí não deu certo e acabou indo embora, para fora de novo [Piratini] (Entrevista Margarida, dez, 2023).

No entanto, Margarida relata que sua infância e suas experiências de vida foram em Piratini, pois mesmo que morassem em Pinheiro Machado, retornavam todos os finais de semana para o lote,

A minha vivência inteira, na verdade, é lá, né? Porque por mais que eu morava em Pinheiro todos os finais de semana, nós estava lá. Então, que nem Catequese, né? Porque eu sou católica, Catequese, Primeira Comunhão, Crisma, tudo, foi lá. Nada em Pinheiro Machado. Só o que me

ligava a Pinheiro Machado é por causa da mercearia, mas **tudo era Piratini** (Entrevista Margarida, dez, 2023).

Margarida relata que desde cedo teve contato com a produção orgânica, através da própria família:

Meu pai nunca foi de usar agrotóxico e ir pra soja, então desde que ele veio do mercado lá ele já defendia né, porque daí lá tinha um espaço que era só de produtos agroecológicos e aí **quando ele foi pra cima das terras dele, ele disse que ele só ia trabalhar com Agroecologia** e aí ele vendia leite e ele trabalhava com essa parte, mais era o feijão, essas coisas (Entrevista Margarida, dez, 2023).

A família de Margarida é assentada e envolvida com as questões do Movimento. Seu pai é uma liderança, foi monitor de Núcleos de Base do MST e sua UPF possui certificado de produção orgânica. Segundo ela: “eu fui para o curso porque a minha família é certificada orgânica, né? Orgânica, e aí agora eles estão mais para agroecológico” (dez, 2023). A família produzia, por um tempo, sementes para a Bionatur, no lote em Piratini. Não produz mais porque falta mão de obra na família, devido sua saída e à do irmão, que foi cursar Agroecologia no Instituto Educar, escola do MST, em Pontão/RS.

Inclusive o seu PPJ e o do seu companheiro foram inspirados no trabalho do pai com a produção agroecológica. O PPJ da Margarida foi sobre cebola, mais especificamente sobre a transformação da semente em bulbo. Relata que se inspirou no que o pai já fazia. Ele produzia sementes de cebola, através do bulbo da cebola (ou seja, um processo inverso). Já o PPJ do seu companheiro foi sobre produção orgânica de feijão, em consórcio com milho e abóbora (uma técnica conhecida por MILPA). Ele também se inspirou no pai da Margarida, que tinha mais de 40 variedades de sementes. Segundo Margarida: “ele assistindo o trabalho do meu pai, né? Meu pai tinha mais de 40 variedades de feijão, então foi quando ele fez o PPJ dele em cima daquilo ali, do consórcio [...] do feijão, milho e abóbora” (dez, 2023).

A família da Margarida participa da APECOL, associação de produtores ecológicos do assentamento onde reside, através da qual comercializa produtos em feiras físicas na cidade de Piratini, todas as quartas-feiras. Margarida relata que os pais “continuam ainda, o pai e a mãe fazendo as feiras da APECOL, que é uma associação de produtos agroecológicos” (dez, 2023).

A família do companheiro também possui vínculos com organizações coletivas, produzia para a Bionatur por um tempo e atualmente está trabalhando com produção de leite, entregue para a COPTIL, cooperativa do movimento. Sobre os pais do companheiro, ela informa:

Quando eles eram mais novos, eles também plantavam pra Bionatur. Eles **produziam um monte de semente**, de cenoura, cebola, plantavam também a semente pro bulbo. Tudo que é tipo de semente. E aí eles também **foram ficando mais velhos**. E aí a **filha deles mais nova saiu cedo**, ela tinha 17 anos e aí ficou só o [companheiro]. Aí ele começou a trabalhar, ele tinha 17 anos, como tratorista. Aí depois ele foi pra Bionatur, então ele parava bem pouco em casa. E aí foi que eles cansaram, que já estão com um pouquinho de idade e **continuaram só com o leite. Só tiram o leite** (Entrevista Margarida, dez, 2023).

Margarida e seu companheiro já namoravam há seis meses antes de ingressarem na EFASUL. Conheceram-se na Bionatur (onde ele trabalhava), durante o estágio de final de curso de Margarida, quando ela realizou Curso Técnico em Cooperativismo. Ambos se inscreveram e foram selecionados para a EFASUL.

Chama atenção que Margarida se formou no Curso Técnico em Cooperativismo antes de ingressar na EFASUL, em uma escola do campo, ligada ao MST, em Veranópolis, com sistema de ensino bastante semelhante ao da EFASUL. Estudou durante quatro anos lá e depois ficou mais um tempo contribuindo.

Antes da EFA, eu estudava numa escola do MST, em Veranópolis, então eu fiz quatro anos lá de **técnico em cooperativismo**, com ênfase em administração e contabilidade. Mas lá eu fiquei mais tempo, né? Depois eu contribuí também lá, mas estudando eu fiquei quatro anos (Entrevista Margarida, dez, 2023).

Margarida foi para Hulha Negra, morar com o companheiro, logo que ingressaram no Curso Técnico em Agroecologia na EFASUL, quando tinha 24 anos. O Curso começou em agosto de 2018 e ela foi para Hulha no final desse ano, quando engravidou. Segundo ela foi:

[...] quando eu estava na EFA ainda, aí eu vim pra cá e aí logo eu engravidei da [nome da filha] e aí foi aonde nós decidimos que nós tínhamos que juntar os trapinhos, **então eu vim embora pra cá**, o que me ligava mais Piratini é a mãe e o pai e a EFA, porque daí pra mim poder ir pra lá, mesmo grávida eu tinha que parar por causa da viagem era muito longa, aí depois com a [nome da filha] também, aí nós ia no sábado, parava ali e ia pra segunda, então nós passava a maioria do tempo viajando, na estrada (Entrevista Margarida, dez, 2023).

Durante um tempo, enquanto estava grávida e logo que a filha nasceu, eles ficaram em trânsito entre Hulha Negra (onde fixaram morada), Piratini (na casa dos

pais de Margarida, por ser mais perto de Canguçu) e Canguçu. A menina, primeira filha do casal, nasceu durante o Curso na EFASUL. Na época, Margarida ficou um período em casa, recebendo os materiais para estudo e depois começou a levar a filha junto. A Escola reservou um quarto somente para eles e os/as educadores/as e colegas ajudavam no cuidado da bebê, para que Margarida concluísse o curso.

Depois do Curso na EFASUL, Margarida fixou definitivamente residência em Hulha Negra. No início, o companheiro foi trabalhar na safra da uva na Serra Gaúcha, para juntar dinheiro, e depois começaram a produzir leite e ele também a trabalhar como tratorista.

O [nome do companheiro] foi pras uvas, né? Porque aí nós tinha a [nome da filha] pequeninha e **nós não tava conseguindo se manter em cima do lote**. E aí eu fiquei em casa com a [nome da filha]. **Aí depois ele voltou e começou a arrumar bico aqui perto**. E aí **ele ficou e nós começamos a tirar leite com o meu sogro**. Aí começou a render mais e daí eu comecei a me afirmar. Aí quando nós estava bem estabilizado, que ele estava trabalhando para fora, eu comecei a fazer técnico em Terapia Ocupacional Complementar (Entrevista Margarida, dez, 2023).

Quando ela e o companheiro se estabilizaram, ela começou a fazer outro curso, em formato de EAD: o de técnico em terapia ocupacional na UNIASSELVI. Mas, após o nascimento do segundo filho, ela precisou trancar o curso, para cuidar do recém nascido, da menina e do outro filho; que veio morar com eles nesse meio tempo. O filho mais velho de Margarida, morava com os seus pais em Piratini e veio morar com eles no início de 2023. Segundo suas palavras: “eu não consegui dar conta” (dez, 2023). Esta situação não se alterou, de acordo com contato recente.

Atualmente, a renda da família provém da produção de leite, de dez vacas, que é comercializado via COPTIL, uma cooperativa de produtores ligada ao Movimento Sem Terra. Além disso, a família produz alimentos para o consumo interno. A produção de leite é em parceria com os sogros. O companheiro também trabalha fora, como tratorista, para complementar a renda familiar, fazendo fardos de pastagens. Na época da pesquisa, possuíam planos para fazer uma estufa de morangos e comercializar pela APECOL, em Piratini.

Caso 7 - Chico

Chico é egresso da Turma de 2018, Técnico em Agroecologia, Forma Subsequente, tem 28 anos e reside na localidade de Santa Helena, sétimo distrito de Pelotas, em uma propriedade de 0,3 hectares, com sua companheira, que

também é egressa da EFASUL, seu filho, que na época tinha um ano e sete meses e sua mãe. Na UPF tem apenas uma casa, pequena e simples. Os pais de Chico são separados e o pai reside em outra localidade.

Chico é filho de agricultores, sendo que a mãe sempre trabalhou no campo, principalmente como “peão”. Ela trabalha na agricultura até hoje e o pai trabalhou em outros lugares como na Agropecuária “Agro Müller”, na produção de mudas e, atualmente, como auxiliar de merendeiro em uma escola municipal de Canguçu.

Então, **eu sou filho de agricultores e me criei no campo. A gente trabalhava na agricultura convencional, que se diz hoje em dia.** Cresci assim, acho que uma das melhores infâncias que se poderia ter, pescando no arroio, brincando no mato, estando junto no meio da lavoura com os pais. A gente cultivava tomate, era sempre muito bom estar junto assim (Entrevista Chico, nov, 2023).

Sua família tinha pouca terra, sendo que na divisão de herança acabaram ficando com uma quantidade muito pequena e venderam praticamente tudo para poder se manter. Atualmente, Chico mora em um terreno de 0,3 hectares, de forma irregular, ou seja, sem a documentação da terra. Segundo ele é um “cantinho” que tinha sobrado dessas divisões e ele foi ocupando. Assim:

Teve um período que o **vô faleceu**, a família meio que se separou, então acabou com toda aquela reunião de família que tinha, assim... E aí, **a gente acabou se afastando um pouco e os filhos do vô foram vendendo a terra.** Então a gente acabou que... **meu pais se separaram também**, tudo assim, meio assim, meio junto. Então meu pai foi morar em Canguçu e como ele era um dos herdeiros, **ele vendeu a parte dele**, a gente ficou com 0.3 hectare aqui só para ter a casa em cima. E tudo de acordo assim, meio de boca, **não teve nada regularizado** (Entrevista Chico, nov, 2023).

Logo que terminou o ensino médio, Chico foi servir no quartel. Ficou oito meses lá e quando saiu teve a oportunidade de trabalhar na cidade - que era o que ele queria - instalando ar condicionado, durante um ano. Contudo, afirma não ter se adaptado ao ritmo da cidade.

Eu terminei o ensino médio, fui para o quartel e aí **na minha cabeça eu já queria ir para a cidade, sabe?** Morar na cidade, trabalhar, ter um emprego, **que parecia que era uma visão bem legal**, assim. Ou sei lá, pessoas mais limpas e tinha mais festas, essa coisa de adolescente, sabe? Tá, passei esse **período no quartel**, fiquei oito meses lá e aí **quando eu saí eu tive a oportunidade de trabalhar na cidade**, trabalhei durante um ano instalando ar-condicionado e **aí eu vi que não era bem, não era tão legal assim**, sabe? Tá naquele ritmo da cidade, trabalhar por horário foi uma coisa que me frustrou muito. Trabalhar fim de semana, tipo sábado de manhã, já não... Aquilo já me tirou assim toda a vontade de ficar lá (Entrevista Chico, nov, 2023).

Devido à decepção com a vida urbana, resolveu voltar a morar no campo. Como não tinha terra, foi trabalhar de peão, com um tio, na plantação de fumo, durante cinco anos, onde diz ter se frustrado e adoecido.

Naquela época eu me lembro que a gente levava aquilo, era tranquilo e tudo, **mas também foi muito desgastante, psicologicamente principalmente**, que tinha uma rotina muito puxada ali, era acordar cedo e trabalhar naquela **cultura do fumo era cruel, sabe? Pegar todo o sereno aí, depois toda a nicotina**. E aí mais pra frente eu fui descobrir que isso foi consequência de eu ter tido **uma breve depressão** (Entrevista Chico, nov, 2023).

Foi nesse momento da vida que Chico conheceu a proposta da EFA. Seu pai escutou uma propaganda, na rádio, que anunciava a abertura das inscrições para um curso técnico, na cidade de Canguçu. Chico relata que “na hora eu nem dei bola assim, tinha pavor de estudar” (nov, 2023). Porém, sua companheira e sua mãe, segundo relata, “começaram a me influenciar e me apoiar e a [nome da companheira] me disse ‘vamos fazer, eu vou junto’ e tal” (nov, 2023). Com esse duplo estímulo, ambos se inscreveram e foram selecionados. Segundo ele: “a gente foi aceito e aí foi onde começou a mudar bastante a vida” (nov, 2023). Com o tempo, relata que sua percepção sobre os estudos mudou, uma vez que “o pessoal [da escola] começou a se demonstrar muito acolhedor e parecia que se interessava realmente com o que a gente pensava. E aí a gente acabou mudando a nossa percepção sobre os estudos” (nov, 2023).

Chico e a companheira já namoravam há quatro anos antes de entrar na EFASUL. Ingressaram juntos e permanecem juntos atualmente. A família da companheira é da cidade de Canguçu, sendo que ela cresceu visitando alguns parentes no espaço rural e desenvolveu gosto pela vida no campo. Ela fez o caminho inverso ao do êxodo rural, optando por viver no campo, junto a Chico.

Logo que ingressaram na EFASUL, foram morar juntos na casa onde residem atualmente. Os aprendizados incorporados na escola eram colocados em prática na casa do pai, que fica próxima à cidade de Canguçu. Na sua propriedade, não conseguiam produzir, pois a mesma era cercada pela produção convencional, com muita deriva de agrotóxicos.

A gente trabalhou um tempo lá no pai, né? Eu não me lembro quanto tempo foi, porque **nós tava com as hortas lá**, já tava com os cultivos lá. E aí **a gente vinha dormir aqui e ia para lá trabalhar**, sabe? E isso também foi **super desgastante**. Tinha toda aquela questão dos animais do vizinho que invadiam a horta, e às vezes as galinhas do pai também. **E aí foi com isso que a gente começou a mentalizar e a produzir aqui**. E aí aqui a área é mais grande para cultivar (Entrevista Chico, nov, 2023).

Nesse período, que trabalhavam na casa do pai de Chico, produziam alimentos em horta e lavoura no formato MILPA, com milho, feijão e abóbora consorciados. Aos poucos, implantaram os “cordões de contorno” na propriedade onde residem, projeto fruto do PPJ do Chico, que tem como objetivo criar uma barreira vegetal de proteção no entorno da propriedade; e começaram a fazer a transição da produção para esse local (de 0,3 hectares). Segundo o Chico: “a gente começou implantando alguns canteiros aqui, mas ao mesmo tempo terminando de colher o que tinha cultivado lá” (nov, 2023). Hoje, produzem na sua propriedade e em outros dois espaços cedidos: um por um vizinho e outro pelo avô de Chico, ambos são próximos da residência. Somando todos os espaços em que plantam, eles têm cerca de duas hectares com produção de alimentos. Para Chico, essa transição “foi uma das maravilhas que a gente fez, foi parar de cultivar lá e vir só para cá, porque aí já parou aquela correria; nós tínhamos um controle maior das hortas, assim, também” (nov, 2023).

Com relação ao PPJ, os “cordões de entorno”, Chico relata que:

Eu coloquei em prática, mas não como eu tinha feito no PPJ, assim... O PPJ tinha uma noção do que era as coisas, mas quando eu comecei a pôr em prática, eu acabei percebendo que... tipo, que dá para fazer de uma forma diferente. E aí, hoje em dia, o PPJ foi... **Caiu perfeitamente na minha vida, porque era o que a gente precisava aqui na volta.** [...] porque era essencial, primordial para a gente cultivar aqui era ter os cordões de contorno. [...] **Aqui o nosso sítio está cercado praticamente nos quatro cantos pela agricultura convencional.** E aí, para que a gente pudesse cultivar de forma orgânica, a gente teria que ter uma proteção da deriva do agrotóxico. Então, a gente começou a implantar, que foi o tema do meu PPJ. E aí, depois que eu vi, **tudo foi se encaixando.** Porque aí, naquela época do PPJ, eu não imaginava que eu ia vir cultivar aqui. Então, a gente só queria fazer uma proteção contra o veneno, que a gente tinha visto lá, que era muito prejudicial pra saúde (Entrevista Chico, nov, 2023).

A partir da EFASUL, Chico e a companheira passaram a viver no e do campo, produzindo alimentos para comercializar, através de um grupo chamado EFARTURA. Este grupo surgiu impulsionado pela escola, reunindo egressos/as, educadores/as que residiam no campo e agricultores parceiros. A escola contribuiu nos primeiros passos de sua organização, mas logo o grupo tornou-se autônomo. O EFARTURA participou da Associação “Bem da Terra”, entregando produtos para uma feira virtual e participando de feiras físicas em Pelotas. Atualmente, realiza vendas de produtos somente em Canguçu, recebendo encomendas pelo aplicativo de *WhatsApp*; e sendo a EFA seu ponto de encontro para a separação e a

organização dos pedidos. Participando desse grupo, Chico relata que se sente próximo da Escola e fortalecido para continuar na Agroecologia.

Eu **me sinto próximo da EFASUL**, sabe? Eu não quero me distanciar da EFASUL, apesar de eu não estar sendo efetivo lá, pra mim **é muito aconchegante chegar lá e aí ver aquela gurizada**, sabe? Conheço poucos, mas tem uns que o cara já chega, já cumprimenta, já conversa, nos dias das trocas dos produtos lá, isso é muito bom, porque eu me sinto... é uma segurança, Rosane. **Porque uma das coisas que a gente se deparou quando saiu da EFA e veio aqui pro sítio, foi estar cercado só de pessoas da agricultura convencional**, que sempre te menosprezando, te botando de canto, apesar de ser amigo, então tinha um contraste de agricultura. [...] E aí eu me dei conta, **eu preciso manter contato com pessoas da agricultura orgânica**. E a EFASUL é um jeito de... todas as vezes que eu chego lá, de pelo menos me lembrar de que existe alguma coisa desse tipo, sabe? (Entrevista Chico, nov, 2023).

Foi a partir da escola, também, que Chico e a companheira participaram da Associação “Bem da Terra”, que tem sede em Pelotas, mas reúne agricultores e consumidores de Pelotas, Canguçu e Morro Redondo, cidades vizinhas. A partir do “Bem da Terra”, Chico e a companheira participam do OCS (Organismo de Controle Social) “Bem da Terra”, que serve para certificar a produção orgânica a partir de um processo participativo, com visitas aos pares, aliado a um processo de capacitação. Segundo o Chico, o OCS:

É **um meio da gente ter um certificado de orgânico**. Que o OCS é um Organismo de Controle Social, que acontece pelos próprios agricultores. Então, a gente vai, **visita as propriedades de todos** que estão na OCS. E faz, de certa forma, **uma fiscalização pra ver se está tudo nas conformidades do orgânico**. E na nossa visita, a gente colocou ali... não me lembro se é um estatuto, como é que é, pra que **cada visita que a gente faça, aconteça uma oficina direcionada ao cultivo do orgânico**, assim. Então, **acaba sendo também uma capacitação** pra gente, a nossa OCS (Entrevista Chico, nov, 2023).

Nesse sentido, Chico destaca que participar desse processo de certificação participativa é muito importante para a permanência deles na propriedade, pois fortalece os/as agricultores/as vinculados. Nas suas palavras: “pra mim é um tesouro, porque a gente também, lá, começou a conhecer melhor as pessoas e mais pessoas que trabalham com a Agroecologia. E aí, só foi dando força. Cada visita de pares que a gente tem, é renovador” (nov, 2023). A EMATER é uma parceira desse processo, visto que “muitas vezes puxam as capacitações que acontecem” (nov, 2023).

Eles estão participando, também, de um grupo organizado pela EMATER para articular agricultores/as para a produção de citrus, com o objetivo de comercializar

para a Ecocitrus, cooperativa localizada em Montenegro que está em processo de expansão.

Hoje, na UPF, tem uma Agrofloresta, com árvores nativas e frutíferas em consórcio com a produção de hortaliças e legumes. Chamou atenção a grande diversidade de plantas, tendo, inclusive, pés de bananeira, que é bem difícil de produzir no clima que temos no sul. Para além da produção de todo tipo de alimento, Chico e a companheira produzem cestos de vime, tradição da família de Chico.

O maior sonho de Chico, nas suas palavras, “é ter uma propriedade auto-suficiente com minha família, onde consigo produzir grande parte do alimento, energia e combustível” (jun, 2024), podendo conciliar o trabalho com o lazer.

Caso 8 - Anna

Anna é egressa da Turma de 2018, Técnico em Agroecologia, Forma Subsequente, tem 26 anos e reside na localidade da Coxilha dos Cunhas, primeiro distrito de Canguçu, em uma propriedade de oito hectares, com seu companheiro e boa parte da família.

A casa fica em terreno compartilhado com outras pessoas da família. No mesmo pátio tem quatro casas, sendo uma a casa dela; a outra dos pais, onde também residem três irmãos (um adotivo) e uma das avós; uma terceira que é da outra avó, onde também mora uma bisavó; e uma quarta que é dos tios, onde mora também um sobrinho. Além disso, nesse mesmo terreno, tem também um salão de festas da família. Na casa de Anna, cuja construção fica em cima da casa dos pais, mora ela, o companheiro e dois gatos, espaço amplo, com móveis novos, bem organizada e iluminada.

Cabe destacar que esta família faz parte da EFASUL desde que a Escola abriu as portas, em 2016. Na primeira turma, de 2016, cursava um dos irmãos da Anna. Depois houve o ingresso da Anna, na turma de 2018. Ambos concluíram suas formações no final de 2019. Em 2022 ingressou outro irmão de Anna (irmão que ficou hospitalizado em Porto Alegre durante a infância) e em 2023 ingressou um primo da Anna, que mora desde pequeno com a família, como filho adotivo. A mãe e o pai da Anna sempre foram participativos na escola, presentes nas reuniões e eventos promovidos.

A propriedade possui uma horta bem estruturada com variedade de verduras e legumes, uma vez que a renda da família provém, em boa parte, da comercialização destes produtos *in natura* e/ou agroindustrializados pela própria família. A produção se dá de forma coletiva entre os familiares que residem no local.

Anna recorda que quando era pequena, ajudava à família no comércio que possuíam. Nas suas palavras: “com sete anos, eu já cuidava da venda sozinha, em alguns momentos, quando ela [a mãe] ia pra lavoura ou tirar leite, eu já atendia a venda sozinha” (nov, 2023). Além disso, desde pequena, vivenciou experiências de mutirões com vizinhos para dar conta do trabalho na propriedade. Isso foi acentuado quando os pais estiveram em Porto Alegre acompanhando um dos irmãos, que necessitou passar por um procedimento cirúrgico delicado. Anna conta que:

[...] com o nascimento do [nome do irmão], veio junto o problema de saúde dele, que ele tinha um problema que ocasionou a **necessidade dele fazer um transplante de fígado e com três meses ele foi internado em Porto Alegre, meus pais saíram na correria, nas pressas**, porque ninguém sabia o que ele tinha e ele tava desesperado de tanto chorar e sangue nas fezes e tudo mais e foi levado às pressas pra Porto Alegre, porque ele tinha um problema muito grave, mas ninguém sabia o que era o problema. Aí, nisso, que o [nome do irmão] foi pra Porto Alegre, eu e o [nome do outro irmão] **ficamos sozinhos em casa, cuidando a casa e cuidando da venda e indo tirar leite e meus pais tinham fumo na lavoura, tinham milho na lavoura**, então tinha tudo na lavoura e eles tiveram que sair, então **foi feito um mutirão dos vizinhos pra ajudar**, meus tios levaram algumas vacas pra casa deles, pra eles tirarem leite, outras ficaram aqui, os avós ajudavam a nos cuidar, minha mãe tinha dito que não era pra nós ficar sozinha em casa, **mas eu era muito independente já e queria cuidar de tudo**, e eu dizia, não, mas como é que eu vou fechar a venda? (Entrevista Anna, nov, 2023).

A família ficou seis meses em Porto Alegre com o irmão internado. O pai voltava sempre que lhe era possível, mas a mãe ficava em tempo integral com a criança. Depois de realizado o transplante, retornaram pra casa e Anna relata que “a nossa vida foi transformada pra poder conviver com ele” (nov, 2023). Com esse acontecimento, a família precisou modificar a alimentação em função do irmão, priorizando alimentos saudáveis; inclusive chegaram a parar de plantar fumo por um tempo, em função do prejuízo que isso podia provocar na saúde do irmão.

Naquele ano que ele veio embora, **a gente parou de plantar fumo, porque nós não queria se expor ao agrotóxico e nem queria expor ele a isso né, a venenos e tal, só que daí vendo que não tinha como se viabilizar de outra forma**, porque nós temos só, meus pais tem oito hectares de terra só né, aí **passamos novamente a plantar fumo, só que daí chegou um ponto que a gente plantava fumo, vendia leite, tinha sempre alguma plantação pra subsistência né, milho, abóbora, batata, feijão e ao mesmo tempo tinha o comércio, aí chegou um momento que a gente fechou o comércio** (Entrevista Anna, nov, 2023).

Anna e sua família trabalharam muito tempo com a produção de fumo e, recentemente, conseguiram substituir essa “cultura”, que requer o uso intensivo de agrotóxicos e adubos químicos, pela produção de alimentos para comercialização, principalmente em feiras, no modelo agroecológico (durante um tempo essas duas produções aconteciam de forma paralela). Além disso, trabalham com produção de leite, que entregam para a COOPAR, uma cooperativa da região. O pai de Anna também trabalha como pedreiro; o seu companheiro como pintor e um dos irmãos - que também é egresso da EFASUL - como operador de máquinas. Já Anna, atua como vereadora no município de Canguçu. Além disso, a família tem um salão de festas, onde promovem bailes uma vez por mês.

Seu companheiro tem origem no espaço urbano, mas, segundo Anna, “o sonho dele é ser agricultor, ele adorava isso assim, de trabalhar na lavoura, e, sabe, mexer com o animal e plantar, e cuidar” (nov, 2023). Logo que se conheceram, ele se mudou para a casa de Anna e começou a trabalhar junto com a família dela nas atividades agrícolas. Com o tempo, construíram projetos juntos, como a estufa de morangos, a qual contou com recursos do PRONAF Jovem. Anna foi uma das quatro jovens (incluindo homens e mulheres) de todo o estado do RS que conseguiu acessar essa linha de financiamento, com apoio da EMATER. Outro projeto que desenvolveram juntos foi o galinheiro para ovos coloniais, fruto do seu PPJ.

Anna e o companheiro plantaram fumo durante um período, com o objetivo de juntar dinheiro para construir a sua casa, mas além do trabalho no fumo ser muito desgastante, acabou não tendo o rendimento esperado, o que os fez encerrar essa atividade e investir nas estufas de morango. Sobre o fumo, ela afirma:

Foi um ano ruim, sabe? [2018] Um ano muito seco, e a gente sofreu muito, o [nome do companheiro] sofreu e sofria muito porque ele tem rinite, então o que mais me doía do fumo era ir **de manhã cedo, chegar com frio na lavoura**, por causa de manhã cedo é frio né, **a gente ia pra lavoura cinco e meia da manhã**, cinco horas, seis horas, e **botar o fumo molhado embaixo dos braços, e depois aquela água de fumo secar no corpo**, e de manhã pegar o solação, então isso me incomodava muito e o [nome do companheiro] passava espirrando o tempo todo, tempo todo, então era muito sofrido assim. (Entrevista Anna, nov, 2023).

Em outro momento, Anna complementa:

[...] sobre o ano anterior [2018] que nós tinha plantado fumo, **eu fiz todas as contas, e no final, depois de pagar todas as contas**, pagar diesel, pagar luz, adubo, tudo que tu investe, no final **sobraram uns 16 mil reais**, que seria o lucro. Que seria o lucro não, **que seria o pagamento do nosso trabalho**, 16 mil **divididos pra quatro pessoas que tinham trabalhado um ano inteiro** (Entrevista Anna, nov, 2023).

Com essa situação econômica crítica, decidiram investir na produção de morangos, como mencionado anteriormente. Conforme seu depoimento: “isso era 2019, daí a gente fez a primeira safra de morango, foi muito boa” (nov, 2023). Assim, estavam comercializando bem esse produto, através das redes sociais e da feira em que Anna participava. Com isso, conseguiram juntar recursos para começar a construir a casa. Nas suas palavras: “terminamos a safra do morango, pegamos o dinheiro, compramos tantos mil tijolos, tantos mil não sei o quê, e fomos comprando as coisas” (nov, 2023). A produção de morangos implicou rendimentos satisfatórios, para a família, durante alguns anos, inclusive no período da pandemia. Mas em 2021, em função da sobrecarga de trabalho e do custo alto para poder renovar as mudas de morangos, decidiram interromper a produção. As principais atividades que eles desempenham, na atualidade, derivam da realização de festas no salão da família, do trabalho de pintor do companheiro de Anna e do trabalho dela na câmara de vereadores.

Anna sempre foi muito participativa, por exemplo, em grupos de jovens da igreja e em encontros organizados pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Isso, inclusive, levou a ela como delegada nas “conferências da juventude” em Porto Alegre e Brasília. A família também sempre foi muito atuante, tendo, por um tempo, apoio e assistência técnica da EMATER e do CAPA. Atualmente, a família possui assistência da COOPAR, cooperativa para a qual entrega a produção de leite.

No contexto dessas participações em organizações coletivas, Anna foi eleita liderança de um grupo de agricultores que se formou em função de um projeto de ATER, executado pela EMATER, com o objetivo de promover a diversificação produtiva para a transição da produção de fumo para a produção de alimentos. Esse processo culminou na construção de um galpão para a realização de feira física na cidade, a “Feira Sabores da Terra”, que ocorre uma vez por semana, nas segundas-feiras, junto à estrutura da Cooperativa “União de Canguçu”.

O grupo que se reuniu a partir da política pública do programa de ATER, de **alternativa ao tabaco**, que a gente via que uma das necessidades, das dificuldades de quem estava no tabaco era encontrar outras formas de comercialização de seus produtos, e aí se pensou então em criar a feira para vender esses produtos e aí foi se formando, se formou um grupo de vários agricultores, **todos que trabalhavam com o tabaco e que queriam sair do tabaco** (Entrevista Anna, nov, 2023).

Durante um bom tempo foi coordenadora desse grupo, sendo que quando foi eleita era a mais jovem do grupo. A Feira é formada por agricultores de diversas localidades do município,

Foi feita formação, foi feito reuniões e tudo mais, **nós nos organizamos, cada um doou um pouco de coisa e montamos o galpão da feira Sabores da Terra**, que hoje é lá junto da Cooperativa União, a antiga UNAI, é num terreno da cooperativa e neste grupo, quando nós começamos, nós éramos em 12 famílias feirantes e **eu era a pessoa que coordenava este grupo** (Entrevista Anna, nov, 2023).

Anna relatou que logo que concluiu o ensino médio, foi aprovada para ingressar no curso de Agronomia da UFPEL, pelo sistema do PAVE. No entanto, optou por não ingressar na universidade, pois nessa época estava coordenando a “Feira Sabores da Terra”, mencionada anteriormente.

Naquele ano eu terminei o ensino médio e fiz o ENEM e passei para a agronomia, pelo PAVE, acho que era, até eu tinha uma colocação bem boa no PAVE, e aí eu fiquei naquela, e agora vou, não vou, saio, não saio, muito feliz por ter passado, **com coração na mão, por nunca ter saído de casa, eu tinha 17 anos**, eu lembro que era até o dia 20 de fevereiro, no dia 20 de fevereiro eu tinha que levar documentação em Pelotas, o dia que passou, o dia 20 de fevereiro, assim, foi o dia 21, **me deu um alívio nas minhas costas**, parece que **tiraram um peso** nas minhas costas, porque eu não fui, sabe [risos]. Eu não consegui ir e **eu estava super engajada na feira, eu tinha sido eleita pelo grupo dos agricultores a presidente do grupo**, então, **para mim era uma responsabilidade muito grande**, porque eu era mais jovem do grupo, os outros todos, acima de 40, 38, 40 (Entrevista Anna, nov, 2023).

No ano seguinte, tentou novamente, sendo aprovada e ingressando no Curso de Agronomia na UFPEL. Por esse motivo, mudou-se para o Capão do Leão, para a casa de amigos dos avós. Relata que foi difícil essa mudança de vida para a família, e que cada vez que saía de casa para ir à universidade “parecia que tinha morrido alguém, [pois] todo mundo chorava” (nov, 2023). Segundo ela:

Foi muito pesado assim, sabe, foi **bem desgastante** isso tudo. E lá em Pelotas eu acabei, naquela época eu não sabia, mas hoje eu sei que eu **acabei entrando em depressão**, e eu chegava na segunda-feira em Pelotas e eu olhava para os plátanos que tem do lado do RU, no Capão, e aqueles plátanos perdendo as folhas no inverno, aqueles dias nublados, **eu só queria chorar, chorava, aí eu me escondia no banheiro**, chorava, chorava, eu saía do banheiro, lavava a cara, voltava para a aula, e eu não conseguia dar conta das aulas, porque eu não conseguia focar e **comecei a me desgostar** (Entrevista Anna, nov, 2023).

Nesse período, durante o primeiro ano na faculdade, conseguiu fazer um estágio de quatro meses na EFASUL, onde aprofundou-se mais na proposta da escola, que já conhecia previamente, pois seu irmão estudava. No segundo ano do

curso de Agronomia, mudou-se para a casa dos sogros, na cidade de Canguçu. Nessa época ia e voltava todos os dias para a universidade, mas reduziu o número de cadeiras, fazendo aula três vezes por semana. Assim, ela conseguia “voltar pra casa antes” (nov, 2023). Nesse ano, depois de um período de feriado cumprido, em que não teve aulas, decidiu abandonar o semestre letivo. Nas suas palavras: “[...] emendou feriadão com a semana de apresentação de trabalho, naquele SIIPE [...] daí eu vim pra casa, e aquilo tava tão bom em casa e eu já não tive mais vontade de voltar” (nov, 2023).

Ela conta que, posteriormente, pensou muito e decidiu voltar para a faculdade:

[...] **no próximo ano voltei com tudo**, comecei as aulas de final de fevereiro, com tudo e vamos estudar, **porque agora vai dar certo**, aquela coisa toda, aí fiz todo o semestre, **passei nas cadeiras todas** e nesse meio tempo eu já **tinha começado a plantar fumo**, nesse período que eu fiquei por casa, aí eu tinha minha lavoura e o [nome do companheiro] já tinha vindo aqui pra casa, veio aqui pra casa faz seis anos, então **chegou um momento que o [nome do companheiro] trabalhava aqui em casa e eu morava na cidade**, o [nome do companheiro] morava com os meus pais e eu morava com os pais dele, era isso (Entrevista Anna, nov, 2023).

Anna batalhou para conciliar a faculdade com o trabalho na lavoura. Assim relata o seu trabalho com o companheiro: “nós os dois plantava fumo, que a nossa intenção era plantar fumo pra fazer essa casa e nós já tinha começado com o projeto das estufas de morango” (nov, 2023). Foi então que, no recesso na faculdade entre os semestres, abriram as inscrições para o Curso Técnico em Agroecologia, na modalidade subsequente, ou seja, para quem já possuía o ensino médio. Nessa ocasião, incentivou diversos amigos a entrarem no curso:

Eu **comecei a fazer muita propaganda** e mandar pra todo mundo e **incentivar um monte de gente a fazer o curso** e vai lá, porque é muito legal, **porque meu irmão tá lá, porque eu já tive um estágio lá e vale muito a pena**, e Agroecologia, e nós já trabalhava com a feira, né, nesse meio tempo, sempre que eu podia, eu ia fazer feira, eu ajudava a minha mãe no domingo de noite a fazer pão, a fazer todas as coisas que tinha que fazer pra feira, pra levar na segunda-feira, pra vender na cidade, mesmo estando na faculdade, eu continuava fazendo isso, porque era isso que ajudava a custear as minhas passagens (Entrevista Anna, nov, 2023).

Foi incentivando colegas que Anna acabou percebendo que ela também poderia fazer o curso.

Daí, eu tava... na sexta-feira, já tinha saído a primeira remessa de pessoas aprovadas pela EFA. **Eu fui de tarde capinar na minha horta.** Daí eu mantinha a horta, pra mandar as verduras pra feira, pra ter meu dinheiro. Eu **lembro que era um dia, assim como hoje, ensolarado, sol quente**, tal, e aí era de tardezinha, eu cansada de capinar, **me sentei no cabo da enxada e eu pensando assim**, nossa, que legal, eu tinha visto que a [nome da amiga] tinha colocado que ela tinha sido aprovada na seleção, tinha sido selecionada. [...] E aí me veio aquela coisa assim, sabe, que na faculdade eu sempre, **eu tive muita dificuldade pra me achar dentro da faculdade com os meus colegas, eu não tinha uma turma** e eu andava perambulando de grupo em grupo quando tinha que fazer trabalho em grupo **e andava muito sozinha pelo campus**, que eu acostumei a andar sozinha. E **eu não tinha amigos**, digamos assim, **com quem eu pudesse dividir as coisas do dia a dia** e tudo mais. E **eu era taxada como a guria da lua, “ecochata”, porque eu defendia o calendário biodinâmico** que o CAPA trazia pra gente, **eu falava sobre isso nas aulas, então eu virei chacota várias vezes**, às vezes **eu levava batata doce assada pra comer de lanche**, aí tinha uns colegas abobado que **me chamavam de guria da batata doce**, porque eu sempre fui fortinha de corpo, né, e daí **eles não tinham outra coisa pra mexer comigo, eles me tiravam por causa disso daí**, tanto é que teve um momento que um colega chegou e disse pra mim, e disse, **o que eles estão fazendo contigo é bullying, vamos na delegacia**, se tu quiser eu faço um BO junto contigo. E eu não me dava conta daquilo, porque, bom, a gente vem aqui de fora, todo mundo mexe com todo mundo, né, e tal, mas **aquilo me fazia mal, daí eu sentada lá na lavoura e pensando**, ah, porque agora vai começar outro semestre e tal, daí eu pensei, tá, mas para aí, **eu sempre quis fazer algo voltado pra Agroecologia**, tanto é que no início daquele ano eu já tinha cogitado de fazer a inscrição no curso de Agroecologia da FURG, **eu pensei, agora era a hora**, eu fiz propaganda pra muita gente ir pra EFA, e eu não me dei conta que eu podia ir (Entrevista Anna, nov, 2023).

Apesar de todo o esforço em se manter no curso de Agronomia, Anna não se sentia feliz, não tinha amizades, sentia-se sozinha e deslocada e era vista, por alguns, como a “ecochata”. Devido a esse conjunto de motivos abandonou, então, a faculdade e optou por continuar seus estudos na EFASUL; onde relata que, diferente de sua experiência universitária, conseguiu “se encontrar”, articular os conhecimentos com sua realidade na agricultura e valorizar ainda mais a história de sua família. Relata que ficou muito feliz e se sentiu em casa na EFA.

Eu larguei a faculdade, **sem remorso nenhum**, as pessoas me criticaram porque eu tinha largado na faculdade federal pra fazer um curso técnico e eu cagando e andando, **bem faceira, chego na EFA e me encontrei**, daí eu **passei a me sentir em casa**, e lá eu achei, assim, **o lugar onde discutia todas as coisas que eu gostava de discutir**, falava todas as coisas que eu gostava de estudar, pra mim foi uma experiência muito positiva, sabe? (Entrevista Anna, nov, 2023).

Enquanto estava na EFASUL, Anna fez também um curso de "Juventude e Empreendedorismo", pela EMATER, e outro de Promotora Legal Popular, pelo CAPA, os quais foram, segundo ela, “construindo enquanto indivíduo e politicamente” (nov, 2023).

O PPJ da Anna teve como tema a construção de um galinheiro para a produção de ovos coloniais. Colocou em prática esse projeto e chegou a ter quase 100 galinhas produzindo ovos. Aprendeu a manejar as galinhas, de forma a ter ovos inclusive no inverno, quando esse alimento é escasso. Relata ter obtido uma boa renda com essa atividade, que conciliava com a produção de morangos e de outros alimentos, na horta, para comercialização nas feiras. Atualmente, a produção de ovos está sob a responsabilidade da mãe.

Após a conclusão do curso na EFASUL, Anna, junto com uma vizinha, construíram a “Feira Virtual Girassol”, que surgiu durante o período da pandemia, como forma de sustento. Essa experiência teve sucesso e, segundo ela, obtinha rendimentos monetários superiores aos obtidos com feira “presencial”. Para a realização dessa atividade, Anna e sua vizinha reuniam produtos dos/as agricultores/as da localidade, recebiam os pedidos pelos whatsapp e faziam as entregas na cidade, uma vez por semana.

Acabou que a feira virtual chegou a um ponto que ela me **dava muito mais retorno do que a feira presencial**. Eu lembro que assim, eu cheguei a vender, entre meus produtos, os produtos que eu pegava dos outros agricultores e da minha mãe, eu cheguei a vender mil reais numa semana e a minha colega vendia mais um tanto desse (Entrevista Anna, nov, 2023).

A “Feira Virtual Girassol” funcionou por bastante tempo, mas em função do trabalho na Câmara de Vereadores, que vamos abordar em seguida, Anna não conseguiu dar continuidade. Ela começou a construir o projeto de ser vereadora em 2019, a partir dos debates na escola e do incentivo de um colega que já fazia parte de um partido político. Segundo ela,

Nunca me passou pela cabeça de um dia pensar em ser vereadora, né? Aí, lá na EFA, um dia na tua aula, falando sobre política e tudo mais, que a gente passou **a discutir que não tinha representatividade em Canguçu**, aquela coisa toda. O [nome do colega], dias depois, nós seguimos discutindo sobre isso, **ele chega pra mim e diz que ele já tinha uma ideia de uma mulher que poderia representar a Agricultura Familiar, juventude, mulheres** e tudo mais, e eu, “vamos lá, vamos fazer campanha, quem é, me diz que eu quero trabalhar”, e tipo, eu nunca tinha feito campanha nenhuma, mal fiz uma campanha da minha família pra Maria do Rosário naquele ano, em 2018, **aí, ele disse pra mim, essa mulher é tu**, e eu levei um susto, eu disse, “como? Eu não, Deus me livre, nunca fiz isso, não, não, não, eu não.” Tá, **e fomos amadurecendo a ideia**, isso foi em 2018, **2019, eu me filiei no Partido dos Trabalhadores** (Entrevista Anna, nov, 2023).

Anna conta que sua família achou arriscado, devido a um acontecimento de violência política ocorrido com uma vereadora do Rio de Janeiro, que passou a ter

uma dimensão nacional, mas que apoiaram sua decisão e contribuíram na campanha. Anna relata que seu pai ficou bastante preocupado e comovido, certo dia:

Quando eu decidi que eu ia entrar para política, eu lembro que eu estava amassando pão na mesa e ele [o pai] estava tomando café do ladinho e aí ele disse assim para mim e estava a **TV ligada dando a história da Marielle Franco**, um ano de morte da Marielle Franco e ele disse assim para mim, ele de cabeça baixa, triste, **se fosse por mim tu não ia entrar na política** e eu disse mas porque papai, **tu não fica quieta quando tu não concorda** com as coisas **e olha aí o que acontece e apontou para a TV** e olha aí o que acontece com quem não fica quieto, com quem não faz o que eles querem (Entrevista Anna, nov, 2023).

Por fim, o pai de Anna também a apoiou e segundo ela: “participou de tudo” (nov, 2023). A campanha política ocorreu em um período bastante intenso, pois ainda se estava em situação de pandemia. Além disso, Anna seguia com o trabalho na propriedade e com a participação nas feiras. Ela relata que, nesse período, começou a fazer terapia para suportar toda a intensidade do processo político em que estava envolvida. Nas eleições de 2020, Anna foi eleita Vereadora no município de Canguçu. Assim ela relata o sucesso de sua candidatura: “a terceira mulher eleita na história do município, a primeira mulher jovem da agricultura. Atualmente eu sou a única de esquerda dentro do parlamento. Eu sou a única mulher, a única jovem e a única do PT” (nov, 2023). Sobre sua atuação, diz que:

E eu **na câmara, eu sou muito ativa**, assim. Então **tudo que é assunto eu estou por dentro. Tudo que é coisa eu quero participar**. Tudo que é demanda que vem. E **o mandato acolhe muitas demandas**. O mandato acolhe demandas assim, ó, **da Agricultura Familiar**, acolhe demandas de **estrada**, demandas de **mulheres, crianças, saúde, educação, juventude, causa animal**. Então assim, ó, todas, praticamente todos os assuntos que passam pela câmara passam pelo mandato. **E isso demanda muita energia**, muito trabalho, muita dedicação. Então hoje eu me dedico integralmente ao mandato (Entrevista Anna, nov, 2023).

Sua proatividade na Câmara vem acompanhada de muitos desafios, especialmente por ser mulher. Em uma das situações desrespeitosas vivenciadas na Câmara, Anna relata que “meus colegas votaram em mim para embelezar a mesa” (nov, 2023). Nessa ocasião, recebeu votos para compor a mesa diretora. Essa situação ganhou, inclusive, espaço nos noticiários nacionais. Segundo Anna, “ao mesmo tempo que muita gente se manifestou em defesa e indignados com o que tinha acontecido; muita gente também se manifestou para me xingar, [...] falar horrores de mim, para me esculachar e tudo mais” (nov, 2023). Esse período foi tão

intenso, negativamente, que, somado a outros episódios, levou Anna a voltar a sofrer com a depressão. A partir de então, e por um bom tempo, seu pai não a deixou andar sozinha.

Quando chegou em fevereiro [de 2022] meu pai chegou pra mim e disse assim, **a partir de hoje tu não vai mais andar sozinha**, porque eu andava sozinha por tudo, né? E ando sozinha por tudo, ao mesmo tempo que eu sabia que aquilo era uma proteção, **me deu uma revolta porque eu pensei como assim? Eu tenho 20 e poucos anos na cara, eu vou andar sozinha sim, mas eu não revidei porque eu sei o sentimento que ele tinha lá no início** e o medo que ele tinha e aí ele **passou a me acompanhar nas sessões quando era sessão de noite ele ia pra feira, vendia de tarde e de noite ele ia pra sessão me acompanhar**, aí isso durou um tempo, depois as coisas acalmaram, tudo mais e tá, ele também acalmou o coração dele (Entrevista Anna, nov, 2023).

Anna seguiu conciliando suas diversas atividades, por um longo tempo, isto é, a vida política com a produção na propriedade. Hoje, em função do esgotamento mental e físico e do envolvimento com diversas demandas na Câmara de Vereadores, ela e o companheiro não produzem mais. Ela está focada na carreira de Vereadora e ele atua como pintor. Por sua vez, ambos continuam realizando bailes no salão de festas, em parceria com a família da Anna. Contudo, seguem residindo no campo. No início de 2024 chegaram a alugar uma casa na cidade, com o intuito de reduzir os deslocamentos diários entre a casa e o local de trabalho, mas Anna relata que não se adaptou. De fato, ficaram apenas uma noite e retornaram para o campo, que é onde ela diz que “gosta de estar” (jul, 2024).

Anna relata ter entrado em crise depressiva durante dois momentos de sua vida, um deles foi no período em que cursou Agronomia na UFPEL e se sentia deslocada, infeliz, ocasião em que largou o curso para estudar na EFASUL. O outro foi no final de 2022, justamente quando já não estava mais desenvolvendo atividades como agricultura e dedicando-se integralmente à Câmara de Vereadores. Esta segunda crise pode ter a ver não só com o ritmo do trabalho como vereadora e todas as situações delicadas que vivenciou (e ainda vivencia) na Câmara, sendo esta extremamente machista e conservadora, mas pode ter a ver, também, com o “abandono” das atividades que diz gostar tanto de realizar, como lidar com a terra, produzir alimentos e fazer feiras.

Quanto aos sonhos, Anna diz que já sonhou em ser deputada e fazer coisas grandiosas. Contudo, nas suas palavras: “hoje o meu maior sonho é viver com tranquilidade, lá na zona rural, onde eu gosto de morar junto com a minha família, ter

filhos e poder ter uma vida tranquila financeiramente junto da minha família” (jul, 2024). Segundo ela “a vida política é muito desgastante, frustrante” (jul, 2024), então já não a coloca como uma meta para o futuro.

4.2. Das mudanças e/ou continuidades no contexto de vida e de trabalho

Agora que já conhecemos as trajetórias dos/as egressos/as, podemos avançar na análise proposta e buscar compreender as mudanças e/ou continuidades no contexto de vida e de trabalho de cada um/uma, de modo a identificar quais patrimônios disposicionais carregam.

De acordo com as hipóteses levantadas anteriormente, a efetividade da política pública de Educação do Campo, no que tange à construção de um outro projeto de campo e de sociedade, pautado por princípios como o trabalho coletivo, a solidariedade, a Agroecologia e o respeito à natureza, pode ser compreendida a partir da identificação de diferentes patrimônios disposicionais, encontrados nos/as egressos/as de uma Escola do Campo, os quais podemos classificar como: alternativos, tradicionais, contraditórios e de fuga.

4.2.1. Patrimônios Disposicionais Alternativos

Por patrimônios disposicionais alternativos, compreendemos o grupo de egressos/as que possui disposições, tanto para agir como para crer, em conformidade com os princípios e aprendizados incorporados durante o período em que estiveram na Escola, sejam estas disposições fruto da formação realizada na EFASUL e/ou decorrentes do contexto sócio familiar e comunitário. Estes/as sujeitos/as permanecem no campo, desenvolvendo atividades junto de suas famílias ou de forma autônoma (nas propriedades rurais, nos movimentos sociais, em partidos políticos, em cooperativas ou associações), em diálogo com a Agroecologia e com o trabalho coletivo e solidário. Os casos de Margarida, Chico e Anna possuem características que possibilitam classificá-los como possuidores de disposições alternativas.

Margarida e o companheiro permanecem no campo, trabalhando a partir dos princípios da produção agroecológica e vinculados à instituição cooperativa, a

COPTIL, para a qual entregam a produção de leite, realizada em parceria com os sogros dela. No entanto, ela já possuía uma trajetória ligada à produção orgânica e ao cooperativismo antes de ingressar na EFASUL, como vimos anteriormente em sua trajetória. Sua família já trabalhava com Agroecologia há muito tempo, possuía vínculos com cooperativas e organizações coletivas e ela tinha acabado de concluir um curso técnico em Cooperativismo, em uma Escola do Campo, ligada ao MST.

A EFASUL, neste caso, desenvolveu um papel muito mais de atualizadora de disposições do que de criadora de disposições, muito embora Margarida tenha relatado que ela e o companheiro aplicam diversos conhecimentos aprendidos na escola em seu lote, na produção da horta, na compostagem, na criação das vacas e produção de leite e no entendimento e manejo do solo. Além disso, Margarida demonstrou, em sua fala, preocupação em repassar esses conhecimentos aos filhos. Segundo ela,

Em relação às aulas... Foi, pra nós assim, foi bem, **bastante importante porque a gente voltou, né?** Voltou pra cá. **E a gente veio tentando**, remando. **Porque a Agroecologia não é fácil.** O mercado da Agroecologia é... Assim... O mercado da Agroecologia não é fácil, entre a Agroecologia e a soja, que a gente fala que é o que mais tem na volta. **Aqui é difícil.** Porque **nós não temos nenhuma barreira de contenção.** Nenhuma barreira pra poder proteger. **A escoação do produto aqui não tem como, porque é longe da cidade e as estradas são horríveis.** Então a gente... **O muito que a gente faz é pra nós. E o que a gente ensina pras crianças.** Que nem pra [nome da filha] dentro da horta, né, o que tem dentro da horta não vai veneno. A gente ensina que tudo que tem lá dentro de casa, que vai pro lixeirinho orgânico, vai pra horta. **A gente ensina tudo aquilo que a gente escutou dos professores.** Das minhocas, trabalhando em cima daquela decomposição. A gente passa pra eles. Mas dizer assim que a gente tá trabalhando ali pra poder escoar... Aqui não tem... Sem contar que **a terra não ajuda também.** É uma terra bastante... **Ela é argilosa.** Então é uma terra... a gente conversava muito com a professora [nome da professora], quando ela dava solos, pra gente poder entender, **porque ela é uma terra que depois que chove ela fica compactada e cria torrão.** Então, não é qualquer semente que vem. Sofre porque chove muito forte e ela endurece. E aí como é que essa semente vem? **Muitas vezes tem que replantar. Tudo que tu plantou tem que replantar** (Entrevista Margarida, dez, 2023).

Ao mesmo tempo que Margarida reconhece a importância dos conhecimentos construídos na escola, relata as dificuldades de viver no campo e da Agroecologia. No entanto, percebemos no seu depoimento e no modo de vida que ela e o companheiro levam, uma resistência, uma preocupação com a continuidade do trabalho com a Agroecologia e o desejo de permanecer na terra, passando os conhecimentos para os filhos.

Chico e a companheira, que também é egressa da EFASUL, permanecem no campo, produzindo de forma agroecológica e participando de diferentes grupos, algo que antes do ingresso na EFA não era uma realidade em suas vidas. Hoje, na UPF, eles trabalham a partir da Agrofloresta, consorciando árvores nativas, frutíferas e plantio de “horta”, como legumes e hortaliças. Instalaram uma barreira protetora no entorno da propriedade, com “cordões vegetais”, que ajudam a controlar a deriva de agrotóxicos das propriedades vizinhas e participam de diferentes coletivos; um deles é o EFARTURA, grupo criado para comercializar a produção.

Chico relata que a EFASUL foi um “divisor de águas” (nov, 2023) para ele, que a partir dos conhecimentos adquiridos na escola conseguiu vislumbrar uma vida no campo diferente daquela que conhecia, que utilizava agrotóxicos e adubos químicos. Segundo ele:

Que nem a gente tava contando que a gente trabalhava no fumo. **Eu não achava bom, mas na minha cabeça era o que tinha e era o que eu faria a minha vida toda**, sabe? Apesar de não achar bom. Porque era o que tinha, que se apresentou e a gente... já era de certa forma **uma zona de conforto**. Então o cara não precisava estar se desgastando a cabeça, pensando no que fazer, era só fazer. **Apesar de a gente saber que não era saudável. E aí quando a gente conheceu a EFA e viu toda a questão da Agroecologia** na vida e produção sem veneno, sem adubo a gente... Começou a... Naquela época a gente já sabia que não ia mais voltar pro fumo. Só não sabia o que ia fazer. E aí... **Conhecendo as práticas de cultivo e os modos de cultivo [...] a gente começou a sonhar com aquilo, sabe? De produzir um alimento saudável.** Isso um pouco nós já tinha antes de conhecer a Agroecologia, eu me lembro que na horta, a gente evitava usar adubo e veneno, assim. A gente queria um alimento sem isso. **E aí a gente começou a ver uma possibilidade de expandir tudo. De produzir fruta e batata.** Então, de ter essa vida mais orgânica, vamos dizer. E nem que fosse só pro cultivo da casa. **Então, isso já foi um divisor de águas** (Entrevista Chico, nov, 2023).

Em outro momento, Chico comentou que,

[...] **foi na Agroecologia que a gente acabou percebendo que podia voltar para a lavoura, sabe?** E trabalhar de um jeito que não era tão maçante. E não é só maçante de corpo, acabar ferrando o psicológico da gente. E foi no curso que a gente viu de que forma que ferrava, sabe, todo agrotóxico e toda a questão das indústrias em cima, que acaba movimentando a propriedade, que não é tão... tanta autonomia da gente, é mais um pacote químico que era falado. E aí **foi abrindo novos horizontes na cabeça da gente.** Com o passar do curso a gente teve a ideia de implantar uma horta na casa do pai, que morava perto do colégio, ali no quilombo, na entrada do quilombo ali. E aí **a gente colocou uma horta lá e sempre aplicando tudo que aprendia no colégio, com muita esperança que ia dar certo e a gente teve muito, muito boas colheitas com o tempo.** Tinha os percalços, tipo, a gente ia para o colégio numa semana e quando voltava para lá, uma vaca tinha comido, as galinhas tinham ciscado tudo, mas a gente foi levando e **conseguimos montar uma feira na cidade também**, onde começamos com os parentes da [nome da companheira], os conhecidos e aí **o que a gente cultivava a gente já vendia ali.** E aí **quando acabou o curso a gente foi**

aperfeiçoando isso e acabou enxergando a possibilidade de voltar para casa mesmo, onde eu tinha praticamente nascido, que era 0,3 hectare e **cultivar naquela terra**, justamente por causa da Agroecologia, que mostrava a consorciação de plantas e a possibilidade de produzir em pequenos espaços com escala e quantidade (Entrevista Chico, nov, 2023).

Durante a realização da visita, percorrendo a propriedade, Chico relatou que antes de entrar na EFASUL tinha muita vergonha em dizer que era filho de agricultores e que hoje orgulha-se disso, tendo o mesmo sentimento em relação a trabalhar com a Agroecologia. Reconhece as dificuldades, mas não se vê fazendo outra coisa. Nas suas palavras: “que hoje em dia, apesar de ser bem difícil da gente se manter assim com as feiras e essa quantidade de terra e todo o caos que tá o clima, eu não me vejo fazendo outra coisa” (nov, 2023).

Neste caso, podemos dizer que as disposições para criar e para agir criadas/ativadas, na EFASUL, se mantiveram fortes no período pós formação e foram sendo atualizadas, a partir de outras experiências e do contato que mantiveram com a Escola e com outras organizações coletivas. Diferente do caso de Margarida, no de Chico a escola foi determinante na criação dessas disposições.

Anna permanece vivendo no campo, residindo na unidade de produção familiar de sua família. Atua como vereadora no município de Canguçu e, por esse motivo, se desloca diariamente para a cidade. Demonstra desejo e intenção de continuar sendo agricultora, orgulha-se de sua origem e, enquanto vereadora, defende pautas ligadas à Agricultura Familiar, às mulheres e às juventudes do campo.

Atualmente, não desenvolve atividades produtivas em sua UPF, tendo encerrado recentemente a produção de morangos em estufa e passado para sua mãe a responsabilidade pela produção de ovos coloniais, ambos projetos que ela colocou em prática na UPF. Além disso, não consegue mais participar da “Feira Sabores da Terra”, na qual foi coordenadora e não deu sequência à “Feira Virtual Girassol”, um projeto idealizado por ela e uma vizinha, durante a pandemia, para comercializar produtos delas e de outros/as agricultores/as da vizinhança, via encomendas pelo aplicativo whatsapp. Afirma que, atualmente, não consegue tempo para trabalhar na terra, em função de sua atuação como vereadora.

Em suas propostas como vereadora, defende os/as agricultores/as ligados/as ao tabaco, uma das produções com maior concentração de agrotóxicos e adubos químicos sintéticos. O tabaco é, hoje, uma importante e inegável fonte de renda para

a Agricultura Familiar, uma vez que sua produção pode ser realizada em pequenas propriedades, diferente da soja, por exemplo. No entanto, os fumicultores vivenciam sérias dificuldades na comercialização de seus produtos, devido aos preços baixos que são pagos e à dependência com relação aos pacotes tecnológicos das indústrias fumageiras, estando muitos deles em situação de endividamento. Além disso, muitos, também, sofrem de doenças decorrentes do uso de químicos. Sua atuação, nesse sentido, está orientada à defesa dos/as agricultores/as, buscando melhores condições de trabalho para os mesmos. No entanto, por vezes, essa atuação é contraditória, pois ela acaba defendendo a produção de tabaco, ao mesmo tempo que reconhece seus malefícios e luta pela Agroecologia. Ela e sua família, inclusive, realizaram a transição da produção de tabaco para a produção agroecológica.

A partir do relato da Anna, observa-se que a Escola teve um papel principalmente como atualizadora de disposições, da mesma forma que ocorreu com a Margarida, uma vez que a trajetória da Anna já estava ligada à Agroecologia, à participação em feiras e espaços coletivos, como associações de agricultores e experiências com mutirões. Anna traz na fala dela que a Escola “reforçou” alguns princípios, “eu aprendi muito lá, reforçou muita coisa do que eu já acreditava, a própria questão da produção de alimentos” (nov, 2023). Nesse sentido, a Escola consolidou (o que seria mais do que complementar, como ela interpreta) o que ela já vivenciava na família. Ela relata que passou a compreender melhor sua história e sua realidade, a partir da EFA.

Na verdade, eu penso que a **EFA foi um complemento na minha vida, porque tudo que eu vivi na EFA eu já vivia em casa, mas eu não conseguia perceber**, que aquilo ali era importante também na minha vida, sabe? Porque quando a gente está aqui fora, eu venho da educação convencional, que os professores me incentivaram a eu sair daqui, estudar fora, aquela coisa toda, né? Ter um diploma, tanto é que inconscientemente eu tenho muito isso hoje, porque eu tenho que ter um diploma, eu tenho que ter um diploma. Aí às vezes eu entro em umas... dá uns atritos comigo mesma, **mas por que eu tenho que ter um diploma? Eu já sou alguém**, eu já sou... **Eu já tenho a minha história, não é porque eu escolhi ser agricultora que eu sou menos do que as outras pessoas**. E eu poder compreender, **e isso eu compreendi na EFA**, que eu posso ser uma grande pessoa sendo agricultora, que eu devo ter orgulho das minhas raízes, e não que eu não tivesse antes, **eu sempre tive, só que eu nunca tinha encontrado um lugar que acolhesse essas intenções** que eu tinha (Entrevista Anna, nov, 2023).

A Escola como criadora de novas disposições se aplica no que se refere ao engajamento político partidário, já que Anna relata que o desejo de se tornar

vereadora surgiu no convívio com os colegas e a partir de aulas com essa temática, onde se problematizava a baixa participação das mulheres na política. Nessa linha, Anna afirma: “eu tenho certeza que a EFA também foi um espaço que me abriu esse caminho, de estar na política” (nov, 2023).

Cabe destacar, ainda, que consideramos o caso de Anna como Patrimônio Disposicional Alternativo mesmo que a mesma não esteja, no momento, trabalhando com produção em sua UPF. Isto se dá por uma série de elementos que aparecem fortes no caso analisado: ela permanece no espaço rural, sua atuação como vereadora acontece no sentido de defender propostas ligadas à Agricultura Familiar e à Agroecologia, só não está produzindo por falta de tempo, embora contribua com o trabalho desenvolvido pela família esporadicamente, mas manifesta, sobretudo, interesse pela atividade agrícola e desejo de continuar sendo agricultora.

4.2.2. Patrimônios Disposicionais Tradicionais

Por patrimônios disposicionais tradicionais, compreendemos o grupo de egressos/as que possui disposições, tanto para agir como para crer, que reproduzem o modelo de produção agrícola convencional e formas capitalistas de organização social, apesar da formação realizada na EFASUL. Ou seja, sujeitos/as nos/as quais as disposições incorporadas durante o período de formação na Escola se alteraram, enfraqueceram ou desapareceram. Dentre os casos analisados, nesta pesquisa, apenas o caso do Paulo possui características que possibilitam classificá-lo como possuidor de disposições tradicionais.

Paulo está no campo, junto de sua família e comunidade. Teve experiências profissionais fora, inclusive ligadas ao campo da Agroecologia, da produção orgânica e do trabalho coletivo, prestando assistência técnica, mas retornou para casa há aproximadamente um ano. Ele se diz satisfeito e feliz por estar junto da família e permanecer no espaço rural, fazendo o que gosta. No entanto, segue reproduzindo um modelo de produção agrícola convencional, através do plantio de tabaco, que é uma das culturas que mais utiliza adubos químicos sintéticos e agrotóxicos. Atualmente, inclusive, trabalha como instrutor de tabaco em sua localidade e em outras vizinhas, representando a fumageira “UTC Brasil”. Cabe mencionar que este era um sonho de Paulo, desde que ingressou no curso.

Além disso, Paulo está cursando Agronomia, na Uniasselvi, uma universidade de ensino a distância. Quando questionado sobre a existência de conflitos entre a agronomia e a Agroecologia, ele respondeu que

Eu vejo assim... que **na agronomia a gente vê tudo que é voltado para o agro, grande extensão no caso**, é bem... **um pouco contraditório do que na Agroecologia que a gente viu na EFA**. Na agronomia a gente vê em grandes territórios e vê muito o uso de agroquímicos, agrotóxicos, isso eu vejo a diferença. **Na EFASUL a gente vê na parte orgânica**, na Agroecologia a gente vê que é mais para pequenas propriedades, o que é o dia a dia do pessoal aqui do campo. Mas também tem muita coisa que dá para pegar da agronomia, dá para a gente pegar algumas coisas, alguns pontos positivos ali, a gente **pode conciliar junto com a Agroecologia** também (Entrevista Paulo, jun, 2024).

Paulo reconhece que existe uma divergência no modelo de agricultura que é abordado pelo curso de agronomia com relação ao que aprendeu na EFASUL, mas também enxerga possibilidades de conciliação entre os conhecimentos. Logo, quando questionado sobre a possibilidade de trabalhar com Agroecologia, sua resposta foi:

Eu vejo que é um mercado bem amplo, tanto para alimentação de casa e a gente vê que vem aumentando bastante. Muita gente produzindo orgânico, aqui na volta de casa mesmo tem gente que planta morango orgânico, planta umas verduras também. Claro, não vende em feiras e coisas, vende tudo em casa, o pessoal vem e busca, mas a gente vê que o pessoal já está se ligando nessa parte e **eu acredito que daqui para frente vai ter muita procura** nisso. **Vai ser o futuro, o produto orgânico**, tanto é que esse **aumento de doenças** que a gente vê nas pessoas, tudo por causa dos agrotóxicos. Eu acho que... eu vejo que para mim vai ser um grande mercado para a gente poder trabalhar (Entrevista Paulo, jun, 2024).

Vemos que existe também a aquisição de um conhecimento sobre os malefícios produzidos pelo uso dos agrotóxicos e a possibilidade da ampliação da produção orgânica, que está presente, inclusive, em sua localidade. Paulo reconhece que este possa ser um mercado de trabalho possível de trabalhar, mas a distância entre as disposições para crer e as disposições para agir, nos leva a ponderar que as disposições criadas/ativadas durante o curso foram deixadas de lado com o passar do tempo, tanto no que se refere à produção agroecológica, quanto ao trabalho coletivo.

4.2.3. Patrimônios Disposicionais Contraditórios

Por patrimônios disposicionais contraditórios, compreendemos o grupo de egressos/as que manifestou contradições, tais como, apresentar: (1) disposições para crer contraditórias – acreditar nos princípios da Agroecologia, mas não no trabalho coletivo e solidário; (2) disposições para agir contraditórias – possuir hábitos de trabalho coletivo, como participar de mutirões, mas não necessariamente na aplicação de práticas de produção agroecológica; (3) contradições na distância entre as disposições para crer e as disposições para agir, ou seja, os/as egressos/as que desenvolveram disposições para crer, tendo incorporado os princípios da Agroecologia, do trabalho coletivo, da solidariedade, mas não terem desenvolvido disposições para agir, seja na distância que existe entre o discurso e a prática, seja na falta de condições objetivas para colocar em prática essas crenças (falta de recursos financeiros, de apoio familiar, de espaço físico, etc). Os casos de Oziel, Roseli, Conceição e Marcos possuem características que possibilitam classificá-los como possuidores de disposições contraditórias.

Oziel está morando no lote que conquistou e planta alimentos para o consumo da família, tais como feijão, milho, mandioca, abóbora e batata doce, de forma agroecológica; também cria animais para o consumo, como galinhas e porcos e possui duas vacas e dois cavalos. Além disso, produz mel, uma produção que foi impulsionada com o PPJ. Entretanto, a renda principal da família era, até o início deste ano (2024) proveniente do arrendamento da propriedade para produção de soja, sendo esta uma necessidade financeira objetiva.

Oziel apresenta um questionamento perante a situação de arrendamento para a produção de soja, pois percebe a degradação da terra. Segundo ele:

A ideia, assim pra frente, é a gente investir na lavoura, produzir alguma coisa pra nós, pra sair dessa... dessa luta, vamos dizer assim, dessa **dependência**, desses métodos. **Na verdade, depois que eu estudei lá, eu olho pra essas terras aí e dá vontade de chorar, cara.** Porque é um desgaste, a gente vê. Só de pegar a terra a gente vê que não... que não é aquilo. [...] A matéria orgânica que ela leva tempo pra produzir, não é depositado. A alta produção, assim, se tu vê bem, é esquecida essa parte, vão tirando, tirando, tirando, no momento que não produz mais, eles abandonam ali e arrendam outra (Entrevista Oziel, dez, 2023).

Oziel quer voltar a ter autonomia sobre o lote, não precisar arrendar, produzir e obter o seu sustento do mesmo. Em contato recente, Oziel relatou ter conseguido

deixar de arrendar a terra neste ano, 2024, e que está se organizando com o financiamento de sementes e adubos para plantar milho em sua UPF, ainda que, neste primeiro momento, de forma convencional. Aos poucos, deseja fazer a transição para a produção orgânica.

Cabe destacar, também, que Oziel esteve trabalhando em diferentes lugares depois que estudou na EFA, como vimos na trajetória contada anteriormente. Contudo, voltou para o lote e manifesta interesse em permanecer nele, afirmando que “aqui é o meu lugar” (dez, 2023). E complementa:

Antes da EFASUL, eu pensava bastante em conhecer algo fora da realidade né, a ânsia de todo o guri do campo é ver o que tem lá fora né, e eu não era diferente dos outros, eu também pensava em conhecer o mundo, ver o que tinha lá fora como diz o outro, **mas a EFA me ajudou bastante a pensar aqui dentro** né, por exemplo, eu sempre tive o projeto das abelhas ali, a EFA me ajudou **a pensar pra frente na questão da abelha**, aí entrei no meu projeto com o SAF Agrícola, que é um pensamento mais evoluído que pensar somente na abelha, porque dentro do SAF tem a fruta, tem a flor pra abelha, tem tudo né, tem uma biodiversidade, como a gente foi instruído no curso, isso expandiu bastante horizontes (Entrevista Oziel, jun, 2024).

Quando questionado sobre a possibilidade de trabalhar com a Agroecologia, Oziel respondeu:

Eu vejo que sempre há uma possibilidade, mas para modificar um processo que está em andamento é bem complicado, **sempre tive vontade de desenvolver algo que eu estudei**, ainda no período de estudo só, que sempre tem uma dificuldade, né? **Na época ali me chamou bastante atenção foi o SAF** [Sistema Agroflorestal) agrícola, que foi meu projeto e ainda segue sendo porque eu vejo dentro do projeto uma possibilidade de renda que vai muito além da atual (Entrevista Oziel, jun, 2024).

É perceptível que existe uma disposição para agir no sentido da produção agroecológica, mas que não existem, ainda, condições materiais e financeiras, que permitam levar esse projeto adiante. As disposições para o trabalho coletivo, no entanto, não se fazem presentes na fala do Oziel, o que nos faz ponderar que essas disposições podem ter enfraquecido ou até desaparecido em função da experiência decepcionante que teve com uma organização coletiva.

Roseli continua vivendo no campo, residindo no lote que conquistou junto com o seu companheiro e manifesta desejo de permanecer ali. Produzem alguns alimentos para consumo da família e trocam alguns produtos com os vizinhos, principalmente com sua mãe. Porém, sua renda principal provém do arrendamento da terra para a produção de soja e de “bicos”, como vendedora ou cuidadora.

Houve uma mudança no modo de produção, pois Roseli passou, em parte da propriedade, da produção convencional para a produção orgânica e agroecológica. No entanto, o arrendamento para a produção de soja junto com a produção alternativa configura uma situação contraditória, ainda que a primeira seja uma necessidade objetiva e material. No seu depoimento, ela manifestou a vontade de deixar de arrendar.

Eu penso futuramente, pra mim, na minha propriedade, em não plantar mais soja e ter os produtos ecológicos. Eu quero mais é criar e plantar, tipo, mais produtos ecológicos. Mas, por enquanto, como não tem... financeiramente, né? Então tem que lutar com o que tem (Entrevista Roseli, jan, 2024).

Roseli destacou que não utiliza agrotóxicos na produção de seus alimentos. Na horta, tenta intercalar as plantas conforme aprendeu nas aulas práticas de Ciências Agrárias e produz milho, feijão e abóbora em lavoura consorciada (MILPA), também conforme essa experiência de aprendizagem. Somente no último ano não conseguiu plantar em função do aumento das chuvas. Busca utilizar remédios naturais, chás e plantas medicinais, tanto para tratar as enfermidades nos animais como nos membros da família, evitando medicamentos industrializados, costume que já vem de família, é anterior à EFA, mas que foi reforçado na escola.

Eu venho tipo, de uma família que nem a mãe do pai, ela era meio que benzedeira. Então ela tinha os quintalzinhos dela de remédio e **nunca foi de comprar remédio.** Do lado da minha mãe também. Então eu já vim dessa geração com remédio, com plantas naturais (Entrevista Roseli, jan, 2024).

Da mesma forma que Oziel, percebemos na Roseli disposições para agir e para crer no sentido da produção agroecológica, mas não percebemos disposições para o trabalho coletivo. Tal como Oziel, essas disposições podem ter enfraquecido ou até desaparecido em função da experiência decepcionante que tiveram com uma organização coletiva.

Conceição está residindo na cidade de Pelotas, mas buscou uma atividade ligada ao espaço rural, a partir de seu ingresso no Curso de Agronomia da UFPEL. Além disso, na universidade, participa do grupo PET e realiza estágios no laboratório de controle biológico, área para a qual manifesta uma disposição favorável e na qual também pretende realizar o estágio de final de curso. Vale a pena ressaltar esta disposição, pois está relacionada com a formação recebida na EFASUL.

Quando questionada sobre possíveis situações de conflito, considerando o curso de agronomia e a formação na EFA, Conceição respondeu:

Olha, eu até então, eu nunca me deparei com situações assim... tão desagradáveis. Porque pelo que eu vejo, assim, no curso de agronomia, claro, **o mais desagradável ainda são alguns colegas que têm a mente fechada** pra certas coisas, **que não querem aceitar**. Mas assim, falando no contexto das disciplinas, a gente tem muita disciplina voltada pra... no contexto de que não é tudo só... tudo não vai se resolver com um agrotóxico ou com veneno ou com químico. A gente vê essa parte, mas a gente tem a oportunidade de ver os dois lados. Só que esse outro lado não é citada assim, a Agroecologia, mas é pelo que a gente vê, assim, pela conversa dos professores e o que eles nos ensinam, não é só o manejo químico que vai ter efeito. E aí, principalmente nessas disciplinas que são os manejos que a gente tem, **os professores dão muita ênfase no manejo biológico**, porque é uma área... é a área que eu mais gosto na agronomia e no manejo de controle biológico. E é uma área que vem crescendo e a gente aprende muito sobre. **A gente aprende que é necessário e que daqui pra frente é o que vai predominar** (Entrevista Conceição, dez, 2023).

Além disso, Conceição relatou que possui facilidade com as disciplinas do departamento de Ciências Sociais Agrárias, atribuindo isso à formação que obteve na EFASUL.

O estilo de dar aula dos professores, os conteúdos, **o ponto de vista também, que é mais crítico**, né? Que é mais reflexivo, que a gente consegue refletir mais. Mas é uma pena que muitos dos alunos da agronomia, eles não valorizam isso, né? Eles acham que é uma bobagem (Entrevista Conceição, dez, 2023).

Este aspecto faz sentido quando entendemos que Agroecologia vai além da substituição de técnicas convencionais por técnicas alternativas, mas que envolve um todo social, político, ético, moral, ambiental e econômico. Comenta ainda que muitos colegas não valorizam as disciplinas de Ciências Sociais Agrárias, e que um maior reconhecimento seria o maior desafio no curso de Agronomia, diante do “pensamento muito fechado” (dez, 2023) dos colegas.

Apesar de Conceição estar residindo em Pelotas, ela mantém vínculo com o campo e com o trabalho da família, muito embora este seja na produção de tabaco e soja. Relatou dificuldades em se adaptar na cidade e manifestou uma disposição favorável à vida no campo. Não consideramos como sendo um Patrimônio Disposicional de Fuga, tipo específico apresentado nas hipóteses, por ela não ter abandonado sua relação com o espaço rural. Pelo contrário, ela mantém uma relação, tanto através da escolha do curso, que é na área das agrárias, como no deslocamento regular aos finais de semana, em um movimento que Carneiro (1998) chama de “rurbano”; uma tentativa de conciliar um projeto de vida que transita entre

o urbano e o rural. Contudo, este caso possui contornos que possibilitam caracterizá-lo como Patrimônio Disposicional Contraditório.

Marcos permaneceu no campo, junto de sua família, colocando em prática o PPJ, que foi sobre Apicultura. A família já tinha três caixas, mas com o projeto, influenciado pelos conhecimentos adquiridos na EFA, ampliou o número para 32, melhorando a estrutura e adquirindo equipamentos para o manejo das abelhas. Atualmente, colhe cerca de 400 kg por ano, sendo a cera, o mel e o própolis comercializados em Pelotas e Porto Alegre. Também mantém uma horta, com diversas hortaliças e uma lavoura com alimentos para o consumo da família (feijão, abóbora, melancia), onde não utiliza agrotóxicos ou adubos químicos sintéticos. No entanto, a produção principal da propriedade consiste em soja e milho e é desenvolvida no modelo convencional. Segundo Marcos, isso não interfere na criação de abelhas, pois as caixas ficam em local protegido.

Quando questionado sobre a possibilidade de trabalhar com Agroecologia, Marcos relata que, na sua realidade, acha complicado poder fazer isso. Segundo ele,

Dentro da minha realidade é um pouco complicado, né? É que exige muito, muito serviço. E aí, Agroecologia em si, eu, no meu modo de pensar, teria que produzir mais a parte de hortaliça. **E aí hortaliça aqui praticamente não se tem quase comércio.** Tem um pessoal que já vende, já tem até aqui, tem um primo meu que trabalha com isso. E fica complicado, porque... Aí eu teria que tirar, além de tirar freguês dele, e o pessoal já não é... não tem tanta influência em comer verdura pra cá como se tem mais na região de Pelotas e Canguçu e outras cidades, um pouco maior. É mais o básico aqui mesmo, arroz, feijão e carne deu (Entrevista Marcos, dez, 2023).

Sobre o fato de não ter a Agroecologia como atividade principal, Marcos argumenta que esta demanda muito trabalho e que ele é sozinho para levar adiante esse trabalho, pois os pais têm idade avançada para colaborar com ele. Também declara que, nessa eventualidade, teria que trabalhar com hortaliças e não conseguiria colocar a produção no mercado local, devido à cultura de pouco consumo.

Cabe destacar que Marcos trabalha atualmente na COPERFORTE, segundo ele “por a questão financeira, como a propriedade é pequena, não conseguia me manter só daqui” (jun, 2024). Nas suas palavras, a COPERFORTE “é uma cooperativa que vem lutando para se manter de pé, e é essencial para os produtores” (jun, 2024). Quando questionado se seu trabalho tinha relação com o

que aprendeu na EFASUL, ele respondeu que não vê relação direta com que vivenciou na escola: “não diretamente, dou apenas algumas dicas sobre questões diárias levantadas pelos produtores, até onde meu conhecimento alcança” (jun, 2024).

Marcos tem desenvolvido algumas disposições para agir, especialmente no que tange à produção de alimentos para o consumo e à criação de abelhas, mas não tem desenvolvido disposições para crer na viabilidade da Agroecologia. Um fato a ser destacado é que está trabalhando em uma cooperativa, o que poderia estar indicando uma disposição para o trabalho coletivo. Porém, por suas palavras, fica evidenciado que sua participação deriva mais de aproveitar uma oportunidade econômica do que ter gerado esse tipo de disposição.

Para que possamos visualizar melhor os dados apresentados na seção, segue um quadro síntese dos casos analisados e os principais elementos que permitiram classificá-los/as em cada patrimônio disposicional.

Quadro 7 - Síntese dos Patrimônios Disposicionais

| Patrimônios Disposicionais Alternativos | |
|--|---|
| <p>Caso 6 - Margarida - Turma 2018 - Sexo feminino - Assentamento de Reforma Agrária</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Permanece vivendo no campo; - Produz alimentos para o consumo próprio e da família de forma agroecológica; - Colocou em prática o PPJ (produção de sementes de cebola) e levou adiante; - Renda proveniente da produção de leite em parceria com os sogros; - Vinculada à instituição cooperativa: COPTIL; - Trajetória ligada à produção orgânica e ao cooperativismo antes de ingressar na EFASUL. |
| <p>Caso 7 - Chico - Turma 2028 - Sexo masculino - Agricultura Familiar</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Permanece vivendo no campo; - Produz alimentos para o consumo próprio e da família de forma agroecológica, através de Agrofloresta e MILPA; - Colocou em prática o PPJ (“cordões de entorno”) e levou adiante; - Renda proveniente da produção e comercialização de alimentos direto ao consumidor; - Vinculado à organizações coletivas: EFARTURA, OCS Bem da Terra, Projeto Ecocitrus. |

| | |
|---|---|
| <p>Caso 8 - Anna - Turma 2018 - Sexo feminino - Agricultura Familiar</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Permanece vivendo no campo; - Não desenvolve atividades produtivas em sua UPF; - Colocou em prática o PPJ (produção de ovos coloniais), mas hoje está sob a responsabilidade da mãe; - Atua como vereadora no município de Canguçu, defendendo pautas ligadas à Agricultura Familiar, às mulheres e às juventudes do campo; - Vinculada organizações coletivas: partido político e igreja; - Trajetória ligada à produção orgânica e ao cooperativismo antes de ingressar na EFASUL. |
| Patrimônios Disposicionais Tradicionais | |
| <p>Caso 3 - Paulo - Turma 2016 - Sexo masculino - Agricultura Familiar</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Permanece vivendo no campo; - Teve experiências fora, mas retornou; - Sua família produz tabaco de forma convencional, de onde provém a renda da propriedade; - Atua como instrutor de tabaco em sua localidade e em outras vizinhas, representando a fumageira UTC; - Não colocou em prática seu PPJ (piscicultura); - Cursando Agronomia, na Uniasselvi (EAD); - Possui vínculo com organizações da comunidade: time de futebol e igreja. |
| Patrimônios Disposicionais Contraditórios | |
| <p>Caso 1 - Oziel - Turma 2016 - Sexo Masculino - Assentamento da Reforma Agrária</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Permanece vivendo no campo; - Teve experiências fora, mas retornou; - Produz alimentos para o consumo próprio e da família de forma agroecológica; - Renda principal era proveniente do arrendamento da UPF para produção de soja (situação que perdurou até o início deste ano, 2024); - Atualmente, está se organizando para plantar milho, de forma convencional; - Colocou em prática o PPJ (apicultura) e levou adiante; - Expressa vontade de ter autonomia sobre a propriedade, podendo produzir para o seu sustento de forma agroecológica. |

| | |
|--|---|
| <p>Caso 2 - Roseli - Turma 2016 - Sexo feminino - Assentamento da Reforma Agrária</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Permanece vivendo no campo; - Produz alimentos para o consumo próprio e da família de forma agroecológica; - Renda principal é proveniente do arrendamento da UPF para produção de soja e de “bicos”, como vendedora ou cuidadora; - Colocou em prática o PPJ (produção em forme de MILPA) e levou adiante; - Expressa vontade de parar de arrendar e ter autonomia sobre a propriedade, podendo produzir para o seu sustento de forma agroecológica; - Cursando Necropsia e Tanatopraxia e Socorrista (APH), pelo Grupo Visual Cursos Profissionalizantes - Paraná (EAD). |
| <p>Caso 4 - Conceição - Turma 2016 - Sexo feminino - Agricultura Familiar</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Reside na cidade de Pelotas; - Cursando Agronomia, na UFPEL, onde realiza estágios na área de controle biológico e participa do PET Agronomia; - Mantém vínculo com o espaço rural, pois retorna pra UPF dos pais aos finais de semana; - Sua família produz tabaco e soja de forma convencional, de onde provém a renda da propriedade; - Colocou em prática o PPJ (açúcar mascavo), mas não foi adiante; - Possui vínculo com organizações da comunidade: time de futebol, igreja e agroindústria de derivados de cana de açúcar. |
| <p>Caso 5 - Marcos - Turma 2018 - Sexo masculino - Assentamento da Reforma Agrária</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Permanece vivendo no campo; - Produz alimentos para o consumo próprio e da família de forma agroecológica; - Sua família produz milho e soja de forma convencional, de onde provém parte da renda da propriedade; - Colocou em prática seu PPJ (apicultura) e levou adiante; - Atua como técnico na COPERFORTE, uma cooperativa de produção de leite. |

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Ainda sobre a criação/ativação de disposições para agir e para crer nos/as sujeitos/as beneficiários/as das políticas de Educação do Campo, cabem algumas considerações. Ao compararmos os casos correspondentes às turmas de 2016 e 2018, percebemos que os três em que foi possível identificar Patrimônios

Disposicionais Alternativos (Margarida, Chico e Anna), são oriundos da turma que ingressou em 2018, a qual é formada por educandos/as que já possuíam o ensino médio completo e realizaram, na EFASUL, apenas o curso técnico. Isto pode ser explicado pelo fato desses educandos/as terem escolhido o curso técnico com mais maturidade do que os/as demais. Muitos/as dos/as educandos/as da turma de 2016, em virtude da idade e do momento da vida em que estavam, ingressaram no curso por orientação dos pais ou por obrigação de cursar o ensino médio. Diferente do que ocorreu com a turma de 2018, composta por educandos/as que buscavam especificamente por um curso técnico. Este aspecto corrobora com o que observamos anteriormente, onde dois desses três casos (Margarida e Anna) já possuíam histórico familiar de envolvimento tanto com a Agroecologia, como com organizações coletivas. O outro caso de egresso da turma de 2018 (Marcos) possui Patrimônios Disposicionais Contraditórios. Já nos quatro casos da turma de 2016, encontramos que três deles possuem Patrimônios Disposicionais Contraditórios (Oziel, Roseli e Conceição) e um possui Patrimônio Disposicional Tradicional (Paulo).

Com relação à origem social dos/as egressos/as, percebemos que dos quatro casos oriundos de assentamentos da Reforma Agrária, três (Oziel, Roseli e Marcos) possuem Patrimônios Disposicionais Contraditórios, dois deles/as, inclusive, com potencial para se tornarem alternativos (Oziel e Roseli). O outro caso oriundo de assentamento (Margarida) possui Patrimônio Disposicional Alternativo. Já dos quatro casos com outras origens sociais, sendo eles/as oriundos da Agricultura Familiar, dois (Chico e Anna) possuem Patrimônios Disposicionais Alternativos, um (Conceição) possui Patrimônio Disposicional Contraditório e um (Paulo) possui Patrimônio Disposicional Tradicional, único caso identificado nesta categoria.

Por fim, considerando os resultados da pesquisa, não encontramos diferenças significativas com relação ao gênero, entre os casos analisados. Dos três casos de Patrimônios Disposicionais Alternativos, temos duas mulheres (Margarida e Anna) e um homem (Chico). Dos quatro casos de Patrimônios Disposicionais Contraditórios, temos duas mulheres (Roseli e Conceição) e dois homens (Oziel e Marcos). E no único caso de Patrimônio Disposicional Tradicional, temos um homem (Paulo).

4.3. Da efetividade da política pública: um outro campo possível

Com base nas hipóteses levantadas, podemos avaliar a efetividade da política pública de Educação do Campo a partir da criação/ativação de disposições para agir e para crer nos/as egressos/as de uma Escola do Campo. No entanto, a depender das estratégias empreendidas por cada um e cada uma na produção e reprodução de suas vidas, estas disposições podem variar. Em alguns casos, as disposições se mantêm no período pós formação, se atualizam e permanecem fortes. São os casos dos Patrimônios Disposicionais Alternativos, isto é, situações em que podemos afirmar a efetividade política pública. Em outros casos identificamos Patrimônios Disposicionais Contraditórios, algumas vezes pela impossibilidade objetiva de colocar as disposições em prática, diríamos, então, que nestes casos a política pública alcançou parcialmente sua efetividade. E, ainda, temos o caso caracterizado como Patrimônio Disposicional Tradicional, onde as disposições criadas/ativadas na Escola parecem ter desaparecido ou terem ficado enfraquecidas, o que indicaria pouca efetividade da política, considerando as disposições analisadas para a classificação dos casos.

No entanto, o trabalho de campo permitiu a identificação de outras disposições, não mencionadas nas hipóteses teóricas, mas que surgiram na interação entre pesquisadora e entrevistados/as e que contribuem para avaliar a efetividade da política pública de Educação do Campo sobre outros ângulos. Essas disposições estão relacionadas à convivência coletiva, à comunicação e à visão crítica sobre a sociedade. Cabe destacar que essas disposições poderiam compor os Patrimônios Disposicionais Alternativos, uma vez que dialogam com a formação proposta pela Educação do Campo, no sentido da emancipação dos/as sujeitos/as, em contraponto com a educação convencional. No entanto, elas aparecem em todos os casos analisados, o que nos faz argumentar que essas disposições convergem com o conjunto das categorias e não somente com os casos classificados como alternativos.

Nesse sentido, é relevante trazer para a reflexão as percepções dos/as beneficiários/as da política em questão com relação a suas experiências de formação, pois elas lançam luz para esse outro campo possível, a partir da

criação/ativação de disposições relacionadas à convivência coletiva, à comunicação e à visão crítica sobre a sociedade.

Assim, das experiências que os/as egressos/as relatam como significativas durante o período em que estiveram na EFASUL, a convivência em grupo foi um dos aspectos mais mencionados, o que indica a criação/ativação de disposições nesse sentido. De acordo com o Ozziel:

O que mais me marcou foi a **convivência em grupo**, porque... Por vários fatores na verdade. Primeiro porque **eu tava acostumado com esse meu mundinho aqui fora**, que era só eu e Deus, né, e lá eu passei a conviver com um monte de metodologia, vamos dizer, de **vidas diferentes** e formas de entender as coisas diferentes (Entrevista Ozziel, dez, 2023).

Roseli relata que estar na EFA é como “estar em casa”, “que pode se sentir à vontade, pode tomar chimarrão, conversar” e “que não tem aquela regra de que tem que ser assim” (jan, 2024). Roseli também lembra das dificuldades que emergiam da convivência coletiva e do aprendizado no sentido de dividir o espaço com outras pessoas.

Situações nesse sentido, são mencionadas também por Marcos,

Lá é **como se ti estivesse em casa** né? Pelo menos com o tempo que eu convivi lá é **diferente de uma escola comum**, que tu vive, que tem um monte de regra que tu não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, aquele tempo onde poderia conversar, flexibilizar algumas regras, também o modo de fazer, modo de dar ensinamento ou como é que era transmitido para mim foi positivo (Entrevista Marcos, dez, 2023).

Marcos destaca que uma das suas principais memórias “foi a amizade que ficou entre alguns dos colegas, como tudo que é lugar, período que a gente vive, fase da vida, os colegas que ficam, os educadores, bem dizer que é pra vida toda, né?” (dez, 2023), reforçando o quanto a experiência de convivência gerou vínculos que permanecem, inclusive, até hoje, pois segundo ele: “tenho contato diariamente com alguns” (jun, 2024). Reforça que impactou “o aprendizado de conviver com pessoas literalmente desconhecidas, de ideias adversas”, mas que “depois de um certo período virou praticamente uma família” (jun, 2024).

Esse sentimento da escola ser praticamente uma família, foi significativo também para o Chico:

Conforme foi passando o curso, a gente viu que eram pessoas totalmente diferentes. **Fomos tendo uma sensação de família dentro do ambiente de estudo**, onde ficou tudo mais fácil da gente aprender. **Se sentia à vontade**. Lembro que no início eu não queria saber de alojamento. Eu estava ficando meu irmão porque toda aquela... pressão, alojamento, de colégio, tal, troço,

sei lá o que eu pensava. E aí depois que eu vi que essa sensação de família, sabe, aí eu fiquei mais à vontade, até fui para o alojamento (Entrevista Chico, nov, 2023).

Anna também aborda esse aspecto, ao afirmar: “para mim, foi a minha segunda casa por muitas vezes, nos meus processos de ansiedade, meus processos de melhora e piora de depressão, lá foi o meu espaço de acolhimento” (nov, 2023). E diz que foi marcante “a diversidade de pessoas que se encontraram lá”, que tinham “pessoas com realidades muito diferentes” (jul, 2024).

Paulo relata que foi muito diferente a experiência de viver em um alojamento coletivo e que isso contribuiu para que depois, no Instituto Padre Josimo e na COOPERFUMOS, onde também ficou em espaços coletivos, a experiência fosse mais tranquila. Paulo lembra dos desafios da convivência em grupo, dos coletivos de trabalho e de levantar cedo para fazer o café da manhã. Resume essa experiência na seguinte frase: “na EFA eu aprendi o que é a vida” (dez, 2023). A mãe relata que antes ele não contribuía com as tarefas da casa e que esse aspecto mudou com a EFA. Aspecto este que está relacionado com a formação integral que a escola se propõe.

Nesse sentido, Conceição destaca “sair da zona de conforto” (dez, 2023), da família, da comunidade e ir para um lugar diferente, convivendo com pessoas de diferentes lugares.

Eu acho que o que mais me marcou, assim, é eu sair da minha zona de conforto, que era minha casa, que era a minha família e que eu já tinha o meu modo de viver aqui na minha comunidade também, em relação a costumes, princípios e tudo mais. E ir para um lugar onde juntou, no início eram 27 **pessoas que vinham de histórias completamente diferentes da minha**, costumes diferentes, famílias diferentes, idades principalmente, foi mais nisso, assim, foi um desafio muito grande para mim. Foi mais a convivência, assim, **conviver com tanto tipo de pessoa diferente**. Isso é o que mais me marcou, eu sempre digo (Entrevista Conceição, dez, 2023).

Relacionado com as questões de convivência, Margarida diz que impactou bastante a dinâmica de partilha de alimentos. A EFASUL não solicita pagamento de mensalidade, mas a contrapartida das famílias e educandos/as é a contribuição para a alimentação. A cada semana de aula, o/a educando/a faz uma contribuição com aquilo que estiver “sobrando” em sua UPF (isto é, que não afete a economia familiar), para compartilhar com os demais e compor a alimentação da semana. Margarida comenta que “achava certo era nós levar as comidas pra compartilhar” (dez, 2023).

Margarida lembra também do acolhimento dos/as colegas e educadores/as quando estava grávida e depois quando nasceu a criança,

A escola foi muito compreensiva. Quando eu engravidei **a comida mudou. Muitas práticas eu não podia fazer. E foi-se adaptado como eu conseguia fazer.** Quando eu estava em casa os professores me mandava os conteúdos, as matérias, às vezes os trabalhos. Isso eu acho que é o mais importante. Porque a gente carrega tudo aquilo com a gente (Entrevista Margarida, dez, 2023).

Embora esta seja uma obrigação de qualquer escola, acolher educandas nessa situação e criar condições para que possam continuar seus estudos, Margarida relata como importante, porque ela pôde levar a criança para a escola e colegas e educadores/as ajudaram no cuidado. Segundo ela, “a turma não deixava a gente ficar para trás” (dez, 2023), sentindo-se, assim, acolhida.

Articulada com as questões do convívio coletivo, vários/as egressos/as destacaram o rompimento das barreiras da fala e da comunicação, como algo relevante para suas vidas, indicando a criação/ativação de disposições nesse sentido. Roseli, por exemplo, menciona que a Escola “serviu muito pra eu me largar, porque era muito fechada [...] serviu pra mim saber conversar, debater” (jan, 2024). Esta egressa menciona que uma das coisas que a impactou foi a realização das rodas diárias, onde os/as educandos/as podiam “expor as coisas que aconteciam com a turma” (jan, 2024) e buscar juntos soluções para os problemas do cotidiano.

Chico também lembra das rodas, no seguinte depoimento:

Até a questão das rodas. Ah, no início o cara ficava todo assim, sabe, quero sair dessa roda aqui, que é isso. Depois, no fim, o cara via **que coisa boa era falar numa roda**, nem que seja dizer um oi e um tchau, sabe? Era muito bom. Porque **estimulava o cara a conversar, a interagir.** O que na escola convencional é diferente, sabe? **Na EFA o cara aprendia que todo mundo era igual, tinha o direito e tinha a sua voz.** Na convencional vencia o mais forte (Entrevista Chico, nov, 2023).

Além disso, Chico menciona um outro importante instrumento pedagógico, os Planos de Estudos, momentos em que cada um podia contar um pouco da sua vivência. Para ele, “com o tempo eu comecei a perceber o quanto é bom o cara falar da vida da gente” (nov, 2023). Segundo o Chico, a EFASUL mudou muito sua vida, pois “era muito fechado”. E complementa avaliando que “isso é consequência direta da agricultura convencional, sabe? A gente ser fechado, ser turrão, ser cabeça dura” (nov, 2023), associando o perfil mais introspectivo com o modelo de produção convencional.

Chico destaca que não é só sobre falar mais, que continua sendo uma pessoa tímida, mas que é sobre perceber que tem voz: “eu sou tímido ainda, só que, como eu disse, cara, lá na EFASUL a gente aprendeu a falar um pouco, assim. De ver que tem voz também” (nov, 2023). Complementa dizendo que a escola “me ajudou muito a ser alguém da sociedade. Foi entender o que aconteceu pra eu ser como eu sou. Que foi buscando a vida da gente do passado, naqueles trabalhos que tinha. Aí o cara começa a enxergar” (nov, 2023). Os trabalhos que menciona são os Planos de Estudos.

As disposições para a comunicação aparecem fortes no caso de Paulo. Segundo sua mãe, “antes ele era meio travado” e “agora ele consegue falar com as pessoas” (dez, 2023). Antes, ele era muito tímido e com dificuldade de se comunicar, de falar em público, de socializar com pessoas que não fossem do seu convívio e a partir da escola ele passou a se interagir melhor, consegue falar e expor suas opiniões. Hoje conhece muitas pessoas, é bem articulado, “mudou da água pro vinho”, segundo ela. Paulo relata que, logo que começou na EFA, “se tivesse um buraco no chão, me escondia” e com o passar do tempo “vi que a gente podia ser a gente mesmo, poder falar o que a gente pensa sem ter medo do que as outras pessoas vão pensar” (dez, 2023).

Anna também destaca esse aspecto, ao afirmar: “o tanto que eu desenvolvi a questão de conseguir falar com outras pessoas, de me expor, falar em público, colocar minhas ideias para fora, ver que eu tenho voz, me sentir pessoa ativa na sociedade” (nov, 2023).

Em um primeiro momento, estas disposições podem parecer irrelevantes, mas numa proposta pedagógica que visa a emancipação dos/as sujeitos/as, romper com as barreiras da comunicação, conseguir se colocar, expor suas opiniões e interagir com mais facilidade é extremamente importante, especialmente porque a formação oferecida pelas Escolas do Campo objetiva a construção de potenciais lideranças, nas comunidades e em organizações que venham a fazer parte.

Nesse contexto, de interação e socialização, alguns egressos/as também ressaltaram o estreitamento das relações com a família. A exemplo do Oziel:

Em família também, vamos dizer assim, **acirrou um pouco os laços familiares**, vamos dizer. Que... moleque pensa que o mundo é... ser criado pelos pais e quando tiver a oportunidade é largar mundo a fora, e eu tive a possibilidade, mas **eu tinha para mim que eu tinha que estar aqui. Esse é meu lugar** (Entrevista Oziel, dez, 2023).

Paulo também menciona a mudança no dia a dia com os pais, segundo ele “mudou muito, foi também o convívio com a família, eu mesmo praticamente mexia só no celular, não tinha aquele diálogo, durante o dia, durante a noite, não tinha aquele momento de conversa” (jun, 2024).

Além disso, boa parte dos/as egressos/as que participaram da pesquisa, mencionaram também a construção de uma outra visão de mundo, uma percepção diferente sobre a realidade social que vivem e as diferenças com relação a outras realidades, o que podemos definir como disposições para uma visão crítica sobre a sociedade. Oziel, por exemplo, mencionou que: “a visão de mundo que criou, o estudo lá, abriu muitos horizontes na verdade, a percepção, o entendimento das coisas aqui fora” (dez, 2023). E complementa: “a outra coisa que ampliou na minha vida, vamos dizer assim, foi a visão política da comunidade em si” (dez, 2023).

Roseli reconhece a escola como “uma grande oportunidade para nós do campo, pro jovem que quer buscar mais conhecimento” (jan, 2024). Relata que a escola contribuiu para “abrir a cabeça”, isto é, que com as discussões feitas em aula ela conseguiu elaborar argumentos para conversar com vizinhos e parentes sobre temas políticos, por exemplo, com mais criticidade, sem “concordar com tudo” (jan, 2024). Nas palavras dela:

Muitas coisas ali que eu, com a minha ideia que tinha, não entendia. Aí depois, sim, **serviu até pra debater em casa, debater com as pessoas**, que daí tu sabe falar. Tu sabe debater sabe que tá errado. Então, tu tenta clarear a mente daquelas pessoas também, com conhecimento que tu ganha. Tu **pode trazer pra casa, pode trazer pros vizinhos** (Entrevista Roseli, jan, 2024).

Roseli argumenta que a escola contribuiu para “saber me defender e defender os direitos, em debater algo que acho que não está certo, expor muitas opiniões [...] eu consegui tirar o tapa olho [como dizem e enxergar as coisas com mais ampla visão” (jun, 2024).

Nessa linha, Anna destaca que pôde conhecer pessoas de realidades diferentes e aprender um pouco sobre a realidade delas, como por exemplo, as populações dos assentamentos de Reforma Agrária. Nas palavras dela:

Eu pude aprender sobre a cultura do pessoal dos assentamentos, a experiência deles, que é totalmente diferente da minha experiência de vida. **Pude desmistificar vários mitos que a gente aprende desde criança sobre os assentados**, inclusive pude desfazer vários pensamentos racistas que eu me criei ouvindo e aprendendo, então foi um momento de bastante evolução, tanto de conhecimento quanto de pessoa (Entrevista Anna, jul, 2024).

Paulo passou pela mesma situação, relatando que antes da EFA não sabia o que era um assentamento de Reforma Agrária e que a escola foi muito importante para abrir seus horizontes e compreender sobre realidades diferentes da sua, realidades estas que teve a oportunidade de conhecer mais profundamente quando atuou no Instituto Padre Josimo e na COOPERFUMOS.

Paulo também destaca uma importante mudança no seu modo de pensar, que antes “via tudo ao contrário, que sem veneno a gente não conseguia produzir nada” (jun, 2024) e que na EFA aprendeu que é possível. Conceição corrobora essa afirmação quando diz que “aprendi a ter mais senso crítico sobre as coisas, a me questionar porque certas coisas são como são. Também conheci realidades muito diferentes da minha. Com isso aprendi a valorizar mais o que tenho” (jul, 2024).

Estas disposições são muito relevantes diante da proposta pedagógica da EFASUL, e das Escolas do Campo de modo geral, pois estão relacionadas com uma formação para o exercício pleno da cidadania, a partir de sujeitos/as críticos/as e com uma visão mais ampla sobre a sociedade. E para que a criação/ativação dessas disposições seja possível, são desenvolvidas diferentes estratégias pedagógicas, como aulas, dinâmicas, viagens e visitas de estudos, participação em eventos externos, entre outros, com o objetivo de oportunizar o contato com realidades diferentes daquela vivenciada pelo/a estudante. Sobre isso, seguem alguns dos eventos que ficaram guardados na memória dos/as entrevistados/as.

O primeiro dia de aula foi impactante para vários/as deles/as. Margarida mencionou a dinâmica de acolhida, ocasião em que puderam se conhecer melhor entre eles e entrar em contato com a proposta da escola. Anna também falou sobre essa recepção:

Uma memória que pra mim é muito gostosa de lembrar foi **o dia da recepção dos novos estudantes**, que eu vinha do curso Agronomia, na qual eu não me sentia bem, não me encontrava. **E o primeiro dia de aula foi como chegar em casa**. Me senti bem, gostei já de cara e me senti muito acolhida. O que foi bastante importante pra eu dar continuidade (Entrevista Anna, jul, 2024).

Sobre esse dia, Chico relata que:

a visão que a gente tinha era que ia ser um curso normal, assim. Que a gente ia ser recebido normalmente, chegar, estudar e beleza, sabe? **Absorve o conteúdo e tchau**. Só que **quando a gente chegou já tinha uma roda de apresentação, sabe?** [...] A gente se apresentou lá e tudo, beleza. Fomos para o alojamento. Não, nem fomos para o alojamento, era a sala de aula. E aí começou a chegar um monte de gente diferente (Entrevista Chico, nov, 2023).

Oziel diz que o marcou bastante “chegar na sala e a turma toda em círculo, uma coisa que não era comum assim, pra nós aqui, nas escolas convencionais” (jun, 2024). Esse aspecto também é lembrado pela Conceição, ela comenta que chamava a atenção “o jeito que a gente aprendia, que a gente se sentava em sala de aula, que era em roda. Isso me chamava muita atenção e eu gostava bastante, porque é aquela coisa, ninguém se sentava de costas para os outros” (dez, 2023).

Paulo também lembra do primeiro dia de aula (que não é o mesmo de Margarida, Anna e Chico, mas é o mesmo de Oziel e Conceição), pois ficou impactado tanto com a “mística” realizada para receber os/as educandos/as, em que “tinha uma bandeira, [e] também tinha uns feijões, uns livros” (jun, 2024) quanto com a diversidade de pessoas e de culturas. Segundo ele, quando questionado sobre o que mais lhe impactou:

Eu acho que foi o dia que eu cheguei, que eu... que eu me lembro, que na hora que eu cheguei lá, eu nunca, **eu não sabia o que que era uma mística** [...]. Tipo, aí eu via as outras pessoas assim e eu disse, pô, onde é que eu tô, cara? Será que eu vou me adaptar aqui? Que gente estranha, assim, que **eu não sabia, na real, o que que era um assentamento**, né? Porque pra mim, um assentamento, sabe, né? **A gente escuta que assentamento não é bom**, que não sei o que... E aí só quando tu convive com as pessoas, tu vai no lugar, que aí tu vê que elas não são nada do que a gente... [...] Ali me marcou, porque eu, **depois daquilo ali eu comecei a olhar, com outro olhar**, né? (Entrevista Paulo, dez, 2023).

Conceição se recorda dos cine-debates, que contribuíram com as discussões em sala de aula, através de filmes e documentários. Nas suas palavras: “uma coisa que eu gostava muito das aulas é que a gente assistia filmes que nos contextualizavam da situação para depois a gente ter uma aula sobre aquilo” (dez, 2023). Conceição lembra também do “Encontrão de Estudantes” de EFAs do RS, realizado na EFASC em Santa Cruz do Sul, como um momento significativo durante o período em que esteve estudando. Diz ela, que foi “marcante porque a gente pode conhecer a realidade de outras escolas como a nossa, que pra mim no início era algo muito diferente, fazer amizades, participar de dinâmicas” (jul, 2024).

Roseli também lembra desse evento e relata que a “EFA dá muita oportunidade” (jan, 2024), que nunca tinha imaginado poder conhecer outros lugares, como a EFASC. Segundo ela, “a pessoa vai, vivencia, pega o conhecimento de outras escolas, de outras pessoas, os manejos das plantas, a forma de lidar” (jan, 2024).

Nesse sentido, Paulo lembra de um Seminário sobre Agrobiodiversidade e Segurança Alimentar na EMBRAPA, onde se impactou com a discussão sobre a fome. Ele relata que na época não tinha a dimensão da fome no mundo, que não compreendia a realidade de fora da sua casa/comunidade.

Aquilo também me marcou bastante, que aí **o cara via o que tinha de fome no mundo também** e tal. Aquilo também marcou **porque eu achava que não era tanto assim**. Porque quando a gente tá na volta de casa, a gente só vê o nosso bolinho aqui e acha que tá tudo 100%, né? Mas aí quando você começa a ver mais a parte de fora, de sair pra fora, a gente vê que não é bem assim. Tem outras regiões que estão passando... realidades bem diferentes, né? (Entrevista Paulo, dez, 2023).

Marcos também menciona a participação em um evento como marcante no período em que esteve na EFASUL,

Um evento marcante com certeza foi o tal de CBA, **Congresso Brasileiro de Agroecologia**, em Sergipe, ali tive a oportunidade de conhecer culturas totalmente diferentes, **contato com pessoas de um modo de viver que para mim parecia ser só em filmes** (Entrevista Marcos, jun, 2024).

Anna lembra da participação em uma Feira no CAVG, IFSUL: “um momento bem legal também de troca de experiência, de aquisição de conhecimento” (jul, 2024). Conceição diz que lembra bastante das viagens e visitas de estudo, especialmente as realizadas na propriedade “Vida na Terra”, onde tem Agrofloresta e Agroindústria de produção de sucos e geleias. Momentos em que, segundo ela, “a gente botou a mão na massa mesmo” (dez, 2023). Nessas ocasiões, cumpre ressaltar, eram realizados mutirões.

Nesse sentido, de colocar em prática os aprendizados de sala de aula, Chico se recorda do:

[...] dia em que levantamos a **estrutura da bioconstrução**. E ao mesmo tempo **estávamos organizando a “Mostra Cultural”**. Foi uma sensação muito boa, pois estávamos cavando os buracos e colocando os paus tudo em coletivo. Quando cansava ia dar uma caminhada pelo colégio, chegava na sala de aula tudo cheio de gente organizando detalhes da “Mostra Cultural”. Um dia de muita glória com a construção da bio e também de muita expectativa com a mostra cultural (Entrevista Chico, jun, 2024).

Anna e Margarida também mencionaram a “Mostra Cultural”. Para elas foi um evento importante devido ao envolvimento dos/as educandos/as na sua organização. A “Mostra Cultural” tinha por objetivo abrir as portas da escola para a comunidade e mostrar o trabalho desenvolvido ao longo do ano.

Das aulas que tiveram no período, Marcos lembra principalmente da parte da Apicultura. Ele relata: “o mais forte mesmo foi a parte da abelha, que é a apicultura, que eu continuei trabalhando, então... isso eu agreguei para mim. Além disso, alguma forma básica de produzir hortaliças, que eu tenho pro consumo da casa” (dez, 2023). Esses conhecimentos são colocados em prática por ele na propriedade. Margarida relata que seguidamente lembram (ela e o companheiro) de algum professor e de determinados ensinamentos. Que foram importantes as aulas do componente de criação e manejo agroecológico de animais. Destaca que vez ou outra lembra de alguma coisa, como quando mexe com os animais. Essas aulas, diz ela, “foram assim, fundamentais, tem coisas práticas, que nem a gente que trabalha com leite, que às vezes tu se pega: ah o [nome do professor] ensinou como é que se faz isso” (dez, 2023). Lembra também das aulas sobre compostagem e horta, das aulas sobre solos, destacando que passou a entender melhor o solo do lote a partir dos conhecimentos aprendidos na escola. Anna se lembra da aula sobre Pastoreio Voisin, em que “a gente pôde aprender bastante sobre o manejo das pastagens” (jul, 2024). Roseli, por sua vez, destaca as aulas de ciências humanas como as mais marcantes, por possibilitarem compreender a sociedade de uma forma diferente.

A partir da análise dos casos apresentados, resultado da pesquisa de campo, pode-se afirmar que a política pública de Educação do Campo, objeto de avaliação, favorece nos jovens do espaço rural a criação/ativação de disposições para agir e para crer valorizadoras da Agroecologia, embora não inexistam contradições no decorrer desse processo. Nas considerações finais, a seguir, observaremos como estes resultados estão relacionados com a questão da emancipação dos/as sujeitos/as e da formação para o exercício pleno da cidadania e de uma visão mais ampla e crítica sobre a sociedade, vinculados ao modelo educativo em avaliação.

5. Considerações finais

Esta tese tem como temática de estudo as políticas públicas de Educação do Campo. Seu objetivo principal foi realizar uma avaliação da efetividade dessa política, a partir da criação/ativação de disposições nos/as egressos/as da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), localizada em Canguçu, no estado de Rio Grande do Sul, de modo a analisar as transformações sociais produzidas a partir da política pública, ou seja, o impacto social e os efeitos produzidos sobre o público alvo.

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, a partir do qual investigamos trajetórias individuais, ligadas a partir da formação realizada na EFASUL, com o intuito de avaliar a efetividade de uma política pública numa experiência específica, nos marcos da teoria de Bernard Lahire. Acreditamos que é possível transpor as análises realizadas nesta tese para o universo mais amplo da política pública, resguardadas, é claro, as devidas proporções e particularidades.

Ao longo deste trabalho, buscamos problematizar em que medida a Educação do Campo, a exemplo da experiência desenvolvida pela EFASUL, é capaz de produzir transformações sociais efetivas no modelo político de campo, favorecendo a criação/ativação de disposições para agir e para crer nos/as sujeitos/as beneficiários/as, em torno de princípios como o trabalho coletivo, a solidariedade, a Agroecologia e o respeito à natureza.

Como objetivos específicos, ao longo desta tese, buscamos mapear as trajetórias e histórias de vida dos/as egressos/as da EFASUL; identificar as mudanças e/ou continuidades no contexto de vida e de trabalho desses sujeitos/as após a formação realizada na escola; verificar que tipo de disposições foram criadas/ativadas pela EFASUL e em que medida os/as egressos/as as mantêm, atualizam, alteram ou descartam; e investigar até que ponto a formação ofertada pela escola contribui para a transformação do modelo político de campo.

Para a realização da pesquisa, empregamos uma metodologia qualitativa, com o uso de uma abordagem próxima da etnografia política. A aproximação etnográfica foi viável em função da relação desta pesquisadora com o universo pesquisado, uma vez que pertencço à comunidade da EFASUL, desde o princípio da experiência, o que possibilitou um olhar privilegiado sobre os processos formativos

desenvolvidos pela instituição, e contribuiu para uma análise e reflexão mais aprofundada sobre a experiência, além de ter me possibilitado o contato direto com todos/as interlocutores/as da pesquisa e facilitado o acesso a documentos internos. Ao mesmo tempo que facilitou alguns aspectos, a condição de “duplo papel”, exigiu uma vigilância epistemológica constante, durante todo o processo da pesquisa, para evitar que a participante social se sobrepusesse à pesquisadora. Para a coleta de dados, foi realizada pesquisa de campo, composta por visitas nas residências dos/as egressos/as da EFASUL, onde desenvolvemos entrevistas com roteiro semiestruturado e observação do contexto em que os/as sujeitos/as estão inseridos/as.

As hipóteses teóricas elaboradas inicialmente foram confirmadas, na sua maioria, ao longo da pesquisa. Nesse sentido, chegamos a conclusão de que a efetividade da política pública de Educação do Campo, se traduz na identificação de diferentes patrimônios disposicionais nos egressos/as de uma Escola do Campo, empreendedores em potencial de transformações no modelo político de campo. Confirmamos também que estas disposições variam conforme as estratégias empreendidas por cada sujeito/a na produção e reprodução de suas vidas, podendo ser classificadas como *Patrimônios Disposicionais Alternativos*; *Patrimônios Disposicionais Tradicionais*; e *Patrimônios Disposicionais Contraditórios*.

No entanto, não encontramos, no universo desta pesquisa, casos que pudéssemos classificar como *Patrimônios Disposicionais de Fuga*, uma das hipóteses teóricas previamente elaboradas. Isto ocorreu porque a maior parte dos/as egressos/as que foram entrevistados/as permanece vivendo no e do campo. Em apenas um caso (Conceição), a egressa reside no espaço urbano, com o objetivo de dar continuidade aos estudos, porém mantém o vínculo com a UPF da família e escolheu uma área de formação que está ligada ao espaço rural. Em outro caso (Anna), apesar da egressa trabalhar na cidade e se deslocar diariamente, permanece residindo no espaço rural e com atuação vinculada a ele, enquanto vereadora.

Esta constatação não desqualifica as hipóteses do trabalho, uma vez que os Patrimônios Disposicionais de Fuga ainda podem ser identificados em outros casos do mesmo universo de pesquisa, mas que não foram contemplados, visto que realizamos um recorte para este estudo em específico. Isso, por sua vez, indica uma

possibilidade de aprofundamento e ampliação do alcance da pesquisa para os/as demais egressos/as da EFASUL e de outras Escolas do Campo.

Já os demais patrimônios disposicionais que compõem as hipóteses desta tese, se mostraram operacionais e confiáveis quando postos à prova. Muito embora, cumpre destacar, não sejam estanques ou definitivos, mas um “retrato” do momento em que a pesquisa foi realizada, podendo ocorrer alterações com o tempo, de modo que os casos possam ser reclassificados, o que indica outra possibilidade de continuação dos estudos aqui iniciados em pesquisas futuras. Além disso, os casos analisados não são “tipos ideais” puros, pelo contrário, a complexidade da realidade social faz com que os casos possuam características, às vezes, de mais de um patrimônio. A classificação ocorreu, portanto, por um conjunto de aspectos que, analisados reflexivamente, permitiram considerar um ou outro patrimônio como sendo predominante.

Assim sendo, os *Patrimônios Disposicionais Alternativos* foram identificados nos/as egressos/as que possuem disposições, tanto para agir como para crer, em conformidade com os princípios e aprendizados incorporados durante o período em que estiveram na EFASUL. São os casos de Margarida, Chico e Anna, embora Margarida e Anna já possuíssem trajetórias ligadas à Agroecologia e ao trabalho coletivo, a escola desempenhou o papel de atualizar, reforçar e criar novas disposições nesse sentido. Já no caso de Chico, a escola foi determinante na criação/ativação das disposições alternativas. Nestes casos, as disposições se mantiveram no período pós formação, se atualizaram e permanecem fortes, situações em que podemos afirmar a efetividade política pública.

Quanto aos *Patrimônios Disposicionais Contraditórios*, estes foram identificados em egressos/as que manifestaram contradições nas disposições para agir e para crer, em alguns casos devido à falta de condições materiais e objetivas para colocar em prática disposições incorporadas ao longo da formação. São os casos de Oziel, Roseli, Conceição e Marcos. Cabe destacar que, entre esses casos, podemos observar mais ou menos contradição, conforme as análises apresentadas no capítulo empírico. As disposições encontradas nos casos de Oziel e Roseli, por exemplo, apresentam possibilidades de se tornarem alternativas, pois ambos manifestam o desejo de retomar a autonomia sobre suas terras e produzir de forma agroecológica. Nestes casos, dos Patrimônios Disposicionais Contraditórios, podemos dizer que a política pública alcançou parcialmente sua efetividade.

Já os *Patrimônios Disposicionais Tradicionais* foram encontrados em apenas um caso, do Paulo, no qual as disposições para agir e para crer no sentido da Agroecologia e do trabalho coletivo não aparecem, apesar da formação realizada na EFASUL. Neste caso, as disposições criadas/ativadas na Escola parecem ter desaparecido ou terem ficado enfraquecidas, o que indicaria pouca efetividade da política.

Vimos, portanto, que a Educação do Campo, enquanto política pública, é um elemento chave na construção de um outro projeto de campo. A partir da experiência da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), foi possível verificar que o processo formativo desenvolvido pelas Escolas do Campo, cria/ativa disposições para agir e para crer nos/nas sujeitos/as participantes, em torno de princípios como a Agroecologia, o trabalho coletivo, a solidariedade e o respeito à natureza, embora em alguns essas disposições possam aparecer de forma mais consistente e em outros mais contraditória.

Além disso, a pesquisa de campo permitiu a identificação de outras disposições, criadas/ativadas durante a experiência de formação dos/as egressos/as na EFASUL, as quais não estavam previstas nas hipóteses teóricas deste estudos, tais como disposições relacionadas à convivência coletiva, à comunicação e à visão crítica sobre a sociedade. Estas disposições contribuem na avaliação da efetividade da política pública de Educação do Campo, sobre ângulos que não tínhamos considerado antes da realização da pesquisa de campo. O que demonstra, também, a potencialidade do uso da etnografia política para estudos de avaliação de políticas públicas.

Essas disposições, relacionadas à convivência coletiva, à comunicação e à visão crítica sobre a sociedade, são muito relevantes diante da proposta pedagógica da EFASUL, e das Escolas do Campo de modo geral, pois dizem respeito a uma formação integral, que visa a emancipação dos/as sujeitos/as envolvidos/as e o preparo para o exercício pleno da cidadania, para a vida em sociedade. Neste sentido, a política pública de Educação do Campo, a partir dos casos analisados por esta pesquisa, mostra-se efetiva na geração de sujeitos/as que desenvolvem disposições para a convivência com pessoas e grupos de realidades diferentes, para a defesa dos seus direitos, pois conseguem expressar sua voz e defender suas opiniões, com uma visão mais ampla e crítica sobre a sociedade.

Outros fatores que se mostraram relevantes na análise da efetividade da política pública de Educação do Campo, a partir da experiência da EFASUL, tem a ver com os processos de socialização anteriores ao ingresso na escola, especialmente no âmbito da família e comunidade e com as condições materiais para efetivar as mudanças incentivadas na formação. Vimos que a efetividade da Educação do Campo se apresenta mais forte nos casos em que os/as sujeitos/as possuíam histórico familiar de envolvimento com a Agroecologia e com grupos de produção e comercialização solidária. Este aspecto pode ser melhor desenvolvido em estudos futuros, de modo a analisar a influência familiar na construção dos patrimônios disposicionais. Além disso, também vimos que a efetividade da Educação do Campo “esbarra” em questões objetivas, tais como as dificuldades econômicas vivenciadas pelos/as sujeitos/as beneficiários/as, as quais acabam por restringir ou até mesmo impossibilitar que coloquem em prática as mudanças incentivadas durante suas formações em uma Escola do Campo.

A política pública em tela não é suficiente (e nem se propõe) para transformar a condição objetiva de vida desses sujeitos/as. Há, portanto, a necessidade de um conjunto complexo e articulado de políticas públicas, com ações transversais que garantam apoio e subsídio às populações do campo, para que tenham condições de permanecer e de levar adiante projetos de vida para além daquele imposto pelo avanço do agronegócio.

Faz-se necessário políticas de acesso à terra e de regularização fundiária. Como vimos, dois dos casos analisados vivem de forma irregular em suas terras (Chico e Margarida) e outros dois (Oziel e Roseli) demoraram a conquistar essa regularização; o que dificulta, inclusive, o acesso a outras políticas públicas que exigem a comprovação da posse da terra. Além disso, é de suma importância ampliar e facilitar o acesso às fontes de financiamento e crédito rural, com direcionamento específico às populações jovens, investir em políticas de incentivo à produção agroecológica e à constituição de grupos de produção e/ou comercialização, políticas que viabilizem a colocação de produtos agrícolas no mercado, infraestrutura rural, como estradas, luz, internet, entre muitos outros aspectos essenciais para a efetiva transformação social do campo.

Por fim, cabe problematizar o fato da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL) ser uma instituição comunitária e com autonomia para organizar seu processo formativo conforme os princípios da Educação do Campo, da

Agroecologia, da Pedagogia da Alternância, da cooperação e da solidariedade. Em função disso, muito provavelmente, é que a instituição conseguiu alcançar os resultados apresentados. A luta pela efetividade da Educação do Campo, como proposta política pedagógica para as populações do campo continua, até que seja possível implementá-la com essa efetividade também nas escolas públicas. Afinal, como canta Gilvan Santos: “Educação do Campo é direito e não esmola”.

Referências

- ABREU, Lucimar Santiago de; BELLON, Stéphane; TORRES, Tércia Zavaglia. A contribuição das ciências e do movimento social para a Agroecologia no Brasil. **Com Ciência** – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, 2016.
- ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**, Ano I, n. 01, jul/dez 2013. Disponível em: <<https://revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/64/113>> Acesso em: 05 set 2022.
- AUYERO, Javier. Los sinuosos caminos de la etnografía política. **Revista Pléyade**, julio, diciembre, pp. 15-36, 2012.
- BEAUD, Stéphane e WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BECKER, Howard. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. Hucitec: São Paulo, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013**. Ministério da Educação. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013.
- BRASIL. **Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002**. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Org). **Por uma educação do Campo**. São Paulo: ANCA - Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 35-64, 2009.
- 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, p. 259-267, 2012.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SANTOS, Raimundo; COSTA, Luis Flávio. (Org). **Mundo rural e Política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Campus, 1998. p. 243-262.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção da categoria jovem rural**. 320f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Projeto de pesquisa: um instrumental da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

CRUZ, Antônio Carlos Martins da. **A diferença da igualdade: a dinâmica da Economia Solidária em quatro cidades do Mercosul**. 2006. 325p. Tese (Doutorado em Economia), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação Política e Avaliação de Políticas: Um Quadro de Referência Teórica. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, 1 (3): p. 107-127, set dez 1986. Disponível em: <<https://picture.iczhiku.com/resource/paper/whksjoUKOudfEbXb.pdf>> Acesso em: 05 set 2022.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, IPEA, n. 21, ISSN 01034138, 2000, p. 211-259.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Comunidades Certificadas**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551> Acesso: 16 jun 2021.

GAPI/UNICAMP (2002). **Metodologia de análise de políticas públicas**. Disponível em: <<http://www.oei.es/salactsi/rdagnino1.htm>> Acesso em: 07/04/2015.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007, 168p.

GOMES, Rui. et al. Sociological Portraits: General Results. **Bradramo - Brain Drain and Academic Mobility from Portugal to Europe**, August 2015. DOI: 10.13140/RG.2.2.28600.96005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313633860_Sociological_Portraits_General_Results> Acesso em: 14/09/2024.

GUBER, Rosana. **La etnografia: método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

HOLYOAKE, G.J. **Os 28 Tecelões de Rochdale**: História dos probos pioneiros de Rochdale. TABORDA, Archimedes (tradução). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1933.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony. **Política Pública**: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/>> Acesso: 16 jun 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br> Acesso: 16 jun 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br> Acesso: 16 jun 2021.

IFSUL. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia Forma Integrada**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, 2016. Disponível em: <http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/206>. Acesso: 18 jun 2021.

IFSUL. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia Forma Subsequente**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, 2018. Disponível em: <http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/206>. Acesso: 18 jun 2021.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Painel dos Assentamentos**. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>> Acesso: 16 jun 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Avaliação de políticas públicas**: guia prático de análise *ex ante*. Volume 1. Casa Civil da Presidência da República. Brasília: Ipea, 2018a.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Avaliação de políticas públicas**: guia prático de análise *ex post*. Volume 2. Casa Civil da Presidência da República. Brasília: Ipea, 2018b.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard; Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia Problemas e Práticas**, n. 49, p. 11-42, set 2005. Disponível em: < <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=517>> Acesso em: 04 set 2022.

MACHADO, Carmen Janaina Batista Machado; MOTA, Carla Rosane da Silva; PETER, Demaicon Schmidt. Educação do Campo e Agroecologia como suporte à construção da autonomia e emancipação de jovens rurais: o caso da Escola Família

Agrícola da Região Sul. In: BARCELLOS, Sérgio Botton. (Org). **Juventude rural e conflitos socioambientais no Brasil: existências e resistências**. 1 ed. Curitiba: Appris, p. 177-208, 2021.

MACHADO, Carmen Janaina Batista Machado; AMARAL, Gisela Lange do.; MOTA, Carla Rosane da Silva. Práticas de mutirão como processo formativo na Escola Família Agrícola da Região Sul. In: BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da. (Orgs.). **Anais do I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB, 2019. Disponível em: <<https://conpab.com.br/anais/>> Acesso: 27 jun 2021.

MOREIRA, Rodrigo Machado; CARMO, Maristela Simões do. Agroecologia na construção do desenvolvimento rural sustentável. **Revista Agricultura São Paulo**, São Paulo, v.51, n.2, p.37-56, jul./dez., 2004.

MARTÍNEZ, Miguel S. Valles. **Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.

MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio na fábrica: origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

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 de Conclusão de Curso (Especialização em Cooperativismo) – Campus Litoral Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2021.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012, 288p.

PETER, Daniele Schimidt. **Escola Família Agrícola da Região Sul: educação ambiental na transformação da realidade socioambiental do campo**. 2018. 154p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

ROBERTT, Pedro; RECH, Carla M. Quando o pesquisador problematiza sociologicamente sua experiência de vida: ganhos e riscos. In: ROBERTT, Pedro; RECH, Carla M.; LISDERO, Pedro; FACHINETTO, Rochele Fellini (Orgs.). **Metodologia em Ciências Sociais Hoje: Práticas, Abordagens e Experiências de Investigação**. Volume 2. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Aval**, Fortaleza, ano 1, vol. 1, n. 1, p. 07-15, jan/jun 2008.

RODRIGUES, Marta M. A. **Políticas Públicas**. 3ª reimpressão. São Paulo: Publifolha, 2013.

ROSA, Eliezer Pedroso. **Políticas Públicas de Economia Solidária no Rio Grande do Sul**. 2013. 148p. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. **“Neoruralismo Pedagógico”: a formação dos trabalhadores do campo proposta pelo Estado brasileiro nas políticas educacionais do período neodesenvolvimentista (2001-2016)**. 2019. 255p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

SCHMIDT, Wilson. Educação do Campo, Agroecologia e Campesinato: três ângulos, três lados, mas não um triângulo. Florianópolis (SC): **NEA EduCampo/UFSC**, 2018.

SIES. Sistema de Informações em Economia Solidária. **Atlas Digital da Economia Solidária**. Disponível em <<http://sies.ecosol.org.br/atlas>> Acesso: 16 jun 2021.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº16, jul/dez 2006, p. 20-45.

RECH, Carla Michele. Entre mediações e (re) configurações: a trajetória do Fórum de Agricultura Familiar. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, 17(1), p. 274-293, jun. 2015.

TROIAN, Alessandra. **Percepções e projetos de jovens rurais produtores de tabaco de Arroio do Tigre/RS**. 2014. 292p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VIEIRA, Bergson Moraes. A Etnografia como metodologia de análise da política: dilemas e perspectivas do trabalho de campo. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, ISSN: 2178-7956, vol. 2, n. 14, p. 88-106, 2016.

Apêndices

Apêndice A - Roteiro para entrevista presencial (primeira rodada)

PARTE 1: Aspectos relacionados à história do/a egresso/a e sua família

- 1) História sua e da família: onde nasceu, em quais lugares já moraram, quantas pessoas compõem o núcleo familiar, quais eram as atividades de trabalho da família, se participavam de algum grupo (associação, igreja, sindicato...);
- 2) Como chegou na EFASUL: como conheceu a escola, quem incentivou;

PARTE 2: Aspectos relacionados à experiência vivenciada na EFASUL

- 3) Avaliação da experiência;
- 4) Memórias do período;
- 5) Aprendizados

PARTE 3: Aspectos relacionados ao período pós formação

- 6) História do/a egresso/a após a formatura: o que fez, por onde esteve, quais experiências vivenciou;
- 7) Onde mora atualmente, com quem, quais atividades desenvolve hoje (estudo, trabalho, etc), se participa de algum grupo (associação, igreja, sindicato...);
- 8) PPJ: se conseguiu levar adiante o projeto que escreveu para a conclusão do curso, caso negativo explicar o porquê não colocou em prática.

Apêndice B - Questões de aprofundamento (segunda rodada)

Com Oziel:

- 1) Como você vê a possibilidade de trabalhar com a Agroecologia hoje?
- 2) O que mudou em sua vida com a EFASUL?
- 3) Memórias/fatos/acometimentos marcantes durante o período que estudou na EFASUL. Tente contar algumas histórias que lembra.
- 4) Qual seu maior sonho? Como você se vê no futuro?

Com Roseli:

- 1) Confirmar o nome do assentamento.
- 2) O que mudou em sua vida com a EFASUL?
- 3) Memórias/fatos/acometimentos marcantes durante o período que estudou na EFASUL. Tente contar algumas histórias que lembra.
- 4) Qual seu maior sonho? Como você se vê no futuro?

Com Paulo:

- 1) Como estudante de agronomia, você percebe algum conflito com relação ao que aprendeu na EFASUL?
- 2) Durante a entrevista você mencionou que o Estágio no CAPA foi marcante. Porque? (trata-se do estágio de final de curso, que os estudantes do integrado fizeram)
- 3) Como você vê a possibilidade de trabalhar com a Agroecologia hoje?
- 4) O que mudou em sua vida com a EFASUL?
- 5) Memórias/fatos/acometimentos marcantes durante o período que estudou na EFASUL. Tente contar algumas histórias que lembra.
- 6) Qual seu maior sonho? Como você se vê no futuro?

Com Conceição:

- 1) Como você vê a possibilidade de trabalhar com a Agroecologia hoje?
- 2) O que mudou em sua vida com a EFASUL?
- 3) Memórias/fatos/acometimentos/eventos marcantes durante o período que estudou na EFASUL. Tente contar algumas histórias que lembra.
- 4) Qual seu maior sonho? Como você se vê no futuro?

Com Marcos:

- 1) Por que você escolheu estudar na EFASUL e não na UFPEL, no Curso de Medicina Veterinária? (Marcos havia sido chamado pra UFPEL na primeira semana de aulas na EFA)
- 2) Por que você voltou a trabalhar na COPERFORTE? (Marcos tinha trabalhado nessa cooperativa logo que se formou na EFA e, em contato recente, descobri que voltou a trabalhar lá - isso aconteceu depois da entrevista).
- 3) O que você pensa da cooperativa? Como você se sente trabalhando na cooperativa em que seus pais fizeram parte no passado?
- 4) O seu trabalho na COPERFORTE tem alguma relação com o que você aprendeu na EFASUL?
- 5) O que mudou em sua vida com a EFASUL?
- 6) Memórias/fatos/acometimentos/eventos marcantes durante o período que estudou na EFASUL. Tente contar algumas histórias que lembra.
- 7) Qual seu maior sonho? Como você se vê no futuro?

Com Margarida:

- 1) Confirmar número de hectares do lote onde reside;
- 2) O que mudou em sua vida com a EFASUL?
- 3) Memórias/fatos/acometimentos marcantes durante o período que estudou na EFASUL. Tente contar algumas histórias que lembra.
- 4) Qual seu maior sonho? Como você se vê no futuro?

Com Chico:

- 1) Memórias/fatos/acometimentos marcantes durante o período que estudou na EFASUL. Tente contar algumas histórias que lembra.
- 2) Qual seu maior sonho? Como você se vê no futuro?

Com Anna:

- 1) Chegou a investir em uma casa na cidade? (Na entrevista, tinha mencionado essa necessidade, em função dos deslocamentos diários)
- 2) Memórias/fatos/acometimentos marcantes durante o período que estudou na EFASUL. Tente contar algumas histórias que lembra.
- 3) Qual seu maior sonho? Como você se vê no futuro?