

INSTITUTO BRASILENSE DE DIREITO PÚBLICO – IDP  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DE BRASÍLIA– EAB/IDP  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

**ALEX PIRES ANDRADE**

**A POLÍTICA PÚBLICA DE APOIO FINANCEIRO A ESCOLA FAMÍLIA  
AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA: UM ENFOQUE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO**

**BRASÍLIA-DF**

**2019**

**ALEX PIRES ANDRADE**

**A POLÍTICA PÚBLICA DE APOIO FINANCEIRO A ESCOLA FAMÍLIA  
AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA: UM ENFOQUE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO**

Projeto de pesquisa apresentado como requisito parcial para qualificação no Mestrado Profissional em Administração Pública do programa de Pós-Graduação do Instituto Brasiliense de Direito Público.

Orientador: Professor Doutor Pedro Lucas de Moura Palotti.

**BRASÍLIA-DF**

**2019**

**ALEX PIRES ANDRADE**

**A POLÍTICA PÚBLICA DE APOIO FINANCEIRO A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA  
DE NATALÂNDIA: UM ENFOQUE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO**

Projeto de pesquisa apresentado como requisito parcial para  
qualificação no Mestrado Profissional em Administração Pública  
do programa de Pós-Graduação do Instituto Brasiliense de Direito  
Público.

Comissão examinadora:

---

Professor Doutor Pedro Lucas de Moura Palotti

Orientador

---

Professora Doutora Luciana Silva Garcia

Membro da Banca Examinadora

---

Professora Doutora Natalia Koga

Membro da Banca Examinadora

## AGRADECIMENTOS

Há muito e muitos a agradecer. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por iluminar meu caminho todos os dias, me concedendo a oportunidade em concluir mais uma etapa de minha vida.

Aos meus pais, que me acompanharam em parte, minha trajetória por este Mestrado, pelo amor incondicional e pelo sacrifício que fizeram para me oferecer uma boa formação escolar e que hoje me olham de cima, dando a inspiração necessária para que eu possa seguir em frente. A minha irmã Alessandra, diante do apoio costumeiro. A todos os meus familiares, em especial a Minha Tia Mônica, por torcer pelo meu sucesso.

Aos meus sobrinhos pela alegria e por me darem o orgulho necessário para seguir em frente...

Ao professor Pedro Lucas de Moura Palotti, meu orientador, que prontamente aceitou este encargo, auxiliando-me com todo empenho e dedicação na construção desta pesquisa. Com certeza é uma das pessoas que lembrarei pelo entusiasmo que lida com a pesquisa. Sua orientação, certamente me enriqueceu para o meu prosseguimento na vida acadêmica. Obrigado, Prof. Pedro!

A Profa. Luciana Garcia que me tornou um professor e um estudante melhor, após suas aulas...

A Profa. Natalia Koga que me fez sentir mais orgulho de minha trajetória pelo mestrado, pela referência e contribuição dada a este trabalho.

Aos meus amigos de turma, que me possibilitaram maior leveza na realização do curso e que contribuíram para minha formação pessoal e profissional.

Aos meus eternos amigos Lucas José, Clene Vinicius e Rosilene Gonçalves que me iluminam das estrelas...

Aos amigos da Escola Família Agrícola de Natalândia pelo carinho, estímulo e compreensão em todos os momentos.

Aos amigos mineiros, paulistas, goianos, cariocas... Amo todos vocês.

Dedico este trabalho, em especial, aos meus pais, Davi Mendonça Andrade e Cleusa Tereza Andrade, que iluminam a minha vida, ainda que me olhando das estrelas.

*“Aonde você va*

*- Espero que em*

*( Trecho do Filme Ratatouille)*

## RESUMO

A pesquisa em tela procurou compreender a luz da teoria Bottom-up e dos escritos hodiernos sobre os burocratas de nível de rua o artifício exercido pelo Estado no processo de implementação da política pública de apoio financeiro as Escolas Famílias Agrícolas como condição para garantir um educação de qualidade, por meio da pedagogia da alternância, de forma gratuita, os níveis de ensino fundamental e médio profissionalizante, voltado as práticas agroecológicas para as populações do campo assegurando como princípio da educação do campo o respeito as especificidades e a diversidade, assim como a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Para tanto a pesquisa foi estruturada em três capítulos. Em primeiro momento, a partir de uma análise da constituição de políticas públicas na educação do campo e a participação dos movimentos sociais em busca do direito social à educação pública com garantia do padrão de qualidade. Por sua vez, em segundo momento foi priorizada uma análise sobre os conceitos ligados a implementação de políticas públicas, enfatizando os conceitos e definindo o marco analítico sobre a teoria bottom-up e sobre o papel dos burocratas de nível de rua. Por fim, foi possível por meio de um estudo de caso compreender a implementação da política pública instituída por meio da lei 14.614/03, a partir da visão dos professores, familiares e estudantes e concluir no sentido de que as comunidades do campo, se sentiram contempladas com a política pública de apoio financeiro as Escolas Famílias Agrícolas, em especial por construir sobre os pilares da educação do campo, garantindo os contornos utilizados pelos movimentos sociais ao longo de décadas e por permitir a transformação da realidade social dos sujeitos do campo, assim como de reunir os elementos necessários para permitir a transição agroecológica e o desenvolvimento do meio que estão inseridos os beneficiários da política pública.

**Palavras-chave:** Política Pública- Bottom-up- burocratas de nível de rua- pedagogia da alternância- transição agroecológica.

## ABSTRACT

The on-screen research sought to understand the light of Bottom-up theory and the current writings on street-level bureaucrats, the state's artifice in the process of implementing public policy of financial support to the Agricultural Family Schools as a condition for ensuring an education of quality, through the pedagogy of alternation, free of charge, the levels of vocational elementary and secondary education, focused on agroecological practices for the rural populations, ensuring as a principle of rural education respect for specificities and diversity, as well as for effective participation of the community and rural social movements. For this, the research was structured in three chapters. Firstly, from an analysis of the constitution of public policies in rural education and the participation of social movements in search of the social right to public education with guarantee of the quality standard. Secondly, an analysis of the concepts linked to the implementation of public policies was prioritized, emphasizing the concepts and defining the analytical framework on the bottom-up theory and the role of street-level bureaucrats. Finally, it was possible through a case study to understand the implementation of public policy instituted by law 14.614 / 03, from the viewpoint of teachers, family and students and conclude that the rural communities felt contemplated with the public policy of financial support the Agricultural Family Schools, in particular for building on the pillars of rural education, ensuring the contours used by social movements for decades and allowing the transformation of the social reality of rural subjects, as well as to gather the necessary elements to allow the agroecological transition and the development of the environment that the beneficiaries of public policy are inserted.

Keywords: Public Policy- Bottom-up- Street-level bureaucrats- Alternation pedagogy- Agroecological transition.

## RESUMEN

La investigación en pantalla buscó comprender la luz de la teoría de abajo hacia arriba y los escritos actuales sobre los burócratas de la calle, el artificio del estado en el proceso de implementación de políticas públicas de apoyo financiero a las Escuelas Agrícolas Familiares como condición para garantizar una educación de calidad, a través de la pedagogía de la alternancia, de forma gratuita, los niveles de educación vocacional primaria y secundaria, enfocados en prácticas agroecológicas para las poblaciones rurales, asegurando como principio el respeto de la educación rural por las especificidades y la diversidad, así como por participación efectiva de la comunidad y los movimientos sociales rurales. Para esto, la investigación se estructuró en tres capítulos. En primer lugar, a partir de un análisis de la constitución de políticas públicas en educación rural y la participación de movimientos sociales en busca del derecho social a la educación pública con garantía del estándar de calidad. En segundo lugar, se priorizó un análisis de los conceptos vinculados a la implementación de políticas públicas, enfatizando los conceptos y definiendo el marco analítico sobre la teoría de abajo hacia arriba y el papel de los burócratas a nivel de la calle. Finalmente, a través de un estudio de caso, fue posible comprender la implementación de la política pública instituida por la ley 14.614 / 03, desde el punto de vista de maestros, familias y estudiantes, y concluir que las comunidades rurales sentían contemplado con la política pública de apoyo financiero a las Escuelas Agrícolas Familiares, en particular para construir sobre los pilares de la educación rural, garantizar los contornos utilizados por los movimientos sociales durante décadas y permitir la transformación de la realidad social de los sujetos rurales, también cómo reunir los elementos necesarios para permitir la transición agroecológica y el desarrollo del entorno en el que se insertan los beneficiarios de las políticas públicas.

**Palabras clave:** Políticas públicas - De abajo hacia arriba - Burócratas de nivel de calle - Pedagogía de alternancia - Transición agroecológica.

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

**EFA** - Escola Família Agrícola

**EFAN**- Escola Família Agrícola de Natalândia

**CONTAG**- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

**FETAG**- Federações Estaduais de Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura

**STTR**- Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

**MSTTR**- Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

**INCRA**- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**LDB**-

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Distribuição Dos Estudantes Por Município.....	
GRÁFICO 2: Distribuição Dos Alunos Da Efan Por Sexo .....	03
GRÁFICO 3: Origem Dos Estudantes .....	64
GRAFICO 4: Principal Fonte De Renda Das Famílias .....	65
GRÁFICO 5: Sexo Do Público Alvo Da Pesquisa.....	66
GRAFICO 6: Tempo de experiência em meses do Público alvo com as atividades correlatas ao objetivo da Pesquisa.....	67

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Objetivos e pretensões com o público alvo da pesquisa.....	58
Tabela 2: Resultados Obtidos com a dimensão dos Professores.....	8181
Tabela 3: Resultados obtidos com a dimensão das famílias.....	888
Tabela 4: Resultados obtidos com a dimensão dos estudantes.....	944

## LISTA DE FLUXOGRAMA

Fluxograma 1: Os pilares da Pedagogia da Alternância.....	333
Fluxograma 2: O modelo analítico no caso da teoria Bottom-up aplicado ao Programa de apoio financeiro às Escolas Família Agrícola .....	51
Fluxograma 3: Rede Relacional da Efa .....	744

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I 21	
1.1– O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	21
1.2 – O programa de formação dos profissionais da educação do campo em nível nacional: A relação com os educadores do campo e os projetos de capacitação de educadores que atuam nas escolas do campo .....	24
1.2.1 Conhecendo o presente: limites e possibilidades, a educação que queremos e a responsabilidade do poder público na formação dos profissionais da educação.....	27
1.3 A NARRATIVA EM TORNO DA POLÍTICA PÚBLICA DE APOIO FINANCEIRO AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS.....	30
CAPÍTULO II..... 36	
2.1 O conceito de Políticas Públicas e a Implementação da <i>Policy</i> .....	36
2.2. MODELOS DE IMPLEMENTAÇÃO .....	39
2.2.1 O modelo Top-down.....	40
2.2.2 O Modelo Bottom-up .....	42
2.2.2.1 Burocracia de Nível de Rua.....	44
2.2. 3 As teorias Híbridas .....	48
2.3 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA IMPLEMENTAÇÃO .....	49
CAPÍTULO III..... 53	
3.1 O HISTÓRICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA .....	61
3.2 EXTRATO DO PÚBLICO ALVO DO ESTUDO DE CASO.....	65
3.3 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA.....	68
3.3.1 Os valores vislumbrados pelos professores a partir do programa de apoio financeiro as EFAs .....	69
3.3.2 A formação dos professores em relação a Educação do Campo .....	71
3.3.3 Os instrumentos utilizados para os professores para aproximar-se dos princípios e metas da política pública criada pelo Governo .....	74
3.3.4 Qual a relação estabelecida pelos professores com os alunos e familiares? .....	76
3.3.5 As sugestões para reformulação da política pública por parte dos professores.....	78

3.4 O ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA .....	83
3.4.1 As percepções das famílias com a política pública .....	84
3.4.2 A política pública e a relação com a renda das famílias.....	86
3.4.3 A Política Pública de apoio as EFAs e os reflexos nas práticas ambientais.....	87
3.5 A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE APOIO FINANCEIRO .....	90
3.5. 1 A percepção dos estudantes sobre a proposta de ensino .....	91
3.5. 2 A política pública e a relação com o desenvolvimento do meio ambiente a partir da visão dos estudantes.....	92
CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	102
ANEXOS.....	106

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa justifica-se, por uma série de motivos que passaremos a elencar, na medida em que se verifica um enorme avanço em termos de garantias e direitos das comunidades do campo de obterem uma educação pública de qualidade, embora reconheça que as políticas públicas relativas à Educação do Campo estão em um processo de construção constante.

O Direito a educação é previsto na Carta Magna de 1988 como “Direito de Todos, dever do Estado e da Família,” assegura ainda que o ensino ofertado tenha garantia do padrão de qualidade.

Na prática, nem sempre é possível verificar a qualidade neste ensino, em razão da falta de recursos, da gestão adotada pelo Estado ou pelas especificidades de cada caso. No caso da Educação do Campo, assegurada aos povos e comunidades tradicionais, percebe-se ainda maiores dificuldades de se aferir e encontrar resultados satisfatórios através dos processos de avaliação quantitativos utilizados atualmente pelo Estado. Ademais, o Decreto 7.352/2010 estabeleceu um rol de princípios que o Estado deve adotar para promover o ensino dos estudantes oriundos do meio rural. O ensino precisa ser contextualizado a realidade dos estudantes.

Podemos nessa linha afirmar que o Decreto 7.352/10 objetivou listar uma série de fatores objetivos que apresentam como escopo aproximar do padrão de qualidade do sistema educacional previsto no texto constitucional de 1988 e nos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96, mitigando sua falta de regulamentação nessa ceara desde sua publicação.

Assim, o que antes pautava a educação em urbana e rural fundamentava-se, principalmente em critérios de categorização feitos pelo IBGE entre espaço rural e urbano definido, pela sua localização geográfica.

A minimização do tratamento a qualidade do ensino no campo partia da lógica de um projeto de desenvolvimento centrado nas atividades urbano-industriais, pela qual a zona rural tenderia ao desaparecimento, não sendo pertinente, por essa razão, o investimento em políticas estruturantes de educação nesse espaço, conforme aponta Carvalho *et al* (2016). Assim, resultou as políticas de educação privilegiaram a mínima intervenção, restringindo basicamente as séries iniciais do ensino fundamental.

Por outro lado, “a Educação do Campo é compreendida ao mesmo tempo como conceito em movimento, caracterizado pelo espaço de reivindicações e abrindo espaço para a efetivação do direito à educação, dentro e fora do Estado”. (CALDART, 2009).

Em outras palavras, a educação rural<sup>1</sup> é compreendido a partir do “conceito de territorialidade, é o lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial”. (CALDART, 2009). Entretanto, quando analisado estritamente sem a preocupação social fica as margens de discussões globalizadas e aquém de uma qualidade necessária para os povos do campo.

Por sua vez, em um contexto de Educação do Campo verifica-se o comprometimento com a diversidade do trabalho e sua cultura, a educação terá também especificidades que precisam ser incorporadas nos projetos político-pedagógicos. Nesse sentido, a educação do campo se incorpora e tende a buscar o ponto de equilíbrio exigido na atual sociedade.

Diante dessa distinção entre Educação “do” Campo e Educação “no” Campo, resta clara as características da educação do campo, caracterizada pelo respeito as diversidades do homem do campo e na possibilidade de interação desses conceitos na relação ensino-aprendizagem, conforme colabora Molina (2006).

Em apertada síntese, podemos dizer que as comunidades e as famílias acabam sendo comprometidas, pois, o ensino acaba sendo o mesmo tanto para alunos oriundos do meio urbano quando para os advindos do meio rural. O material didático, também não valoriza o tratamento das desigualdades na medida das desigualdades impostas pelos aspectos sociais que estão intrínsecos a cada indivíduo.

É neste contexto que as Escolas Famílias Agrícolas ganham destaque e reconhecimento, pois por meio de uma Associação sem fins lucrativos cujos sócios, são sobretudo agricultores familiares, os quais fazem a gestão administrativa, financeira e pedagógica dessas escolas. As lições e o modelo são originárias da França.

No Brasil, surgiram em 1969, no Espírito Santo, sobre a liderança do jesuíta italiano Humberto Pietogrande, surgem as primeiras experiências da PA com o nome de Escola Família Agrícola (EFA), dando origem ao MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), (ROCHA, 2003; NASCIMENTO, 2005). “As conquistas de políticas públicas, com o devido financiamento, têm garantido um melhor desempenho desse projeto educativo”. (MEC, 2008).

---

<sup>1</sup> Advirto o leitor que em acordo ao Decreto 7.352/10, a expressão “educação rural” deixou de refletir o contexto de políticas públicas, razão pela qual o termo mais adequado é “Educação do Campo.” Contudo, optei pela expressão anteriormente usada para evitar repetição da palavra “Campo.”

Essas Escolas buscam discutir a questão da sucessão rural, discussões ambientais e a busca pelo emprego de técnicas de produção agroecológica. O ensino ocorre por meio da pedagogia da alternância em que o estudante fica quinze dias na Escola e quinze dias em casa onde coloca em prática o seu aprendizado teórico, dentro da propriedade de suas famílias.

Nessa esfera, a Pedagogia da Alternância potencializa a educação do campo ao permitir à juventude o acesso à educação, sem perder os vínculos sociais, produtivos e culturais com suas famílias e comunidades (SILVA, 2008). Assim, os estudos sobre a Educação do Campo evidenciam que a luta pela terra não é unicamente a luta por um pedaço de terra, mas a luta por autonomia, libertação, por políticas públicas abrangentes e pelo reconhecimento e análise das práticas educativas presentes no território (MUNARIM, 2008).

Estes significados da luta pela educação e pela autonomia dos povos do Cerrado, conforme já constatamos em Zanelli et al. (2016), são demandas explícitas tanto nos movimentos nacionais que constroem a Educação do Campo, quanto nos grupos sociais que buscam uma igualdade material de Direitos.

No mesmo compasso, se percebe a luta para que o “cerradeiro” possa se estabelecer através de sua organização comunitária, uma vez que a formação dos estudantes nos próprios livros didáticos, mostram-se deficitárias para a construção de saberes mais complexificados e onde a participação humana influi e reconstrói cotidianamente o cerrado (VALLERIUS, 2015). Isso se justifica em vista de o cerrado ter sido construído e falado de uma forma muito simplista, não apurando a capacidade crítica das pessoas, nem mesmo pontuando-as sobre todas as suas dimensões.

Nessa ceara de abordagens, a valorização jurídica da dimensão regional e de sua autonomia política, associada aos planos regionais de desenvolvimento é uma medida necessária para eliminar os desequilíbrios e as desigualdades na promoção do desenvolvimento das regiões problema do país (NETO, p. 300). Em especial, ao analisarmos a questão sobre a ótica da implementação da política pública.

Nessa concepção, a Pedagogia da Alternância acaba sendo uma dessas medidas consistidas por meio de ação afirmativa, que contribui para uma igualdade de oportunidades reais através da adoção de seus princípios. Não obstante, promover a exegese das normas jurídicas é, de certa forma, contribuir com o diálogo e com a discussão para efetivação de “políticas públicas educacionais universalizantes, mas também específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos

documentos oficiais, especialmente em âmbito escolar de formação das famílias e dos estudantes.” (DUARTE, p. 37, 2006).

Por meio dessa análise, a pesquisa tem como objetivo geral compreender a contextualização jurídica sobre a lei Estadual 14.614/2003 e os efeitos da implementação dessa política pública a partir do público alvo definido no percurso metodológico.

Nesse diapasão, a Lei Estadual 14.614/2003 apresenta em seu artigo 1º, a ideia crucial da política pública, qual seja:

será beneficiada com recursos provenientes do programa instituído por esta lei a escola que oferecer cursos gratuitos de ensino fundamental da 5ª à 8ª série de ensino fundamental e ensino médio, com educação profissional; for gerenciada por uma associação autônoma, composta de pais, pessoas e entidades comprometidas com o desenvolvimento da agricultura familiar; aplicar o método da pedagogia da alternância; tiver como objetivo a formação integral do aluno, com a transmissão, inclusive dos conceitos e conteúdos do desenvolvimento sustentável. (Art. 1º, Lei Estado de Minas Gerais 14.614/2003).

A medida implica em vivenciar a geração de renda e emprego as famílias e a garantia da subsistência em primeiro plano, mas estimula ainda o agrupamento desses jovens em cooperativas e fortalecimento da economia solidária, que se pode destacar por meio das feiras livres, muito estimulada nos municípios mineiros.

Não obstante, a pesquisa justifica-se ainda, pelo fato de que essa discussão propicia um enriquecimento científico e em razão da necessidade de efetivação jurídica e social de direitos relativos à educação do campo, sobretudo do Decreto 7.352/10 que regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em seu artigo 2º, estabelece que:

Constitui princípios da educação do campo, o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia, além do 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 e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Artigo 2º, Lei do Estado de Minas Gerais 14.614/2003).

Ademais a pesquisa justifica-se também, pois a Pedagogia da Alternância vem revelando elementos interessantes desta luta no cerrado. Primeiro, na luta para construção da Escola que atenda aos anseios das famílias. Segundo, através da presença da cooperação entre camponeses durante o processo de produção, estratégia de resistência para enfrentar o poder do monocultivo e da utilização de agrotóxico em propriedades que possuem grandes lavouras e vem em um processo de minimização do Cerrado, assim como em defesa ao Direito a água. Outro elemento é a “Pedagogia do Movimento”, como define Caldart (2009), que se trata do processo pedagógico inerente à luta pela terra, que envolve a emancipação política, o desenvolvimento de habilidades e a capacidade de tomada de decisões durante o processo de ocupação e reivindicação da reforma agrária.

Por esses termos, esta pesquisa assumiu o caráter de buscar compreender de que forma a política pública do Governo do Estado de Minas Gerais de apoio financeiro às Escolas Famílias Agrícolas se revertem em benefícios para a sociedade e contribuem para o desenvolvimento sustentável dos municípios onde estão inseridas.

Dessa maneira, a pesquisa em tela teve como pergunta fundamental saber “Como se deu a implementação e quais as suas consequências do programa governamental do governo de MG de apoio financeiro às Escolas Famílias Agrícolas e a educação do Campo para a produção e reprodução social da vida no campo?”

Pfeifer e Adams (2017), ao estudarem a obra de Karl Marx, apontam que “a história social do homem constitui-se pelo processo de produção/reprodução da vida compreendido em torno da satisfação das necessidades através do trabalho.” A ideia, neste contexto, é portanto, verificar se o conhecimento e as práticas vivenciadas por meio da política pública, tem sido multiplicadas e replicadas nas comunidades.

Nesse cenário, a pesquisa deu ênfase em um estudo de caso, voltado a compreender o processo de implementação da política pública de educação do campo que compreende apoio a Pedagogia da Alternância por meio das Escolas Famílias Agrícolas. Como já exposto, o tema encontra relação direta com meu trabalho profissional, uma vez que atualmente desenvolvo atividade na Secretaria de Governo do município de Natalândia, e pelo fato de que o município se encontrar em área de expansão do agronegócio, compreender projetos e políticas públicas que visem práticas sustentáveis e em harmonia ao meio ambiente, são fundamentais, assim como, encontra diálogo direto com as minhas produções acadêmicas e me estimula enquanto cidadão.

Com essa pretensão, o presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, buscamos realizar uma abordagem em torno da constituição de políticas públicas na educação do campo, com destaque para a participação dos movimentos sociais em busca do direito social à educação pública de qualidade. Essa reflexão se deu em três pontos: 1) inicialmente sobre a estratégia para desenvolvimento da “Educação do Campo” a partir da concepção do Estado; 2) em seguida corroborando sobre o papel dos Movimentos Sociais na “Educação do Campo” para compreendermos a política nacional de formação Educação do Campo; e 3) o papel da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento do meio em que os jovens estão inseridos.

No segundo capítulo, privilegiamos a construção do conceito de política pública, de modo que a pesquisa buscou fazer uma revisão teórica sobre esse conceito, sua relevância e o trato dado aos direitos sociais. Tem-se como objetivo compreender o cenário político e a relação entre Estado-Sociedade, assim como a verificação de quais e qual a importância dos atores sociais e políticos na implementação das políticas públicas de modo geral. Será abordado em particular o papel desempenhado pelos burocratas do nível de rua e as consequências de suas ações sobre os beneficiários das políticas públicas. Embora não seja pretensão deste trabalho, apresentar alguns conceitos básicos e estrutura mínima utilizada para formulação destas políticas públicas, servindo assim, apenas como base para estabelecer as possíveis relações causais com os resultados do trabalho. No terceiro capítulo, foco de nossa pesquisa, privilegiamos por responder a pergunta fundamental. Com este objetivo, buscamos refletir a partir de três pontos, saber: a Comunidade e seu direito à Educação “do” e não “no” campo; o enfoque do “padrão de qualidade” do sistema educacional necessário para as escolas do campo; e a análise sobre a Escola Família Agrícola de Natalândia, promovida por meio dos professores, das famílias e de estudantes egressos. Este capítulo será, assim, responsável por trazer os resultados obtidos com a pesquisa de campo.

Ao final, até pela própria natureza e objetivos do Mestrado Profissional em Administração Pública, nos ativemos em apresentar recomendações ao caso em exame, residindo nesta questão, até pela metodologia empregada e, um estudo prático de como a política pública foi implementada com as respectivas recomendações recebidas, o que destaco de maior originalidade na pesquisa feita.

## **CAPÍTULO I**

### **A CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM BUSCA DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE**

Com o intuito de atender as finalidades dessa pesquisa, nos ateremos a uma análise em torno das estratégias de desenvolvimento da educação campesina, assim como do projeto de capacitação inicial e continuada voltada a educação do campo e a responsabilidade do Poder Público com este processo de estruturação que está inserido a educação do campo.

#### **1.1– O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Nessa evolução em termos de garantias e na maneira de tratamento dada pela formação do Estado, não há dúvida de que o desenvolvimento e a promoção da cidadania das populações rurais passam pelo incremento da capacidade dos agricultores de produzir e da oferta de políticas públicas que busquem o aprimoramento da educação rural. A necessidade de oferecer uma melhoria na educação brasileira é resultado da mobilização constante da sociedade civil, organizações não governamentais e organizações sindicais que atuam como articuladores de um processo democrático da educação.

Essa articulação fica mais incisiva a partir de meados do século passado, momento em que os movimentos sociais e sindicais iniciaram a movimentação no sentido de minimizar a lógica excludente de uma educação enquanto direito de poucos. Nesse sentido, os movimentos sociais e sindicais iniciaram um processo para estimular o desenvolvimento da educação campesina, até então às margens da realidade social. Por conseguinte, buscou-se a diminuição das diferenças existentes entre a qualidade da educação urbana e rural, pública e privada (COSTA e LUNA, 2009).

Cabe ressaltar que a participação dos movimentos da sociedade civil organizada em busca de uma melhoria na educação campesina, implicou na articulação de direitos relacionados a políticas de moradia, emprego e renda, saúde integral pública e gratuita, transporte, lazer, entre outras a essas articuladas.

Nessa linha, as bases da articulação por uma “Educação do Campo” são resultado de uma mobilidade social e histórica de lutas e reivindicações que iniciaram na década de 60, recebendo forte influência da pedagogia libertadora de Paulo Freire e desenvolvida pela participação dos movimentos sindicais do campo. Não menos importante, os movimentos e organizações sociais, de educação, pelas pastorais, organizações não governamentais, tiveram forte participação no processo de efetivação do direito social a educação pública campesina.

Nesse sentido, é inadmissível pensar em mudança de paradigmas no campo sem romper com o sistema de precariedade que existe no campo, como por exemplo, os elevados níveis de analfabetismo e fechamento de escolas nas pequenas comunidades além da nucleação de escolas sem critérios e sem diálogos com as comunidades.

Alessandra da Costa Lunas e Eliene Novaes Rocha (2009) ainda acrescentam como problemas da educação campesina a ausência de escolas que assegurem a continuidade de estudo dos povos do campo, para além das séries iniciais do ensino fundamental e a “dificuldade de acesso dos trabalhadores e das trabalhadoras a informações necessárias ao desenvolvimento de novas tecnologias de produção e comercialização.” (LUNAS; ROCHA, 2009).

Nessa vertente, é imprescindível que se estabeleçam processos educativos que priorizem a “diversidade social, geográfica e cultural dos povos que vivem no campo e, ainda, que assegurem uma educação não sexista, que não discrimine e não exclua as mulheres, sua constituição e sua atuação social.”

Não por outra razão que o Movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais tem priorizado a defesa de uma política pública nacional de qualidade, nos termos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, por meio de um processo permanente de diálogo e respeito às demandas e contribuições dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Nesse contexto, a estratégia para desenvolvimento da “Educação do Campo” passa necessariamente pela atuação do MSTTR<sup>2</sup> nos espaços políticos de definição, elaboração e implementação de políticas públicas em busca de uma educação pública, gratuita e acessível a todos do campo. Por essa razão, podemos destacar que algumas “bandeiras de lutas” são parte das ações do MSTTR na busca de políticas públicas de educação do campo, tais como:

- a) a constituição de políticas de Educação do Campo enquanto políticas de Estado, que garanta de modo geral o acesso e a permanência com qualidade aos

---

<sup>2</sup> MSTTR- Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. O MSTTR está organizado em 27 Federações Estaduais de Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (Fetags) e em mais de 4 mil Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais - STTRs.

processos educativos escolares, de modo que seja possível o respeito às diferenças geográfica e culturais existentes;

- b) A abrangência e democratização dos povos no campo no controle social, na gestão e participação dos camponeses no direcionamento de atividades, por meio de parcerias com as Universidades afim de oferecer de assistência aos pequenos produtores;
- c) Não menos importante, encontra-se a formação humana e a capacitação dos sujeitos e diferentes campos de conhecimento “que possam gerar e gerir novas alternativas e ações no campo, estabelecendo sempre a luta pela permanência com dignidade no campo como elemento central desse processo.” (COSTA, 2009, p.18). Além é claro, da promoção de processos pedagógicos para uma educação voltada para a realidade do campo, incluindo homens e mulheres em todos os processos. No processo de ensino e acompanhamento das experiências que tem se constituído como referenciais para educação do campo, de modo a ampliar a capacidade de pesquisa e de difusão dos conhecimentos.

Por derradeiro, (COSTA, 2009, p.18) aponta de maneira didática e sistemática a promoção de políticas e programas de formação de educadores e educadoras, com currículos adequados às necessidades dos sujeitos sociais do campo, por meio de formação inicial e continuada voltada a docentes do campo.

Neste sentido, a partir da lição de Alessandra da Costa Rocha e Eliene Novaes Luna (2009) podemos afirmar que o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, permitiu por meio de uma luta histórica na busca de implementação de uma política educacional para os povos do campo, compreender um processo de construção e elaboração das Diretrizes Operacionais para Educação. Além disso, em outros momentos foram de fundamental importância para a concretização da estratégia de luta, no sentido de buscar uma educação pública de qualidade e acessível para os povos do campo. Para exemplificar, podemos citar a participação dos Movimentos Sociais dos Trabalhadores e Trabalhadoras a participação de Audiências Públicas no Conselho Nacional de Educação, na segunda Marcha em Defesa da Escola Pública e na segunda Conferência Nacional de Educação do Campo.

Assim, uma abordagem em torno da estratégia para desenvolvimento da “Educação do Campo” é de fundamental importância para as pretensões da pesquisa, pois nos permite visualizar o modo de ação e o histórico de conquistas na educação do campo pelos Movimentos Sociais dos Trabalhadores e Trabalhadora Rurais.

Do mesmo modo, se mostra importante frisar o projeto de capacitação de educadores que “atuam nas escolas do campo e por uma política de formação de profissionais da educação do campo, uma vez que está inserido na estratégia para desenvolvimento da Educação do Campo.” (COSTA; ROCHA, 2009, p. 38).

## 1.2 – O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM NÍVEL NACIONAL: A RELAÇÃO COM OS EDUCADORES DO CAMPO E OS PROJETOS DE CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO

A educação vivenciada em nosso país até a década de 60 se mostrava incapaz de atender com eficiência em termos de qualidade os povos do campo. Do mesmo modo se mostrava inacessível para todos os camponeses, motivo pelo qual justificou-se a luta dos Movimentos Sociais dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais por uma Educação de qualidade e para toda a comunidade rural.<sup>3</sup> Nessa concepção, torna-se importante fazer uma breve análise em torno da política nacional de formação de professores e os projetos de capacitação de educadores elementos fundamentais para a tentativa de reestruturação da educação do campo e para o deslinde da pesquisa em tela.

Não resta dúvida de que o desenvolvimento da capacitação de professores tem como antecedentes a luta do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais via CONTAG e FETAGs, por uma educação pública de qualidade aos homens e mulheres do campo. Além disso, foi observado de que não adiantava modificar a estrutura pedagógica ou oferecer maior assistência a educação do campo, sem potencializar agentes locais, com a formação de um capital social na luta pela qualificação da educação do campo, estabelecendo uma continuidade e o avanço dessa discussão.

Assim, este processo formativo teve como escopo na formação de educadores do campo, a partir do estudo de Alessandra da Costa e Eliene Novaes Luna, divulgar as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC – Resolução nº1, de 3/4/2002), realizar um debate em torno da proposta de educação do campo defendida pelo MSTTR, a qualificação do debate da educação do campo nos espaços de definição de políticas

---

<sup>3</sup> Advirto o leitor que em acordo ao Decreto 7.352/10, a expressão “comunidade rural” deixou de refletir o contexto de políticas públicas, razão pela qual o termo mais adequado é “Populações do Campo.” Contudo, optei pela expressão anteriormente usada para evitar repetição da palavra “Campo.”

públicas e a potencialização da rede de educadores(as) e lideranças em torno da defesa e debate da política pública da educação do campo. (COSTA; ROCHA, 2009, p. 38).

Ora, *a priori* a definição de realizar processos de formação de educadores que atuam nas escolas do campo teve como ponto inicial as experiências pedagógicas mais distintas que tiveram o fundamento e o debate da educação do campo e que culminaram com o debate e construção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Nesse sentido, encontra-se a afirmação das autoras supracitadas:

Esse processo de formação debateu também sobre a importância e papel dos (as) educadores(as) do campo na perspectiva de compreender as Diretrizes Operacionais como estratégia de ampliação, fortalecimento e contribuição da escola do campo no desenvolvimento de propostas metodológicas que contribuam na construção do Desenvolvimento Sustentável e melhoria das condições de vida no campo, na valorização das experiências desenvolvidas nos espaços educativos através da parceria, articulação e compromisso dos movimentos sociais e sindicais em diversas partes do território nacional, de norte a sul do país. (COSTA; ROCHA, 2009, p. 38).

É merecido dizer que o desenvolvimento deste processo formativo, foi inteiramente coordenado pela CONTAG e com a participação direta da FETAGs, tendo amplo processo de mobilização de educadores que já atuavam nos diversos espaços educativos da educação do campo. O processo formativo foi realizado por meio de diversos processos metodológicos que buscaram mediante exposições dialogadas com a troca de vivências do grupo e dinâmica de grupo identificar os aspectos culturais e da realidade geografia de cada educador, que na sua maioria lecionavam nas escolas do campo, embora nem sempre tinham participado de debates mais aprofundados sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

O objetivo central da formação de professores que entendam a realidade do campo, passa necessariamente pela promoção de políticas educacionais que enfrentem todas as formas de preconceito e discriminação, permitindo formar profissionais da educação para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à discriminação. Nesse sentido, corrobora Alessandra da Costa e Eliene Novaes Luna (2009):

Ao participar de cursos ou licenciaturas específicas, os profissionais obterão instrumentos para refletir a respeito dessa temática e lidar de uma forma mais crítica com essas especificidades, podendo ter acesso a uma formação profissional que vá além da docência, permitindo uma qualificação que possibilite ao profissional entender e ser capaz de desenvolver a gestão de processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Ou seja, uma formação contextualizada e consistente do(a) educador(a) como sujeito capaz de propor e implementar projetos de desenvolvimento sustentável de campo e de país, comprometidos com as transformações político-

pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atende a população que trabalha e vive no e do campo. .(COSTA; ROCHA, 2009, p. 38).

Nesse prisma, “oferecer aos educadores do campo uma formação específica significa dar resposta a uma problemática que se enquadra numa função social da escola muito requerida pelas organizações sociais envolvidas com as questões do campo.” .( COSTA; ROCHA, 2009, p. 57). Nessa perspectiva, formar quadros com visão de realidade do campo com elementos para a construção de um projeto de nação e de campo, assim como “tornar viável a organização dos assentamentos, das pequenas propriedades rurais, equacionar o papel da educação dos coletivos dos acampamentos e assentamentos; garantir seu direito ao conhecimento, à cultura, à memória e à identidade.” .(COSTA; ROCHA, 2009, p. 56).

Não por outra razão, as escolas rurais devem permanecer no próprio contexto que estão inseridas, pois são objeto de processos ocorridos no campo e caracterizados por modelos participativos, democráticos. Por esse motivo, Rogério Cunha Campos (1990) faz a seguinte reflexão:

Entre as instituições sociais, sabemos que a escola, mais do que qualquer outra, oferece, ao ser transplantada, o perigo de se formar ou mesmo de perder os objetivos. A escola já é de si uma instituição artificial e incompleta, destinada apenas a suplementar a ação educativa muito mais extensa e profunda que exercem outras instituições e a própria vida. Deve, portanto, não só ajustar-se, mas inserir-se no contexto das demais instituições e do meio social e mesmo físico. A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem de ser recriada em cada cultura, mesmo quando essa cultura seja politicamente o prolongamento de uma cultura matriz.(CAMPOS, 1990, p. 47).

Nesse sentido, se até então prevaleceu a ausência de programas governamentais com o escopo de adequar a formação de professores, o que é imperioso compreender que na educação do campo constitui a partir de agora, “a tarefa de construí-la, edificá-la, não como um projeto único, homogeneizante, mas que deverá trazer na sua concepção a pluralidade cultural e a diversidade dos sujeitos do campo sobretudo nas regiões mais carentes deste país.”( WERTHEIN, BORDENAVE, 1986, p. 57).

Por esse motivo, o Estado tem ao longo dos últimos anos positivado alguns direitos correlatos a educação campesina, sobretudo de importância relativa a formação inicial e continuada de professores do campo. Nesse contexto, podemos citar, a resolução CNE/CEB Nº 1/2002 que nos artigos 14 e 15 e seus incisos I, II, III, dispõe que o financiamento da Educação nas Escolas do Campo é um dever do estado e que esta deverá mobilizar os dispositivos necessários para tal, já previsto em outras legislações (Constituição Federal/1988, LDBEN 9394/96, etc.) com o intuito de garantir o seu oferecimento. Além disso, o Decreto 7.352/10

prevê ao longo do artigo 2º, inciso III que “o 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, constitui princípio da educação do campo”. (Art. 2º, III, Decreto 7.352/2010).

O mesmo dispositivo, consigna no inciso V a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo, nesse processo.

Assim, a realidade hoje do nosso país é outra em termos de proteção a educação do campo. Isso porque existe o respaldo da legislação, conforme anotado nos atos normativos supracitados, razão pela qual “a luta pela profissionalização dos agentes educativos que atuam nas escolas do campo deve ser pauta permanente das organizações que protagonizam esta conquista.” (COSTA, 2009, p.23)

Essa abordagem, portanto, nos revela importante para a pesquisa em tela, uma vez que uma política nacional de formação de professores pode constituir um tratamento mais público na Educação do Campo podendo significar a garantia de novos tempos para a educação campesina.

Por outro lado, conhecer os limites e as possibilidades da educação do campo que queremos e a responsabilidade do poder público neste processo, apresenta relação direta com a política nacional de formação de professores e assume papel ímpar para verificar se as comunidades rurais possuem direito líquido e certo para exigir docentes com capacitação inicial e continuada para lecionarem na escolas do campo, razão pela qual justifica nossa abordagem a seguir.

### **1.2.1 conhecendo o presente: limites e possibilidades, a educação que queremos e a responsabilidade do poder público na formação dos profissionais da educação**

Feita uma abordagem histórica da educação do campo, torna-se importante fazer uma análise, para as finalidades da pesquisa, sobre os limites e possibilidades da educação que queremos e a responsabilidade do poder público neste processo.

Não há dúvida de que as mobilizações em torno do processo constituinte de democratização e a positivação de direitos correlatos a educação do campo, garantiu um leque de importantes conquistas populares e espaço de participação popular. Nesse processo, a “Constituição de 1988 se tornou expressão dessa demanda, ao incorporar o princípio da

participação direta na administração pública, o referendo e o plebiscito, além da criação de conselhos gestores como forma de intervenção popular nas definições políticas do país.” (COSTA; ROCHA, 2009, p. 62).

Com efeito, a carta magna de 1988 vai além do reconhecimento das necessidades sociais e do direito ao acesso universal à educação, mas ampliou as perspectivas da participação cidadã na concepção de políticas públicas. Além disso, descentralizou o ensino sob três aspectos: administrativo, econômico-financeiro e curricular-pedagógico. Sob o enfoque da educação permitiu a discussão e a aprovação da LDB, Lei 9.394/96, responsável por diversos debates no Ministério da Educação, principalmente no que concerne ao controle, à avaliação e à formação dos profissionais da educação.

Por sua vez, na esfera administrativa acarretou mudanças quanto a competência para elaboração de atos normativos e na relação com a sociedade civil, afetando diretamente as políticas educacionais.

Sob o prisma pedagógico, o texto da LDB permitiu “estabelecer a inspiração no ato educativo nos ideais de liberdade e solidariedade humana e no pleno desenvolvimento do educando. Aponta para um processo de formação de sujeitos capazes de inscrever seus próprios interesses na busca de um bem público comum.” (COSTA; ROCHA, 2009, p. 62).

Assim, podemos visualizar hodiernamente em nosso ordenamento jurídico um conjunto de leis cujo escopo é a regulamentação da organização da educação e da estrutura curricular da escola rural em nosso país.<sup>4</sup>

Nesse sentido, a participação dos movimentos do campo, por meio da pauta de reivindicações feitas no Gritos da Terra, da Marcha de Terra, da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, garantiram a aprovação pela Câmara de Educação Básica, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002). Essa participação política representou um passo no sentido de resgatar uma dívida social com a população campesina. Nesse prisma, o próprio Ministério da Educação tem respondido a essa mobilização foi responsável pela criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no ano de 2004, que assumiu como meta pôr em prática uma política de educação em desenvolvimento.

---

<sup>4</sup> Resolução CNE/CEB Nº 1/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, responsabiliza o poder público pela institucionalização e pelo oferecimento da educação pública pela institucionalização e pelo oferecimento da educação pública do campo sendo elaborada pelo Conselho Nacional de Educação conformidade com o disposto no artigo 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995; Decreto 7.352/10, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Não há dúvida de que as ações políticas “foram construindo uma teoria de formação humana do sujeito humano e uma práxis coletiva que forma subjetividades dialogantes, críticas e capazes de contribuir com a construção de outras relações sociais.” (COSTA; ROCHA, 2009, p. 62).

Dessa forma, um dos principais perguntas da política pública de educação do campo é a garantia a universalidade dada pelo direito e a diversidade posta pela diversidade cultural e geográfica de nosso país.

Nesse contexto ainda nos resta apontar três grandes desafios relativos a implementação de uma educação no campo de qualidade. O primeiro desafio que colocamos para a efetivação do direito dos povos do campo é a implementação de políticas educacionais contextualizada na sua realidade e no lugar onde moram e trabalham.

Um segundo desafio é o fortalecimento das redes de educação do campo existentes em nosso país. “Essas redes de educação são espaços fundamentais de formulação e diálogo entre poder público e sociedade civil na implementação das políticas públicas.” (COSTA; ROCHA, 2009, p. 62).

Um terceiro desafio é a vinculação da política educacional com a produção pedagógica e as lutas sócias dos movimentos do campo. Muito embora, “a educação seja uma concepção de educação para toda a população do campo, sua construção, enquanto projeto educativo e prática pedagógica, precisa ter vinculação direta com os movimentos sociais, suas lutas, organização e produção político-pedagógica.” (WERTHEIN, BORDENAVE, 1986, p. 57).

Parte deste processo recai sobre a responsabilidade do poder público com a formação dos profissionais da educação e em especial dos docentes, conforme previsão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDBEN 9394/96), no seu artigo 67, incisos I A VI, que estabelece:

- I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;
- III- Piso salarial profissional;
- IV- Progressão funcional baseada na titulação, e na avaliação do desempenho;
- V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho;
- VI- Condições adequadas de trabalho.

Esse fundamento legal e os demais que amparam a garantia da formação inicial e continuada dos profissionais da educação tem sido negado na maioria da vezes, em virtude da constituição de um sistema público que ao mesmo tempo em que exige a garantia, por meio dos

seus mais variados programas flexibiliza e precariza a profissionalização desse, quando admite ainda o exercício de profissionais em sala de aula sem o mínimo de formação necessária para atuação docente, como preconiza a própria LDBEN 9394/96, no seu art. 62.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

As organizações de âmbito nacional ligas à formação de profissionais da educação tem defendido uma formação inicial em nível de graduação realizada pelas universidades de forma plena. Contudo, na prática atual, ela tem acontecido de maneira aligeirada e de qualidade muitas vezes duvidosa.

No que se refere à política de formação dos profissionais da educação do campo e em especial, dos docentes, a resolução CNE/CEB Nº 1/2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que responsabiliza o poder público pela institucionalização e pelo oferecimento da educação pública pela institucionalização e pelo oferecimento da educação pública do campo, principalmente nos seus artigos 3º, 6º e 7º. (COSTA; ROCHA, 2009, p. 62).

Além disso, o Decreto 7.352/10 positivou em seu artigo segundo princípios relativos a educação do campo, entre eles prevê “o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia, assim como desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade.” (Art. 2º, Decreto 7.352/2010).

Essas condições e esse sentido não podem ser negligenciados em uma proposta que busca contribuir decisivamente para a transformação da realidade do campo brasileiro. Com toda essa narrativa e avanços na educação do campo, nos ateremos em buscar contextualizar o surgimento da Política Pública de apoio financeiro as Escolas Famílias Agrícolas.

### 1.3 A NARRATIVA EM TORNO DA POLÍTICA PÚBLICA DE APOIO FINANCEIRO AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

As Escolas Famílias Agrícolas estão presentes em nosso país, desde a década de 70, do século passado e desde então estão alinhada à formação básica integrada a profissionalizante,

em especial ao Curso Técnico em Agropecuária, contribuindo enquanto alternativa para o desenvolvimento rural sustentável.

Ademais, buscam manter as origens dessas instituições, de modo que desde o surgimento em nosso país, se impõe como contraponto ao modelo de expansão da agricultura fomentado pelo agronegócio, por meio de práticas e técnicas exploradas pela Agroecologia e vislumbradas pela Educação Ambiental preservacionista e conservacionista de meio ambiente.

Por essa razão, a sobrevivência dessas instituições estiveram ligadas a Projetos de investimento internacional, preocupados com as questões ambientais, a sucessão rural e a práticas de desenvolvimento sustentável. Não conseguindo, em nenhum momento a autonomia e sustentabilidade financeira, muito em razão do fato de que as famílias sócias da entidade civil, apresentam quase que sempre renda financeira baixa, não dispendo de recursos para manutenção das atividades.

Em Minas Gerais, a realidade não se apresentou de modo diverso, apresentando contudo, alguns financiamentos do Governo Federal por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, que através do Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária-PRONERA, apoiaram algumas iniciativas, de modo isolado, sem continuidade, mas que contribuíram para manutenção dessas instituições no Estado, que alinhado as contribuições e parcerias com a iniciativa privada, se mantiveram e se sustentaram ao longo dos anos.

Os resultados vislumbrados nos projetos, assim como a motivação das famílias permitiram levar a discussão do financiamento e do apoio a essas instituições para os municípios sedes dessas Escolas, o que contribuiu de toda sorte, junto a outros atores para levar a discussão a níveis estaduais.

Nesse contexto, em 2001 o Deputado Adelmo Carneiro Leão, propôs o Projeto de Lei que veio a receber a numeração de 1886/2001. Na mensagem, encaminhada para a Assembleia Legislativa de Minas Gerais fazia menção quanto aos objetivos do projeto, “A proposta pedagógica das escolas Famílias Agrícolas, originária da França, surge no Brasil em 1969, no Estado do Espírito Santo. Sua finalidade é o desenvolvimento sustentável do campo, mediante a educação integral da pessoa humana, dentro do espírito de solidariedade.” (PROJETO DE LEI 1886/2001).

Para atingir esse objetivo, a escola utiliza-se quatro pilares fundamentais: O primeiro é a associação, que é um pilar fundamental, no qual é o instrumento pelo qual as famílias se comprometem com o projeto educativo dos filhos.

O segundo pilar está associado a pedagogia da alternância: é uma forma de educar que mais se aproxima da realidade do campo, visto que adota um conjunto de instrumentos pedagógicos que partem da realidade do aluno, valorizando o conhecimento pessoal e popular e priorizam suas experiências sócioprofissionais, raciocínio semelhante ao do educador popular Paulo Freire ao conceber que não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

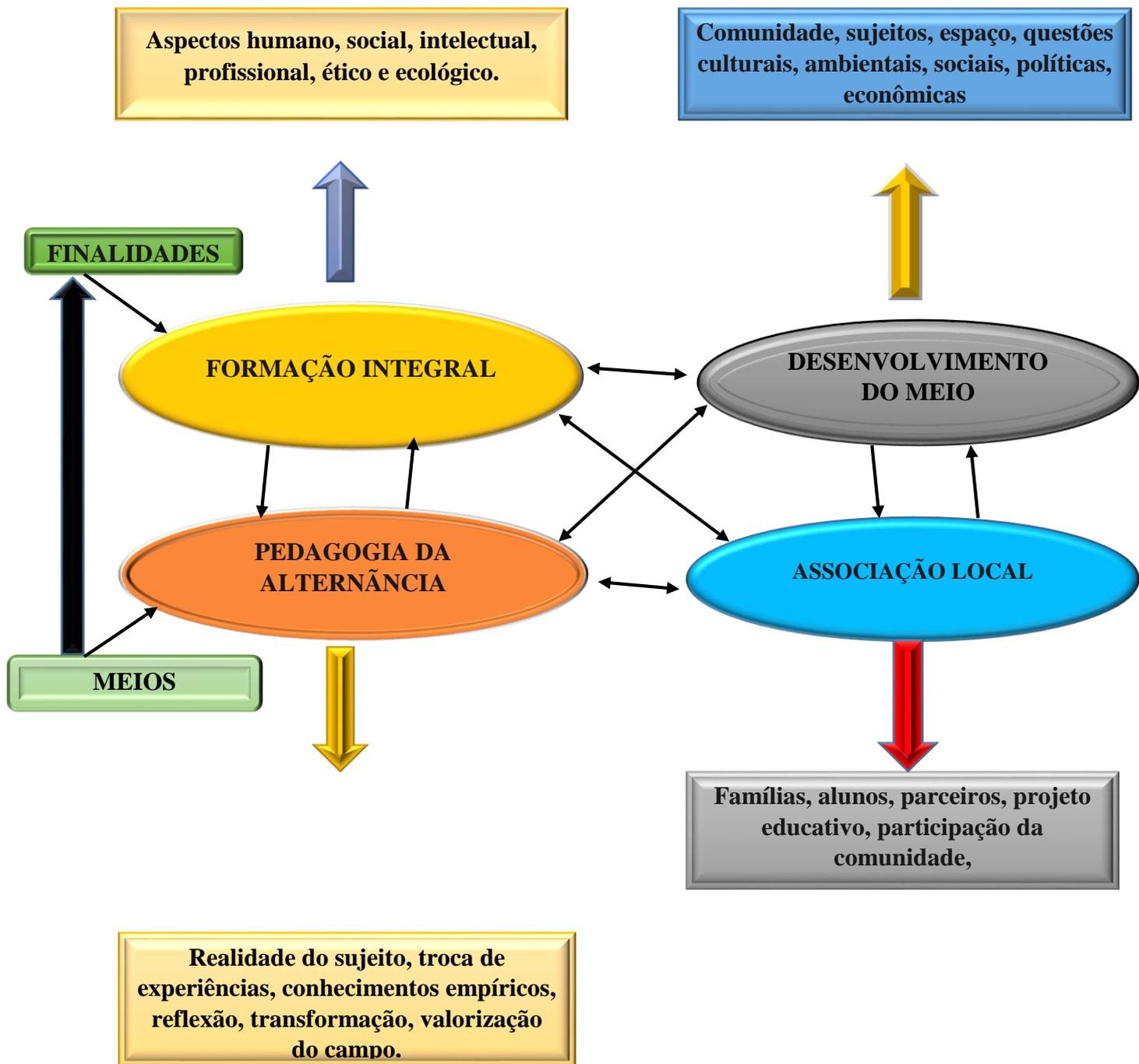
A escola utiliza o distanciamento da realidade para aprofundá-la cientificamente, refletir sobre ela, entendê-la e transformá-la. No retorno à sua casa, o aluno sente-se motivado a fazer experiências e buscar soluções para problemas enfrentados, faz novas perguntas e pesquisas.

O terceiro pilar, apresenta um atendimento integral e personalizado, uma vez que o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem. Com essa visão, a escola família agrícola procura oferecer uma educação voltada para os aspectos humano, social, intelectual, profissional, ético e ecológico. O regime de internato favorece esse atendimento integral.

Por fim, o último pilar consiste no desenvolvimento do meio, uma vez que o modelo EFA pensa no desenvolvimento dos sujeitos, mas ao mesmo tempo no próprio desenvolvimento do espaço que o estudante está inserido. Diante disso, é necessário pensar nas questões culturais, ambientais, sociais, políticas, econômicas para que haja o desenvolvimento do meio em que vive o estudante.

Para melhor ilustrar, podemos sintetizar os pilares que formam a pedagogia da alternância, podemos sintetizar de acordo coma figura abaixo:

**FLUXOGRAMA 1: Os pilares da Pedagogia da Alternância**



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, o último pilar tem o escopo de priorizar o desenvolvimento do meio rural. Nessa ótica, parte-se do pressuposto das lições de Paulo Freire, em que a escola sozinha não transforma uma realidade, tampouco a transformação social acontece sem a educação.

Nesse sentido, a relação com outras entidades, como órgãos públicos e privados, se dá pela parceria, garantindo assim a sua sustentabilidade e autonomia pedagógica e administrativa, ao mesmo tempo em que evita a interferência indevida de terceiros que possa comprometer os princípios fundamentais do projeto.

Após muitas discussões na Assembleia Legislativa do Estado, conseguiu-se a aprovação, promulgação e publicação da Lei 14.614/2003 que institui o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais, nos seguintes termos.

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais.

Art. 2º - Será beneficiada com recursos provenientes do programa instituído por esta lei a escola que:

I - oferecer cursos gratuitos de ensino fundamental da 5ª à 8ª série e de ensino médio, com educação profissional;

II - for gerenciada por uma associação autônoma, composta de pais, pessoas e entidades comprometidas com o desenvolvimento da agricultura familiar;

III - aplicar o método pedagógico da alternância;

IV - tiver como objetivo a formação integral do aluno, com a transmissão, inclusive, dos conceitos e conteúdos do desenvolvimento sustentável.

Art. 3º - (vetado).

Art. 4º - O Poder Executivo manterá cadastro atualizado das escolas família agrícola em funcionamento no Estado, contendo dados relativos aos alunos, professores e funcionários administrativos.

Art. 5º - São recursos do Programa, entre outros, os constantes da Lei Orçamentária Anual.

Art. 6º - O Poder Executivo regulamentará esta lei no prazo de sessenta dias contados da data de sua publicação.

Art. 7º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio da Inconfidência, em Belo Horizonte, aos 31 de março de 2003. (LEI 14.614/2003).

Importante esclarecer que a implementação da política pública necessitaria para cumprir os objetivos, se amparar em alguns requisitos como a oferta gratuita do ensino fundamental e médio profissionalizante, ser gerenciada por uma associação autônoma e composta de pais, pessoas e entidades comprometidas com o desenvolvimento da agricultura familiar e formação integral e aplicar o método da pedagogia da alternância.

Neste cenário, foi possível mediante uma análise em torno da constituição de políticas públicas na educação do campo, sobretudo a participação dos movimentos sociais em busca do direito social à educação pública de qualidade, traçar limites e estratégias para a educação do campo. No próximo capítulo, será apresentado o enfoque analítico do estudo de políticas públicas, com ênfase para a literatura sobre a burocracia do nível de rua, de modo a compreender o processo de implementação dessa política pública.

## CAPÍTULO II

### **A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE APOIO FINANCEIRO A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA: UM ENFOQUE SOBRE OS CONCEITOS DE POLÍTICA PÚBLICA**

#### 1.1 O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA *POLICY*

Para melhor compreensão sobre o Programa de apoio financeiro do Governo do Estado de Minas Gerais para as Escolas Famílias Agrícolas do Estado, torna-se de fundamental relevância compreender e promover uma revisão teórica em torno do conceito de políticas públicas. Além disso, esta compreensão torna-se ainda mais necessária para o próximo capítulo, que terá o escopo de compreender o processo de implementação deste programa, cabendo fazer esta análise à luz da teoria e dos conceitos de políticas públicas identificado na melhor literatura hodierna sobre a temática.

Nesse compasso, podemos inicialmente registrar que políticas públicas é um termo que hoje está muito em voga, uma vez que verifica-se presente nos jornais, na televisão e nos debates. Assim, questionamento necessário se faz em compreender o que afinal é a política pública?

Para responder este questionamento, é necessário *a priori* registrar que o conceito não é pacífico na literatura, podendo ser entendido como “processo técnico-político para resolução de problemas (HOWLETT *et al*, 1995), ou ainda ser visto como tudo o que um governo decide fazer ou deixar de fazer” (DYE, 1990), assim como pode ser compreendido nas lições de (SMITH e LARIMER, 2009) “como sendo ação (ou não-ação) deliberada e empreendida pelo governo para alcançar determinados fins, ou ainda, nos ensinamentos de” (JENKINS, 2009) como um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por atores políticos, e que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los, dentro de um contexto específico.

Nesses termos, “compreender o processo das políticas públicas requer aprofundar o olhar nos arranjos institucionais que dão sustentação à implementação destas”. (GOMIDE; PIRES, 2014, p. 21).

Nesse sentido, uma política pública pode ser compreendida como um ciclo, composto por três etapas fundamentais para que o objetivo presente com a política pública seja bem

sucedido. Na literatura, encontramos que a política pública, portanto perpassa pela etapa da elaboração, implementação e avaliação. Assim, a formulação é a etapa decisória, enquanto que a implementação se dá a operacionalização da decisão. Em outras palavras, “[o] processo de formulação seria permeado pela lógica da atividade política, ao passo que a implementação estaria no âmbito da prática administrativa.” (LIMA; D’Ascenzi, 2013, p. 102).

Dessa maneira, cabe registrar que a tomada de uma decisão em matéria de política pública configura tão somente um conjunto de intenções com o escopo de solucionar um problema presente na sociedade, expressa por meio de atos normativos administrativos, contudo, ainda que positivado, garante por si só que a introdução ao mundo jurídico desta política pública se concretize em solução eficaz ao problema. Enfim, não necessariamente há uma relação eficiente entre a tomada de decisão e a implementação da política pública, do mesmo modo que não há relação entre os princípios e o próprio conteúdo da política pública com o desfecho tomado na implementação da *policy*.

Nesse compasso, podemos registrar que a investigação em torno da elaboração da política pública e sua implementação teve início com a obra Implementação de Jeffrey L. Pressman e Aaron B. Wildavsky, em 1973. A obra em tela, aponta em direção a um hiato existente entre as decisões tomadas para a formulação da política pública com o respectivo processo decisório com os resultados da implementação, nos remetendo a questionar por quais motivos algumas políticas atingem os objetivos esperados enquanto outras acabam promovendo um distanciamento do seu foco inaugural e com a própria realidade da formulação da *policy* (PRESSMAN e WILDAVSKY, 1973).

Nesses termos, “a consequência disso é que os trabalhos nesse campo giram em torno da definição de variáveis que expliquem o sucesso ou fracasso da implementação de políticas públicas.”(LIMA; D’Ascenzi, 2013, p. 102).

Nas palavras de (RUA, 1998), a implementação de políticas públicas se apresenta em um processo de fases múltiplas, que objetivam a concretização das decisões, compreendidas como a formulação da política pública. Dessa maneira, os objetivos da decisão da política pública prevê uma série de elementos para apurar o êxito com sua execução que perpassa desde a identificação dos problemas a serem solucionados, com as metas e objetivos a serem alcançadas até o procedimento institucional a ser adotado para a execução da política Pública.

Em outras palavras, a implementação da política pública se configura e deve ser compreendida pelo conjuntos de ações que são desenvolvidas após a etapa de decisão e que se

compõe das diretrizes e princípios para gerir o processo de concretização da política pública. Nessa linha SARAVIA (2006, p. 143-145), corrobora a implementação como sendo:

Constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos para executar uma política”. Ela abrange a elaboração de todos os planos, programas e projetos e o recrutamento e o treinamento dos que irão executar a política. Esse autor distingue a implementação da execução, que define como “o conjunto das ações destinado a atingir os objetivos estabelecidos pela política. (SARAVIA, 2006, p. 143-145).

Dessa maneira, as razões para investigar a implementação de políticas públicas, neste projeto de pesquisa que apura o Programa de Apoio Financeiro do Estado de Minas Gerais às Escolas Famílias Agrícolas está “fortemente atrelado às necessidades de desenvolvimento de melhorias nos processos político-administrativos, que permitam o incremento das atividades implementadoras” (LIMA e D’ASCENZI, 2013), assim como a complexidade do estudo de implementação de políticas públicas com as diversas variáveis e pela relevância que os burocratas assumem na política pública em tela.

Assim, do ponto de vista concreto, a implementação pode ser entendida como todos os eventos feitos pelas pessoas sejam de forma singular ou com participação coletiva, seja ainda em representatividade da iniciativa pública ou privada com o intuito de se objetivar alcançar as decisões sobre políticas públicas.

Nesses termos, “[a] implementação, contudo, vai muito além da simples execução das decisões inicialmente tomadas. Mesmo já tendo havido um processo decisório durante a formulação da política pública, sua implementação não somente enseja execução, como também requer novas decisões”. (RUA, 1998, p. 94).

Isso acontece, pois na etapa de decisão da política pública não se consegue prever todas as variáveis possíveis quanto a solução dos diversos problemas que podem ocorrer, nem mesmo consegue apresentar a rotina a ser enfrentada pelos burocratas nas ações diárias e no trato com as pessoas, sendo ainda complexo imaginar, apontar de início, reparos nas diretrizes e princípios da policy, em virtude dos aspectos subjetivos que carregam cada cidadão que se relacionará com a política pública adotada pelo Estado, como por exemplo: a cultura, a identidade do povo, os aspectos históricos-sociais-econômicos que podem se apresentar distintos em cada espaço territorial. Com efeito, (RUA, 1998, p. 93), quanto mais níveis diferentes de governo envolve a política pública, assim como o número de regiões ou setores de atividades, a implementação pode aumentar sua dificuldade de efetivação, uma vez que o seu processo torna-se mais complexo.

Gomide e Pires (2014) registram em sua obra o que Lijphart (1999) corrobora, no sentido de que:

Políticas apoiadas em amplos consensos são mais propensas de serem implementadas com maior sucesso e a seguir seu curso do que políticas impostas por um governo que toma decisões contrárias aos desejos de importantes setores da sociedade (Lijphart, *apud* GOMIDE; PIRES, 2014, p. 116).

Nesse cenário, cabe pontuar que a implementação não ocorre de forma mecânica, instantânea ou automaticamente após a decisão, independentemente de qual for a política pública em estudo. Nessa linha, anota que o conhecimento dos objetivos e das normas “só oferece uma noção geral do que, de fato, terá que ser feito pela(s) agência(s) implementadora(s) e não informa quanto esforço será necessário para obter a adesão dos atores afetados pela política pública.” (RUA, 1998, p. 95).

Desta feita, no livro “Para aprender Políticas Públicas” de Maria das Graça Rua, a autora separa os problemas sobre a implementação de políticas públicas, separando-os em três grupos de significância elevada, que permitem ampliar a investigação sobre a temática, anotando-os em: “a) em que medida os objetivos foram atingidos e são consistentes com os objetivos? Há impactos não previstos? b) em que medida os objetivos originais foram alterados na implementação? c) que fatores afetam a consecução dos objetivos, as mudanças de objetivos e estratégias, etc.?” (RUA, 1998, p. 92).

Nesse sentido, nos ateremos a seguir a uma análise em torno da implementação de políticas públicas, considerando as concepções, os modelos de implementação e as considerações a respeito da implementação.

## 2.2. MODELOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Pelo que já foi exposto a implementação de políticas públicas é assunto muito complexo, em especial, pelas diversas variáveis que estão intrínsecas ao processo de decisão, objetivos, agências e atores que estão envolvidos com a pretensão da política pública. Até por esses aspectos, os estudiosos da Ciência Política hodiernamente tem entrado em diversos conflitos pela maneira de como a implementação da política pública é analisada.

O conflito se dá pela forma de abordagens da política pública que “exprimem esforços para compreender a realidade e também para aconselhar os envolvidos na implementação sobre como melhor conduzi-la”. (RUA, 1998, p. 92).

Assim, podemos afirmar que os principais modelos de implementação vislumbrados são os denominados “Modelo Top-down” (“Modelo de Cima para Baixo”), “Modelo Bottom-up” (Modelo “de Baixo para Cima”) e os “Modelos Híbridos”.

Com base neste cenário, nos ateremos em discutir estes modelos, suas características e o que essas concorrentes contribuem para o estudo de implementação de políticas públicas.

### **2.2.1 O modelo Top-down**

*A priori*, podemos dizer que o modelo Top-down pressupõe uma compreensão mais genérica ao se comparar com as teorias que se propõe em fazer um estudo de implementação. O modelo em questão é considerado na literatura como o Modelo resultante dos estudos que inauguraram a investigação sobre implementação, tendo sido desenvolvidos, conforme aponta (RUA, 1998), por (PRESSMAN e WILDAVSKI, 1973).

O modelo Top-down se denomina desta forma por reunir afinidade com a teoria racionalista e ao mesmo tempo pelo pensamento weberiano de organização hierárquica, em especial pelo que contempla a visão burocrata em seus estudos. “E do modelo weberiano de burocracia advém a perspectiva da implementação como um sistema de comandos centralizados e hierárquicos associados a uma estrita separação entre política e administração.” (RUA, 1998, p. 93).

Sara Talice Barros corrobora que Webber “ao criar o modelo ideal de burocracia, escreveu sobre a importância de treinamento especializado e sobre a necessidade da criação de rotinas engendradas por meio da burocracia a fim de padronizar os processos.” (LOPES, *apud* BARROS, p. 2011).

Nessa linha, podemos registrar que modelo Top-down – pode ser ainda denominado de “Implementação Programada”, uma vez que há a percepção de que a política pública dá início com a decisão do governo.

Dessa maneira, a parte de implementação fica a cargo dos burocratas, cujo limite discricionário restringe-se a pontos operacionais e que ainda assim, devem estar em harmonia as diretrizes, princípios e objetivos inaugurais da política pública. Nesta ceara, Rua (1998:93) aponta que “os termos “implementadores” ou “organizações/agências/agentes implementadores” denotam a burocracia pública, que são os principais atores instituídos pelo Poder Público para atuar na execução da política pública.”

Isso se justifica, pois “a literatura tem abordado essas decisões tomadas pelos implementadores como exercício de sua discricionariedade, considerando que esses agentes

têm grande impacto sobre as políticas públicas implementadas devido à autonomia que possuem no momento da implementação.” (LOTTA, 2012).

Em outras palavras, a autora corrobora que o modelo Top-down “reproduz, assim, a noção weberiana de que há uma nítida separação entre a política (politics) e a administração. Essa última seria despolitizada, como se os seus agentes públicos não tivessem projetos, preferências e até clientelas políticas e atuassem puramente segundo o princípio da obediência às normas.” (RUA, 1998, p. 93).

Com base em estudos de Michael HILL e Peter HUPE (2010), em consonância ao pensamento de Brian HOGWOOD e Lewis GUNN (1984), os teóricos listaram dez condições para que a implementação de uma política pública alcance o êxito esperado com a decisão.

Conforme podemos ver em (RUA, 1998, p.94), as circunstâncias se referem as questões externas que não devem impor restrições para desvirtuar os objetivos da política pública, devendo essa dispor de tempo e de recursos, assim como deve ser baseada em teoria equidistante e adequada, possuindo relação entre causa e efeito. Ademais, a política pública deve possuir apenas uma agencia implementadora evitando conflitos que divirjam o foco e a finalidade, bem como deve haver compreensão e consenso quanto aos objetivos da política pública, devendo ter boa comunicação, além do fato de que os atores devem controlar os subordinados no exercício profissional e relativo as questões da política implementada.

Pela leitura, podemos observar que a implementação pode ser mais ou menos difícil de se atingir, em razão da pluralidade de políticas, dos atores implementadores e do conflito e nível de envolvimento das preferências, podendo em razão disso ter ainda maior ou menor probabilidade de interferência externa pelas configurações políticas existentes a época da implementação da policy.

Nesse sentido, “os grupos de pressão influenciam as políticas públicas a partir do momento em que questões emergem da agenda para o estágio de implementação.”(HAM; HILL, 1993, p. 25).

Por outro vértice, SABATIER e MAZMANIAN (1980), que se filiam a corrente TOP Down, elencam seis pontos necessários para que uma política seja implementada com êxito, como: a) a definição de objetivos claros para dirimir conflitos na implementação da política pública; b) a estruturação mais adequada e precisa na legislação apontando o processo de implementação; c) o apoio de grupos da sociedade civil em apoio a política, assim como a necessária representação parlamentar para argumentar em defesa da policy; d) a previsão na legislação dos principais fatores que podem afetar a implementação da política pública com a

necessária solução; e) habilidade para gerir os conflitos e comprometimento com a política por parte dos líderes das agências implementadoras e, f) definição clara das prioridades da política pública.

Para SABATIER e MAZMANIAN (1980), além de observar estes critérios para que haja sucesso na implementação é tão relevante identificar os aspectos que podem comprometer a política pública, conforme observado “ a) a “tratabilidade” do problema a ser solucionado, que talvez seja a categoria mais substantiva na elucidação das dificuldades da implementação; b) a capacidade dos dispositivos legais de estruturar favoravelmente o processo da implementação; e c) os efeitos do contexto sobre o apoio aos objetivos da policy”. (RUA, 1998, p. 94).

Em outras palavras, “caso não haja um arranjo político-institucional claro, com a demarcação das competências dos implementadores e de regras precisas para reger o processo, a política pública poderá permanecer apenas como uma formalidade, uma norma jurídica que não é aplicada no mundo real”. (RUA, 1998, p. 94).

Em resumo, o modelo Top-down possui “uma relação causal direta entre as políticas públicas e seus efeitos, e sustenta que os impactos das ações dos implementadores nos produtos das políticas (“delivery” ou “entregas”, os bens e os serviços que uma política pública produz) são pouco expressivos”. (RUA, 1998, p. 94).

Além disso, o produto da policy não está diretamente ligado as ações e eventos realizados pela burocracia, porém de outros aspectos interligados a sua percepção tais como o contexto político, a arena política, os atores, a agência implementadora e seus líderes. “Contudo, esse Modelo admite a presença de “déficits de implementação”, quando a implementação é insuficiente, pois as normas jurídicas aprovadas pelo Poder Legislativo não são executadas por completo pelo Executivo”. (RUA, 1998, p. 94),

### **2.2.2 O Modelo Bottom-up**

Em outro viés, o modelo Bottom-up ( de baixo para cima) apresenta um contraponto a primeira teoria, uma vez que as investigações sobre a implementação de políticas públicas caminharam no sentido de mostrar que embora havia decisões para formular a política pública estas acabavam não sendo executadas ou acabavam sendo implantadas de forma diferente a apreçada no ato normativo de criação, construindo situações graves em que os resultados não correspondiam ao objetivo inaugural pensado pelo governo.

Nessa linha, questiona O que explica essa variação? Porque sistemas burocráticos não implementam políticas de modo uniforme e objetivo, assim como previsto na perspectiva weberiana?(PIRES, 2009, p. 736).

Assim, o modelo Bottom-up ao invés de se organizar de forma despolitizada, neutra e sem pretensões, respeitando a hierarquia das decisões e buscando a execução da policy a partir do comando do governo, passou ao contrário, a realizar a implementação a partir do planejamento e estratégias desenvolvidas pela burocracia de nível de rua, em busca de minimizar os problemas ligados a implementação.

Nessa linha, Michael LIPSKY (1980), Benny HJERN e David O. PORTER (1981), Benny HJERN e Chris HULL (1982), entre outros teóricos dessa narrativa de políticas públicas apontam que a fase inaugural de uma política pública se configura com “os problemas com os quais os atores se deparam – cidadãos comuns e funcionários governamentais encarregados de

O enfoque Bottom-up parte da ideia de que existe sempre um controle imperfeito em todo o processo de elaboração de política, o que condiciona o momento da implementação. Esta é entendida como o resultado de um processo interativo através do qual uma política que se mantém em formulação durante um tempo considerável se relaciona com o seu contexto e com as organizações responsáveis por sua implementação.

Nessa linha, Michael LIPSKY (1980), desenvolveu o conceito de “street level bureaucracy” (ou “burocracia de nível de rua”), por considerar que os burocratas locais estão mais próximos da realidade e dos problemas sociais do que os responsáveis pela decisão.

Nessa concepção, (RUA, 1998, p. 95) anota que a denominada burocracia se articula a partir dos agentes implementadores próximos ao cidadão e usuários da política pública, como o caso dos policiais militares, professores, diretores de escola, agentes comunitários de saúde, etc..

Dessa maneira, LIPSKY (1980) faz compreender que “street level bureaucracy” possui a capacidade de tomar decisões simples em seu território e a partir disso adequar a política pública a realidade local, “inclusive, possui o poder de impedir e de transtornar a execução das políticas públicas, se assim desejar”. (RUA, 1998, p. 95).

Para (LIPSKY, 1980), essas intervenções é que fazem configurar a própria política pública:

(...) as decisões dos burocratas que desempenham atividades-fim, as rotinas que eles estabelecem, os expedientes que eles criam para contornar a incerteza e as pressões, é que veem a ser de fato as políticas públicas. Eu argumento que a política pública não é bem entendida se observada pelo ângulo da legislatura ou do alto nível da administração, porque em diversos aspectos importantes ela é realmente feita nos escritórios lotados e nos encontros diários da burocracia. (...) trabalhadores, clientes e

os cidadãos em geral “experimentam” a burocracia que desempenha atividades-fim através dos conflitos que estes encontram para tornar o desempenho de suas funções mais consistente com suas próprias preferências e compromissos (Lipsky, 1980, p. XII, apud BARROS).

Para Barros (2011), “os burocratas do nível da rua deve inserir as variáveis cognitivas-valores, ideias, crenças- dos burocratas, pois segundo eles essa implantação influenciam tanto as políticas públicas quanto a estrutura normativa e as condições estruturais das políticas públicas.” (BARROS, 2011).

Nesse mesmo ângulo de observação, Emil MACKEY (2008) anota em seus estudos que os burocratas de nível de rua possuem a capacidade de modificar a policy no momento de sua execução, pelo poder que exercem e as modificações podem refletir os princípios e os valores morais inerentes ao burocrata.

Por outro lado, a partir da leitura de LIPSKY (1980), podemos observar algumas problemas relacionados a atuação da burocracia em nível de rua, a exemplo: a falta de recursos, a necessidade de negociação com outros atores e a parcialidade.

Assim, fazendo uma leitura de LIPSKY (1980) reafirma que “esses atores realmente fazem escolhas políticas quando decidem “como” vão implementar uma política pública, em vez de simplesmente aplicar as decisões das autoridades eleitas.” (RUA, 1998, p. 95).

Nesses termos, nos cabe pela relevância da temática, com o propósito de responder o problema de pesquisa, nos debruçar sobre a melhor compreensão, teorias e históricos em torno dos burocratas de nível de rua.

#### 2.2.2.1 Burocracia de Nível de Rua

A burocracia tem sua origem no final do século XIX e tem como principal teórico o filósofo alemão Max Weber, que foi a base teórica para o surgimento do estruturalismo no final da década de 50. A burocracia tem por excelência a eficiência e a previsibilidade da legalidade e rapidez. São as suas características o formalismo baseado em regras pré-definidas a impessoalidade com a separação do bem público do privado da pessoa do cargo etc.

De forma distinta, a literatura sobre os Burocracia de nível de rua, tem origem na década de 70 após lançamento do livro *Street-level bureaucracy* de Michael Lipsky, como já mencionado e permitiram agregar aos estudos *bottom up*.

Os burocratas de nível rua passaram a ser estudados com o desejo de se compreender o processo de implementação de políticas públicas. Percebeu-se que muitas políticas públicas não

eram executadas conforme se desejavam na fase de formulação, uma vez que muitas ações são dependentes de como os agentes do estado fazem chegar as ações até os beneficiários da política pública, como são os casos de profissionais como professores, profissionais da saúde, policiais e agentes de segurança.

Os burocratas de nível de rua, configuram o maior contingente de profissionais na esfera pública e também podem ser chamados de trabalhadores de linha de frente em algumas doutrinas. Esses profissionais, recebem a denominação não pelo fato de trabalhar na rua, mas por materializar a política pública e fazer o Estado funcionar, garantir o serviço público e trazer a informação do Estado para os usuários. Esses burocratas de nível de rua, embora sejam os mais relevantes para exercer a materialização da política pública não participam do processo decisório.

O estudo da burocracia de nível de rua ainda é muito recente e se encontra no campo da implementação da política pública. É o momento oportuno em que tudo o que foi pensado pelo Estado, tende a ser observado na realidade e na concretude, razão pela qual encontra-se no estágio do ser e não do dever-ser. É o mundo material da gestão, em outras palavras.

Isso se justifica, pois “os burocratas de nível de rua trabalham diretamente na interação com usuários para provisão de serviços públicos em condições de escassez de recursos.” (LOTTA, 2019, p. 22). Dessa forma, por estarem em dialogo e contato direto com os beneficiários da política pública tem o poder de determinar a forma como estes usuários conseguirão o acesso a estes direitos, pois são responsáveis pela entrega do serviço público a população beneficiada. Os burocrata de nível de rua é consertado pela literatura como todo mundo que interage com o usuário e que faz alguma interação com o usuário.

Em outras palavras, pode-se afirmar que é em razão da presença dos burocratas de nível de rua que os cidadãos mantêm contato com a administração pública, de modo que se cria uma imagem favorável ou desfavorável da gestão pública a depender de como entregam a política pública aos seus beneficiários, razão pela qual Lipsky utiliza a expressão *policymakers*-fazedores de políticas públicas, para denominar os burocratas de nível de rua.

Podemos dizer assim que é no nível da rua que o estado de fato existe, tanto é que uma abordagem da linha francesa que vai dizer a política pública só existe concretamente ou se materializa e concretiza é no nível da rua. Não é na lei, não é na definição orçamentária, não é na criação de sistema. Ao contrário, a política pública é implementada quando a gente atende alguém, quando se entrega algo ou quando a gente não atende alguém.

A utilização *policymakers* esta inteiramente ligada ao fato de que em muitas das vezes os burocratas de nível de rua se deparam com políticas públicas gerais, omissas em alguns pontos ou até mesmo contraditório, devendo torna-las específicas e aplicar na ponta a motivação da política pública, o que a depende de sua atuação podem ganhar contornos diversos, serem modificadas ou adequadas pensando no escopo de beneficiar a população. Nesse sentido, Gabriela Lotta fundamenta dizendo que “os burocratas de nível de rua têm como papel transformar políticas abrangentes (muitas vezes ambíguas e contraditórias) em ações práticas dentro de contextos com situações imprevisíveis e recursos escassos.” (LOTTA, 2019, p. 23).

O que se percebe é que na maioria das vezes o trabalho dos burocratas de nível de rua são carregados de criatividade, discricionariedade e flexibilidade e quanto maior o conhecimento sobre a política pública e o bom senso empregado pelo agente público fazedor de políticas públicas melhores são os resultados de como essa política pública é vista por parte da população, melhorando consequentemente a avaliação do governo por parte da população.

Fato é que os burocratas se vem pressionados a partir de dois prismas: o primeiro, na relação do governo, devendo aumentar a representatividade e a eficiência; o segundo sob a ótica dos beneficiários que requer tratamento distinto e capaz de resolver as questões diversas. “Nessa vertente, os burocratas de nível de rua desenvolvem sistema de enfrentamento da pressão, denominado de estratégias de *coping*. São exemplos desses sistemas, priorizar usuários mais fáceis, enviar a seleção; despersonalizar o tratamento entre outros.” (LOTTA, 2019, p. 23).

Entender o processo de implementação como um momento de transformação, tradução e interação é algo intrínseco a gente abrir essa caixa preta da implementação para olhar é para olhar para o mundo para o mundo real.

Ao fazermos uma leitura sobre os escritos de Lipsky (2010), tiramos como aprendizado o fato de que os burocratas de nível de rua apresentam quatro tarefas primordiais para êxito do seu trabalho, como o processo de categorizar usuários, distribuir benefícios e punições, organizar os contextos de interação e oferecer lições sobre o papel dos cidadãos em serem clientes e usuários do estado.

*A priori*, a categorização impõe que o burocrata do nível de rua faça a triagem e a categorização, fazendo com que o usuário seja alocado em um determinado serviço e cria os canais de merecimento.

Por sua vez, os agentes de rua são responsáveis pela interação, “determinando quando, com que frequência e sob quais circunstâncias e recursos utilizados ela ocorrerá. Essa

construção visa a promover um contexto de tomadas de decisão mais favoráveis para seu próprio trabalho.”(LOTTA, 2014, p.6).

Além disso, os agentes de rua tem a missão de ensinar os usuários a se comportarem como clientes, ao reivindicarem suas demandas, impondo-se um modo de comportar-se frente as rotinas da repartição do setor público, além da relação esperada, e as possíveis sanções ou de como adquirir informações.

Por fim, tem o escopo de induzir a um status do cliente, que pode ser um benefício psicológicos com a relação estabelecida ou a imposição de uma determinada penalidade.

Fato é que, consoante aponta (LOTTA, 2014, p.6) “a discussão a respeito dos burocratas de nível de rua é bastante complexa, na medida em que existe tantos diferentes contextos de implementação como variáveis dela decorrentes.”

Nesse horizonte, compreender a literatura concernente aos burocratas de nível de rua é aproximar-se da realidade prática vivenciada pelos professores no processo de implementação da política pública de apoio as Escolas Famílias Agrícolas.

Ora, a política pública consiste em ofertar um ensino contextualizado ao público rural por meio da pedagogia da alternância, que para seu bom funcionamento necessita da aplicação de diversos instrumentos pedagógicos que tem o condão de unir família, comunidade e escola.

Nessa linha, os objetivos da política pública somente serão conquistados com a boa vontade dos burocratas de nível de rua, no caso os professores e também as própria famílias, uma vez que essas por meio da associação mantenedora realizam a gestão pedagógica, financeira e administrativa das instituições de ensino.

Assim, acabam sendo indispensáveis para categorizar, criar interação com o meio (compreendido pela família, estudantes e comunidades), impõe como os estudantes devem permanecer e se organizarem do ângulo pedagógico e disciplinar, registrando-os como devem-se proceder como clientes.

Diante disso, é essencial compreender o processo de implementação desta política pública à luz da teoria da burocracia do nível de rua e das teoria de implementação de políticas públicas, sendo salutar uma abordagem ainda em torno das próprias teorias híbridas, em razão de parte das decisões de implementação estarem fundadas sob outros olhares e ângulos que rodeiam a teoria *top down* e *bottom up*.

### 2.2. 3 As teorias Híbridas

Ao fazermos a leitura das teorias Bottom-up e Top-down, observamos que ambos os modelos que explicam a implementação de políticas públicas apresentam a característica de normatividade, de modo a estabelecer a forma como deve ocorrer a implementação da política pública. Em outros dizeres, “as duas Teorias têm seu mérito, bem como falhas lógicas e metodológicas. Uma comparação delas permite traçar ponderações interessantes. “(RUA, 1998,p.96).

Nessa lógica, o modelo Bottom-up surgiu com a pretensão de evidenciar as respostas frente as contradições e lacunas não respondidas pelo teoria Top Down. Porém, percebe-se ainda, hodiernamente, o enfoque Bottom-up não apresenta as ferramentas, mecanismos e diretrizes suficientes para esclarecer o processo por inteiro de implementação de políticas públicas.

Dessa maneira, “parece ignorar que determinados setores temáticos de políticas públicas requerem decisões políticas tomadas no topo, antes que a base da sociedade se manifeste a respeito delas, como ocorre repetidamente com políticas que impõem forte coerção.” (RUA, 1998, p. 96).

Maria das Graças Rua (1998) registra que a implementação de políticas públicas, requerem uma análise minuciosa, e que a depender da política pública o enfoque e as decisões necessitam tratamento diverso, senão vejamos ao observar a especificidade da política pública do Sistema único de Saúde no Brasil:

Outras possibilidades são as de que: haja uma decisão estruturante, a partir da qual sucede a tomada de decisões que ascendem da base para o topo, consoante exemplifica o arranjo participativo do SUS; o Enfoque seria mais aplicável em esferas locais ou estaduais, mais próximas à base social que em âmbito nacional; usualmente, questões e problemas da sociedade, para serem resolvidos, necessitam que alguma liderança política leve a discussão para níveis mais altos do sistema político. E, finalmente, que a autoridade para estabelecer arranjos institucionais, definir normas e alocar recursos financeiros certamente não é exercida de baixo para cima, ao contrário. (RUA, 1998, 96).

Por outro ângulo, as Teorias Híbridas, advém de nova geração de estudos sobre implementação de políticas públicas, iniciados após a década de 80, que teve como escopo avançar sobre as contradições, lacunas, mecanismos e diretrizes para implementação de políticas públicas, mediante adequação de conceitos. “As Teorias Híbridas concebem a

implementação como uma grande interrogação (resultados em aberto) e não admitem a concepção do ciclo de políticas públicas como uma sequência de fases estanques e bem delineadas” (RUA, 1998, p. 96).

Nesse contexto, o Modelo Interativo manifesta por meio de aspectos e questões inerente a vida em sociedade e que por meio de sua relevância social, cultural e econômica

Maria das Graças Rua (1998) aborda de forma exemplificativa a questão em tela, senão vejamos:

Esses estágios dinâmicos de decisão definem gradualmente as características da policy, na medida em que originam conflitos entre atores da sociedade (pois precisam mudar seu comportamento com a execução da política pública) e burocratas (que precisam mudar as rotinas organizacionais com a finalidade de implementar a política). Esses conflitos encaminham o processo de determinada política pública a vários movimentos possíveis: a política pode ser implementada, ou não. Pode sê-lo apenas parcialmente ou totalmente. (RUA, 1998, p. 97).

Dessa sorte, em caso de implementação da política, observa-se tanto em situações que ocorreram conforme previsão ou de outro modo, embora em todos os casos “atores sociais e agentes públicos empregam seus recursos de poder: força política, recursos financeiros, informação e capacidade de gestão para apoiar ou rejeitar as decisões tomadas.”(RUA, 1998, p. 97).

A luz das observações trazidas, é importante observarmos outros olhares sobre a implementação desta política pública uma vez que parte da implementação decorre sobretudo de agentes públicos que não estão em contato direto com os beneficiários diretos ou indiretos da política pública, se limitando a observar os relatórios técnicos emitidos pela instituição e tabulados em uma análise quantitativa. Destarte, nos impõe como medida promover uma análise sobre as considerações a respeito da implementação desta política pública.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA IMPLEMENTAÇÃO

Percebe-se ao fazer a leitura da literatura envolvendo a implementação, que esta é uma fase muito complexa e que envolve um cuidado significativo ao se interpretar as variáveis existentes desta fase.

Por essa razão, a presente pesquisa buscará analisar no próximo capítulo um estudo de caso que busca compreender a implementação da política pública de apoio financeiro às Escolas

Famílias Agrícolas, a partir da realidade encontrada no município de Natalândia-MG, no processo de implementação da Escola Família Agrícola de Natalândia.

Neste cenário, tentaremos nos debruçar em compreender como foi o contato com dos professores, burocratas de nível de rua, com os princípios, diretrizes e valores presentes do programa do Governo do Estado de apoio as Escolas Famílias Agrícolas? Qual a relação desses professores com as famílias, estudantes e com a comunidade?

Essas perguntas serão relevantes para determinar se o resultado da implementação deriva exclusivamente ou não da forma de atuação dos professores envolvidos com o projeto.

Nos cabe ainda indagar se houve formação inicial dos professores para trabalhar na Escola Família Agrícola? Qual o papel dos instrumentos da Pedagogia da Alternância na formação dos estudantes? Quais os instrumentos utilizados pelos professores para aproximar-se dos princípios e metas da política pública criada pelo Governo?

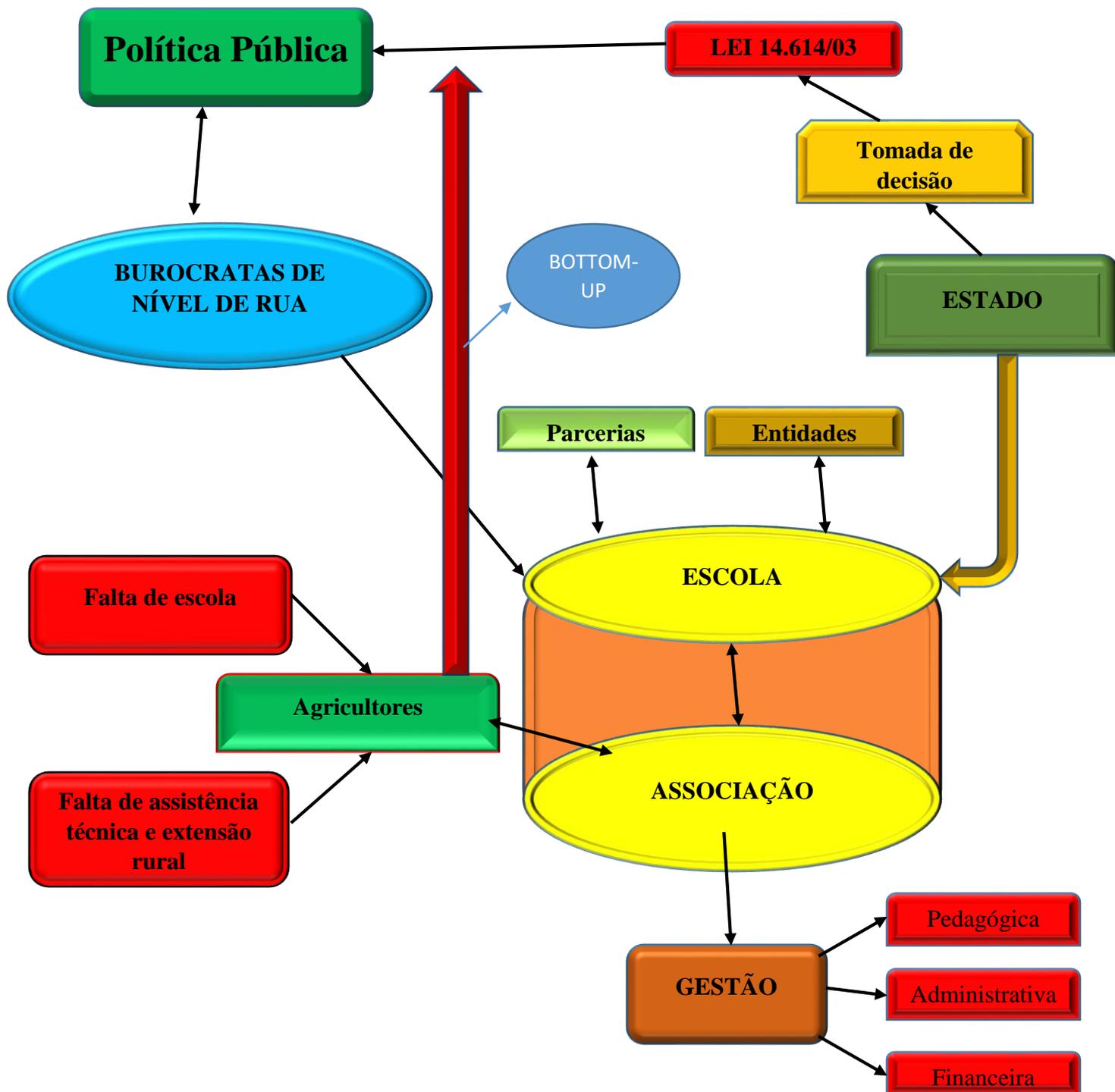
Esses questionamentos são necessários para compreender se o resultado foi comprometido ou poderia ter sido melhorado se tivesse havido melhor capacitação e formação dos agentes de rua.

Por derradeiro, nos cabe analisar os agentes de rua sobre a sua necessidade de intervir ou reformular a política pública para a realidade enfrentada ou se os parâmetros definidos pela legislação foram suficientes para alcançar o resultado do programa, assim como verificar quais os desafios do Programa na ótica dos professores.

No que tange a ótica das famílias e dos estudantes nos faz mister verificar se os mesmos haviam conhecimento da política pública, se foram necessários intervir para corrigir alguma deficiência dessa na fase de implementação e se os resultados obtidos são satisfatórios ou não, de modo que a compreensão desses resultados precisam ser claros se os mesmos se deram pela interferência desses grupos no processo de implementação ou se partiram pela própria organização e participação do Estado.

A representação do objeto de estudo em tela, pode ser melhor visualização na figura abaixo.

**Fluxograma 2: O modelo analítico no caso da teoria Bottom-up aplicado ao Programa de apoio financeiro às Escolas Família Agrícola**



Fonte: Elaboração própria.

Nesses termos, percebe-se pela figura acima a atuação dos agricultores no processo de mobilização para criação de uma associação e o processo articulado para implementação de uma política pública de apoio ao programa de educação do campo vislumbrado pelos sujeitos

do campo, em uma clara situação em que a política nasce de “baixo para cima,” ou seja, quando geradas pela sociedade civil - indivíduos, cidadãos, grupos comunitários e similares, sendo denominadas de Bottom-up (BERGMAN et al, 2010).

Importante deixar claro que a gestão pedagógica, administrativa e financeira dessas escolas ocorriam por meio da Associação formada ao menos por metade de agricultores, estudantes e simpatizantes com o projeto.

Esse tipo de abordagem pode ocorrer a partir do desejo e da crença ligada as pessoas e comunidades locais, por ações coletivas geradas a partir das necessidades locais. Essas ideias reforçam a participação mobilizadora dos cidadãos (Bottom-up), havendo posteriormente testes e validação da prática inovadora.

Nesse compasso, buscará analisar no capítulo seguinte os elementos relativos a implementação da política pública a partir da visão das famílias, professores e estudantes.

### **CAPÍTULO III**

#### **A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE APOIO FINANCEIRO AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE EM TORNO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA**

A política pública instituída pela Lei do Estado de Minas Gerais 14.614/2003, de apoio financeiro as Escolas Famílias Agrícolas foi responsável por dar um fôlego à perspectiva do movimento da pedagogia da alternância no Estado, contribuindo para a manutenção de diversos projetos no Estado de Minas Gerais.

Para se ter uma ideia, no ano de implementação desta política pública no Estado de Minas Gerais haviam quinze escolas, com um quantitativo de estudantes não superior a quinhentos alunos, mantidos até então pela iniciativa privada e por entidades ligadas ao campesinato e a proteção do meio ambiente.

Percebe-se dessa maneira que a Política Pública ampliou o financiamento que já havia, configurando como uma política de financiamento. Após quase uma década, percebe-se uma ampliação de estudantes superior a quatrocentos por cento e uma ampliação do número de estudantes beneficiados em todo estado, assim como a ampliação de novas instituições de ensino.

A política pública repassa recursos diretamente do governo estadual para os governos municipais, observando dados do Censo Escolar do ano anterior. Os repasses de recursos diretos para as instituições são possíveis em razão de legislação específica, que vieram a equiparar essas instituições a escolas públicas. Dessa forma, a expansão de instituições e o aumento quantitativo de estudantes é lenta, uma vez que necessita de parcerias com outras entidades para ampliar o contingente de estudantes.

Nesse sentido, para compreender os aspectos dessa política pública de Educação do Campo, foi escolhida a Escola Família Agrícola de Natalândia, única instituição localizada no noroeste do Estado de Minas Gerais.

A escolha desta instituição recaiu por reunir elementos importantes. Primeiro, por apresentar o maior número de estudantes em uma mesma instituição beneficiada pela política pública, assim como o maior número de municípios atendidos. Ademais, está em funcionamento desde o ano da introdução da política pública do Estado. Nesses termos, o presente capítulo tem a pretensão de se levantar um breve histórico da instituição em dias

hodiernos, compreender a participação dos professores, estudantes e famílias no processo de implementação da política pública a partir das diversas dimensões, tendo como marco analítico a teoria *bottom-up* de implementação de políticas públicas como norteadora para garantir a resposta à pergunta fundamental da pesquisa.

Nesse contexto, com a pretensão de alcançar os objetivos com a presente pesquisa e ver respondida a pergunta fundamental que norteia essa dissertação, nos ateremos a uma metodologia específica e própria, buscando obter os melhores resultados, conforme seção abaixo que apresenta os elementos que nortearam todo o presente trabalho.

### 3.1 METODOLOGIA DO TRABALHO

É importante registrar que essa pesquisa tem natureza aplicada, caráter exploratório e aplicará o método qualitativo, de análise documental e de constituição de grupo focal, buscar ver respondida as questões relevantes sobre o processo de implementação da política pública de apoio financeiro a Escola Família Agrícola de Natalândia.

Nesse sentido, *a priori*, será feito uma análise documental, em especial a partir da análise da legislação pertinente e de documentos relativos a implementação da política pública, responsável por definir seus objetivos, suas finalidades e a intervenção governamental a ser realizada.

Em segundo momento, serão observados os dados da Secretaria Municipal de Agricultura do município de Natalândia, local escolhido para proceder a análise das consequências da implantação desta política pública, com a finalidade de observar as atividades agropecuárias desenvolvidas no município de Natalândia a partir de 2013, ano de implantação da Escola Família Agrícola de Natalândia em sede própria.

Não será objeto da pesquisa a compreensão sobre o processo de formulação desta política pública, mas a sua implementação, a partir dos burocratas no nível de rua e do público alvo do programa, quais sejam, respectivamente, os professores e os estudantes e as famílias dos estudantes à época da implantação da Escola Família Agrícola de Natalândia, ocorrida em 2013, a partir da adesão da instituição à política pública de apoio financeiro do Estado, configurando assim, recorte temporal relevante.

Nesse prisma, a pesquisa terá como foco compreender os professores, os estudantes e as famílias a partir de suas percepções e valores que empregam a Política Pública. Assim, em primeiro momento, a escolha dos professores recai pelo fato de estarem como burocratas do

nível de rua por se constituírem como uma das principais interfaces do Estado perante os cidadãos e no caso os beneficiários diretos, alunos e famílias. Assim, compreender os mecanismos e os instrumentos pedagógicos utilizados, bem como se houve adaptações ou reformulação dos princípios que nortearam a formulação da política pública por parte dos professores é fundamental para avaliar as consequências dessa política pública.

Desta feita, para fins de aplicação de questionário semiestruturado, serão analisados todos os professores que atuam na EFAN desde 2013 até os dias de hoje, isto é, doze professores. O filtro utilizado para a escolha dos profissionais recaiu sobre todos aqueles que estão na instituição desde a época da implementação da política pública na instituição, permitindo olhares diversos, em momentos distintos de funcionamento da escola, permitindo-se aferir a visão desse atores no processo de implementação da política pública.

Para tanto, a essência da pesquisa foi obtida por meio da construção de um grupo focal, voltado a descrever o processo de implementação de políticas públicas dentro da Escola Família Agrícola de Natalândia, que dada sua relevância será detalhada em seção a parte.

### 3.1.1 A Constituição do Grupo focal

Como característica própria e peculiar de pesquisas científicas com semelhanças a do objeto de estudo em tela, o grupo focal apresenta-se como fato inovador para os estudos de implementação de políticas públicas.

Nesse sentido, no caso em tela a pesquisa pautou-se pela constituição de um grupo focal com a participação de todos os doze professores, buscando que haja complementação das informações sobre as ações dos professores no processo de implementação e adequação aos objetivos da política pública. Sobre o grupo focal, Morgan (1997) define como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas feitas em grupo, que objetiva reunir informações através das interações com as pessoas do grupo.

Isso se justifica, pois Kitzinger (2000), aponta que o grupo focal é uma forma de entrevistas que prioriza a comunicação e a interação dos sujeitos, tendo como objetivo central agrupar informações sobre um determinado ponto. É importante salientar que o grupo focal, diferencia-se da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa.

Do mesmo modo, Gaskell (2002, p. 79) “os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes. Um debate que se

fundamenta numa discussão racional na qual as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração”. (GASKELL, 2002, p. 79).

Em outro vértice, é de relevância extrema compreender as percepções dos beneficiários diretos da política pública, no caso os estudantes e os familiares, de modo a configurar papel instrumental para revelar os desafios que se viram inseridos, as dificuldades, as vantagens e desvantagens do modelo de ensino sob a ótica da formação teórica e humana, assim como de perceber o grau de relevância ou de irrelevância que os beneficiários atribuíram à política pública e se houve ou não alteração na perspectiva do jovem e da família a partir do ingresso do estudante na instituição.

Neste cenário, considerando que a instituição abrange estudantes de vinte e quatro municípios e três Unidades da Federação, optamos por constituir um grupo focal com todos os alunos egressos e residentes atualmente no município de Natalândia, que se formaram entre 2015 (Primeira Turma de estudantes concluintes) e 2018, o que totaliza vinte e três estudantes, com idade média de 20 anos, de um universo de cento e vinte estudantes concluintes no período. Para tanto, foi enviado convite para todos esses estudantes para discutir a implementação desta Política Pública.

Ao final, foi montado um grupo focal específico com as famílias desses estudantes com o propósito de compreender a implementação da política pública sob a ótica das famílias.

Em resumo, foram constituídos três grupos focais, com públicos distintos, selecionados a partir da dimensão pretendida para fins de verificação do processo de implementação da Política pública. Assim, um grupo focal foi formado por professores, outro por estudantes e por fim, foram verificados os familiares.

O grupo dos doze professores, formaram o primeiro grupo focal a ser ouvido. Para tanto, um convite foi direcionado a cada um dos professores, sendo reforçado pelo Diretor escolar. O encontro ocorreu na sala de professores da Escola Família Agrícola de Natalândia, de modo que se sentaram em um formato de círculo, nos moldes que a sala já se encontrava. De início, foi apresentado os objetivos da pesquisa e a ideia com o trabalho, sendo lançada a primeira pergunta.

Diante disso, a partir de cada resposta dada os professores continuavam a complementar a resposta dada pelo anterior ou em algumas vezes era necessária a mediação

para retomar ao objetivo da implementação, contudo tendo o cuidado necessário para preservar a impressão de cada um sobre o momento anteriormente vivenciado.

Na sala, foi colocado um gravador e eu estive acompanhado de um assistente, com formação em Direito que anotava suas impressões sobre o processo, assim como as falas na integralidade. Essa situação ocorreu em todos os encontros, com todos os grupos focais formados.

O primeiro encontro durou cerca de duas horas e foi possível analisar os dois primeiros itens da primeira dimensão. Na oportunidade ficaram acertada as datas dos dois próximos encontros, a partir de um calendário que há havia sido feito com outros dois grupos focais. Nesse caso, o objetivo era ouvir cada grupo de forma intercalada.

O segundo grupo focal foi formado pelos estudantes. Os mesmos estavam apreensivos, até porque não tínhamos convivência. O grupo focal foi ouvido em uma das salas de aulas, observando a mesma sistemática registrada no grupo dos professores. Com os estudantes tivemos dois encontros, sendo cada um deles de uma hora e meia.

Por fim, após ouvir os professores e os estudantes em um primeiro momento, ouvimos os familiares dos estudantes envolvidos. Por uma questão de dificuldade desses familiares em se deslocarem de suas casas, resolvemos fazer um único encontro que teve a duração de quatro horas, tendo um intervalo de vinte minutos para um lanche servido pela Escola.

É de se salientar que foi em razão da metodologia adotada que se reuniu as condições necessárias para verificar a implementação e efetividade da política pública de apoio financeiro do Estado às Escolas Famílias Agrícolas, compreendendo os atores envolvidos no processo de implantação. Segundo, para compreender as consequências da implantação da política pública do governo de Minas Gerais com o financiamento às Escolas Famílias Agrícolas, analisando sobre o prisma municipal e das famílias envolvidas diretamente com o projeto. Terceiro, analisar as lacunas e os marcos legais a serem conquistados para plena efetividade da política pública examinada, de modo a realizar recomendações aos gargalos e obstáculos presentes hodiernamente a partir da legislação mantida em nosso ordenamento jurídico.

Em síntese, o público alvo da pesquisa, os objetivos vislumbrados em cada público, e as pretensões com a pesquisa podem ser melhores visualizados a partir da Tabela 1.

**TABELA 1:** Objetivos e pretensões com o público alvo da pesquisa\*

<b>Público Alvo</b>	<b>Objetivo com o público alvo</b>	<b>Principais Dimensões</b>	<b>Perguntas a partir das dimensões</b>
Professores	Avaliar de que modo os princípios esculpido na legislação foram executados pelos profissionais em interação com os beneficiários da política pública.	1. Como os professores caracterizaram os valores do programa de apoio financeiro as EFAs?	<p>a. Qual a impressão dos professores sobre o apoio do governo?</p> <p>b. O que o apoio do governo significou para as EFAs?</p> <p>c. Quais os pontos positivos e negativos visto pelos professores sobre a Política Pública vislumbrada na Lei?</p>
		2. Qual a formação dos professores com relação a Educação do Campo?	<p>a. Qual a experiência prática de cada um com a Educação do Campo?</p> <p>b. Havia na equipe, professores com formação específica na educação do campo, como cursos de graduação, pós ou cursos de extensão?</p> <p>c. Havia formação para os professores que ingressavam nessas instituições?</p>
		3. Quais os instrumentos utilizados para os professores para aproximar-se dos princípios e metas da política pública criada pelo Governo?	<p>a. Quais os instrumentos pedagógicos utilizados pela pedagogia da alternância?</p> <p>b. Qual a relação desses instrumentos com os princípios da educação do campo?</p>
		4. Qual a relação estabelecida com os alunos e familiares?	<p>a. Como ocorre a interação com as famílias</p> <p>b. Qual a importância da interação com as famílias para alcance dos resultados esperados com a política pública?</p>

		5. Houve necessidade de reformular pontos da política pública estabelecida pelo governo?	<p>a. Após a edição da Lei 14.614/03, a equipe de professores perceberam alguma carência na política pública, que necessitou a reformulação?</p> <p>b. Quais as sugestões para aperfeiçoamento da política pública?</p>
Familiares	Compreender como a política pública foi recebida pelos familiares.	1. Quais as percepções com a proposta de ensino da escola?	<p>a. Qual o diferencial da Escola e seu envolvimento com o projeto pedagógico, considerando a escola anterior?</p> <p>b. O projeto da escola dialogou com a realidade da família?</p> <p>c. A família observou aspectos que poderiam ser aperfeiçoados na política pública?</p>
		2. A conclusão do curso abriu portas para ampliar o aumento de renda?	<p>a. A renda da família mudou?</p> <p>b. A variação da renda se deu em razão da formação do jovem?</p>
		3. A conclusão do curso fez repensar as práticas ambientais anteriormente usadas?	<p>a. A família repensou as práticas ambientais? O que explica essa mudança, se ocorreu?</p> <p>b. Quais as práticas ambientais foram repensadas nesse período?</p>
Estudantes	Compreender como a política pública foi recebida pelos estudantes	4. Quais as percepções com a proposta de ensino da escola?	<p>a. Houve alguma mudança de percepção entre a EFA e a antiga Escola? Se sim, quais?</p> <p>b. O projeto da EFA dialogou com sua realidade?</p>

		5 O curso contribuiu para que você despertasse uma nova visão e garantisse novas oportunidades?	<p>a. Você teve atuação no projeto pedagógico da Escola? As interações buscavam dialogar com o desenvolvimento do meio? Enquanto estudante você teve participação no processo de colaborar para o desenvolvimento do meio?</p> <p>b. Você repensou alguma prática, replicou alguma experiência ou se envolveu de alguma forma com o projeto da escola? De que forma?</p>
--	--	---	--

\*Autoria própria

Assim, a prática social foi imprescindível em nossa pesquisa, pois os sujeitos da pesquisa foram atores da Emancipação da Pedagogia da Alternância, em sua grande maioria, além de militantes políticos do movimento social da Rede Mineira de Educação do Campo.

Do mesmo modo, foram relevantes as observações que realizamos enquanto pesquisador militante há mais de cinco anos junto aos movimentos sociais em defesa da Pedagogia da Alternância.

Não obstante, nos ativemos em relacionar fontes secundárias que entendemos como fundamentais para clareamento da resposta ao problema formulado, tais como: tabelas, gráficos e estatísticas relacionadas, assim como atas de reuniões de mobilização em defesa dessas Escolas no Estado.

A metodologia empregada para responder à pergunta de pesquisa foi de fundamental relevância para atingir os objetivos com essa pesquisa, assim como compreender o histórico da EFAN e o público alvo inserido na pesquisa.

### 3.2 O HISTÓRICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA

A EFAN, possui sede no assentamento de Reforma Agrária P.A Saco do Rio Preto, município de Natalândia, noroeste do Estado de Minas Gerais. É uma instituição sem fins lucrativos e mantida pela Associação Escola Família Agrícola de Natalândia, responsável por fazer a gestão administrativa, financeira e pedagógica, e é composta de agricultores e agricultoras familiares, sobretudo pais e mães dos estudantes, assim como alunos e simpatizantes ao projeto.

O objetivo da instituição advém desde o ano de 2002, portanto antes da implementação da política pública estadual de apoio as Escolas Famílias Agrícolas, ocorrida em 2013. A discussão em torno da EFAN iniciou com a necessidade de oferecer um curso de ensino médio profissionalizante para os filhos de agricultores familiares da região.

Os assentados na região ganharam a posse dos imóveis do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, ainda na década de 80, e ainda carentes de políticas públicas estratégicas para apoiar os assentamentos da região, sobretudo na assistência técnica, perceberam que para maior produtividade do solo eram necessárias novas técnicas e conhecimentos o que alinhado a falta de escolas agrícolas e o esvaziamento do campo em razão da saída dos filhos para as cidades para poderem estudar, perceberam que, com a construção de uma escola agrícola, poderiam minimizar os dois problemas que enfrentavam.

Nesse contexto, os assentados dos Projetos de Assentamento Saco do Rio Preto, Mangal e Mamoneiras, no Município de Natalândia-MG, se organizaram, para a realização de um sonho comum de uma “Escola Agrícola do Campo”. O que posteriormente, atraiu outros municípios da região.

Para solidificar o plano de instalar uma Escola Agrícola, diversas reuniões, seminários e conferências foram realizadas, recebendo apoio dos Movimentos Sociais ligados aos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais da Região, bem como a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas que participaram ativamente do processo.

O próprio INCRA que já realizava um diagnóstico com a finalidade de conhecer as necessidades prioritárias dos assentados com o escopo de planejar um Programa de consolidação, visando à emancipação dos Assentamentos, percebeu a importância do projeto para empoderamento e fortalecimento dos agricultores, contribuindo com liberação de recursos para melhorias, das quais se destaca a construção da rede física da Escola Família Agrícola, a aquisição de equipamentos e mobiliários, instalação de água e melhoria de estradas.

Ao longo do processo de discussão os assentados visitaram diversas plataformas de escola e perceberam que no município de Itaobim haviam modelo de Escola que se encaixava às pretensões dos agricultores, em razão da organização do Projeto Político Pedagógico da instituição, fundamentado nos princípios filosóficos e metodológicos dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs - que adotam quatro pilares básicos, conforme aponta JESUS(2011): a) A Associação Gestora, de responsabilidade de famílias, pessoas e entidades afins; b) A Pedagogia da Alternância como estratégia de organização dos tempos escolares e de formação apropriada à realidade, integrando a prática com a teoria; c) A formação Integral e personalizada; d) O Desenvolvimento Local sustentável e solidário.

Frente a consolidação dos objetivos e as diversas negociações que eram feitas para viabilizar o funcionamento da instituição, a mesma teve início de funcionamento em 2006, por meio de convênio celebrado entre o INCRA e a Universidade Federal de Viçosa, que já vinha desenvolvendo projetos de pesquisa na região noroeste de Minas.

O convênio permitiu o funcionamento de quatro turmas e a conclusão de duas turmas entre 2007 e 2012, vindo a retomar o funcionamento e promovendo a abertura de novas turmas em 2013, por meio da política pública de financiamento estadual, visto somente neste ano ter tido orçamento previsto para o programa.

Frise-se ainda que é no ano de 2012, que foi editada a Lei 12.695, de 25 de julho de 2012, que passou a contemplar com recursos do as instituições comunitárias que atuam na educação do campo.

Foi no mesmo diploma legal, que a União previu, portanto, em seu artigo 13 da Lei 12.695/2012, “a possibilidade de distribuição de recursos em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas”.

A medida deu força aos Estados, que engatinhavam em torno desta política pública, em especial o de Minas Gerais, um dos pioneiros a se discutir a questão.

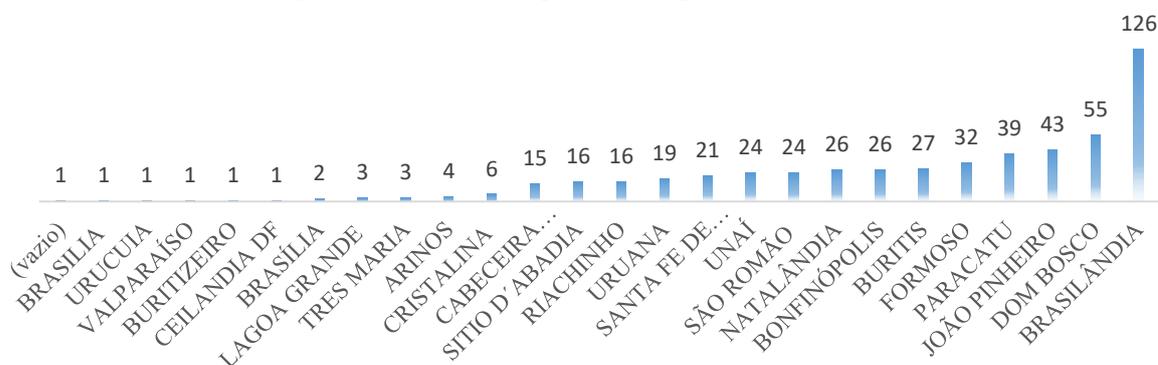
Assim, torna-se mister esclarecer que embora a lei mineira que tenha instituído o programa seja de 2003, somente em 2013 o Governo do Estado deu eficácia a essa política pública ao garantir na Lei Orçamentária do ano anterior, a rubrica para o programa.

Atualmente a Escola Família Agrícola de Natalândia atende mais de quatrocentos e sessenta e cinco estudantes, distribuídos entre o Ensino Fundamental- anos finais, Ensino Médio e técnico em agropecuária profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos

profissionalizante, que permanecem na escola em regime de internato pelo período denominado sessão escolar.

A instituição atende atualmente vinte e quatro municípios, distribuídos conforme podemos verificar no Gráfico 1, em que predomina estudantes de origem do município de Brasilândia de Minas, representado por 126 estudantes, seguido de Dom Bosco (55), João Pinheiro (43), Paracatu (39), Formoso (32), Buritis (27), Bonfinópolis de Minas (26), Natalândia (26), São Romão (24), Unai (24), Santa Fé de Minas (21), Uruana (19), Riachinho (16), Sítio D'ABADIA (16), Cabeceira Grande (15), Cristalina (6), Arinos (4), Três Marias (3), Lagoa Grande (3), Brasília-DF (5), e Uruçuaia e Buritizeiro com um estudante.

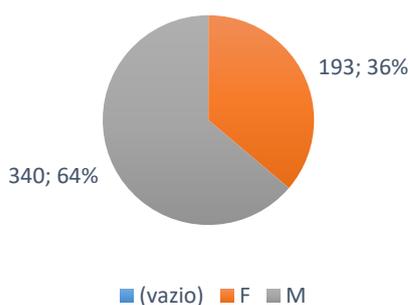
**GRÁFICO 1:** Distribuição dos estudantes por município



Dados obtidos da Secretaria EFAN. Ano de 2019.

Observa-se que desses estudantes, a maioria é do sexo masculino. A explicação trazida ocorre pela própria modalidade de alternância do curso, em que os estudantes ficam quinze dias na escola e quinze dias em casa e pela formação técnica em agropecuária, uma vez que este curso tem um apelo maior para as pessoas do sexo masculino.

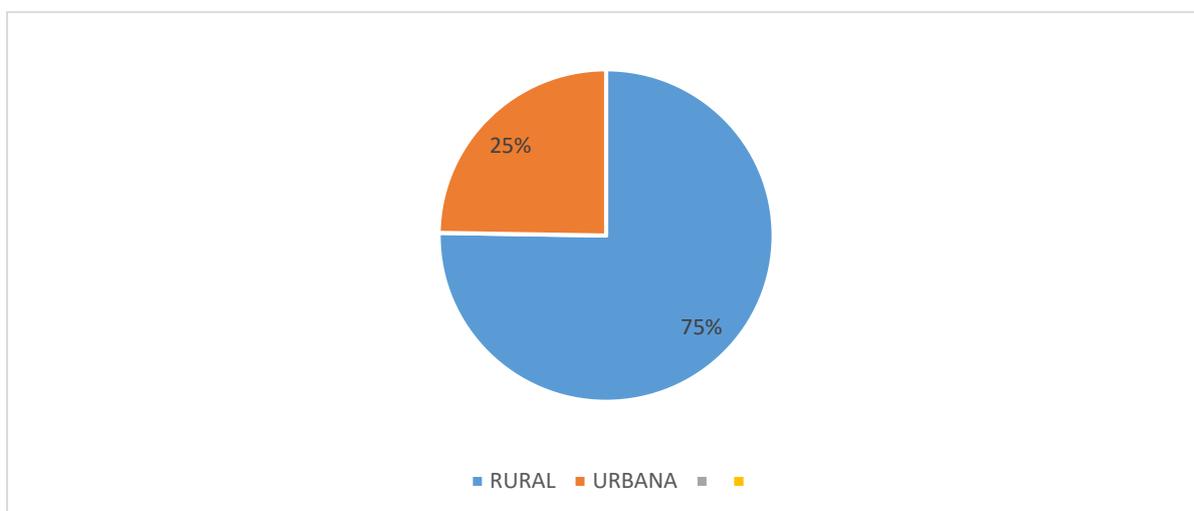
**GRÁFICO 2:** Distribuição dos Alunos da FAN por sexo



Dados obtidos da Secretaria EFAN. Ano de 2019.

Por sua vez, observa-se que a maior parte dos estudantes tem origem na zona rural, embora perceba-se estudantes cuja suas origens sejam na zona urbana. A explicação para esse fator é que boa parte dos municípios da região noroeste do Estado possuem apelo para agropecuária e para o agronegócio se tornando uma opção de formação para atendimento a mão de obra necessária para esses espaços.

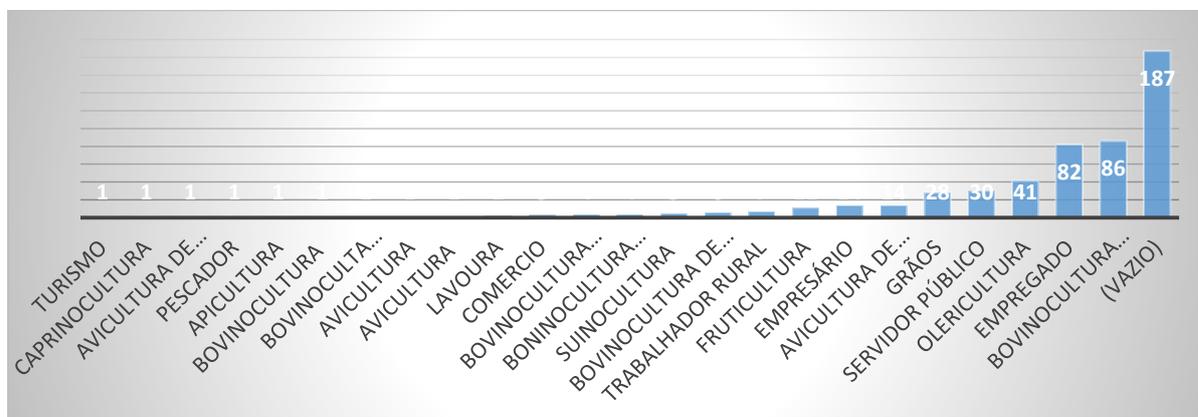
**GRÁFICO 3:** Origem dos estudantes



Dados obtidos da Secretaria EFAN. Ano de 2019.

Por fim, observamos que as famílias dos estudantes atualmente matriculados na EFAN possuem atividades econômicas predominantes, bem diversificadas o que pode ser explicado pela diversidade de municípios e da própria origem desses alunos, conforme podemos verificar no gráfico abaixo a distribuição de renda desses alunos.

**GRAFICO 4:** Principal fonte de renda das famílias



Dados obtidos da Secretaria EFAN. Ano de 2019.

O campo vazio aparece para expressar que essas famílias não possuem uma atividade econômica responsável pela geração de renda, mas se mantem por meio de políticas públicas de distribuição de renda, como Bolsa Família, por exemplo.

Ao se fazer uma análise evolutiva da EFAN, percebe-se um crescimento no número de alunos, professores e famílias atendidas. Contudo, para fins do estudo de caso faz-se mister apresentar um extrato do público alvo avaliado pela pesquisa, responsável por concomitante aos aspectos teóricos da teoria bottom-up apresentar as respostas a pergunta fundamental da pesquisa, assim como caracterizar a relevância ou não da política pública para garantia do Direito a Educação do Campo para os povos e comunidades tradicionais, conforme previsão dos marcos legislativos existentes atualmente no ordenamento jurídico.

### 3.3 EXTRATO DO PÚBLICO ALVO DO ESTUDO DE CASO

Para compreensão sobre o processo de implementação da política pública de apoio financeiro as Escolas Famílias Agrícolas do Estado de Minas Gerais, a metodologia do trabalho consiste em uma avaliação dos professores, estudantes e famílias para responder como se deu a implementação e quais as suas consequências desta política pública e a relevância da educação do Campo para a produção e reprodução social da vida no campo, na ótica da teoria *bottom-up*.

Nesse sentido, torna-se mister apontar um extrato em torno do público-alvo da pesquisa, antes de apresentar os resultados obtidos pela metodologia empregada. Assim, no que tange aos professores, podemos considerar que, consoante dados da Secretaria Escolar, trinta e

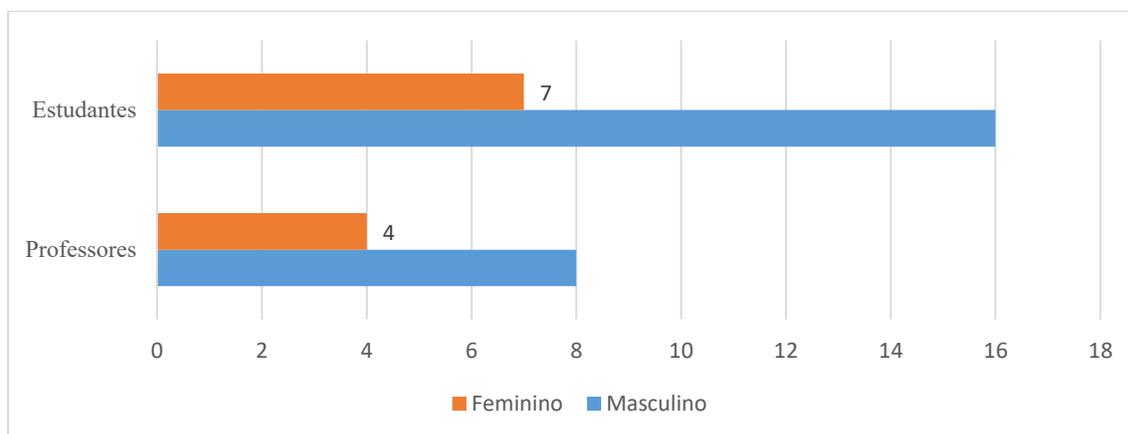
seis professores trabalharam na instituição entre 2013 e 2019, entre professores titulares e substitutos. Cabe um registro que, conforme empregado pela teoria relativa a pedagogia da alternância o professor nas EFAs são denominados de monitores.

Do total de professores, que vieram a trabalhar na instituição em todo o período, foram considerados para fins de pesquisa apenas doze professores. Isso, pois são aqueles que estão na instituição entre 2013 e 2019, não tiveram nenhum afastamento no período e para fins da metodologia empregada, foram recortados, visto possuírem condições de apresentar todas as informações relativas ao processo de implementação da política pública.

Ao mesmo passo, foram considerados vinte e três estudantes, todos do município de Natalândia que concluíram seus estudos em nível médio e técnico em agropecuária entre 2015 e 2018.

Conforme gráfico abaixo, considerando o público alvo entre alunos e professores, percebe-se uma maioria sendo do sexo masculino, em ambos os casos. Nessa variável, não há relevância em apurar as famílias, visto a composição pesquisada apresentar o pai ou a mãe do estudante egresso.

**GRÁFICO 5:** Sexo do público alvo da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

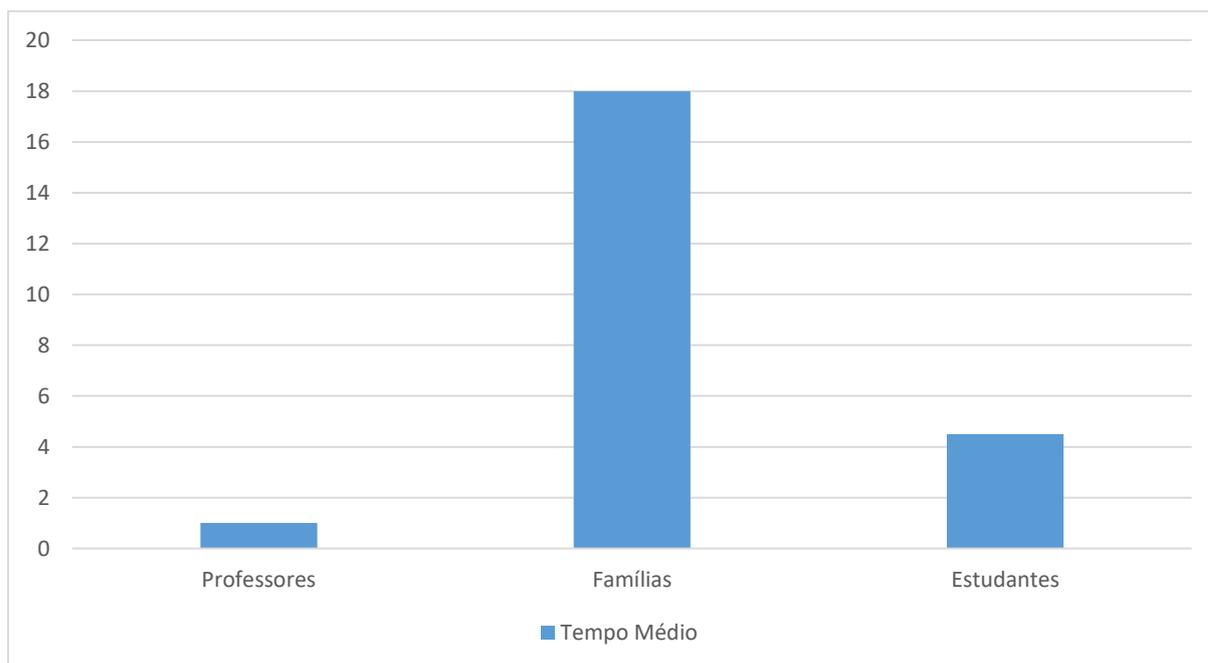
Para fins da pesquisa é relevante compreender o tempo de experiência do público-alvo com as atividades correlatas ao objetivo da Pesquisa. No caso dos professores foi considerado o tempo de docência no ano de 2013, considerando a formação voltada para a educação do campo. Por sua vez, no caso dos estudantes foi considerado o tempo de experiência em atividades rurais, incluindo o tempo do curso técnico, tendo como marco limite o ano de 2019.

Por sua vez, as famílias foram considerados o tempo de atuação voltados para a área até os dias de hoje.

Na educação do campo, há um compromisso com o conhecimento empírico, isto é, a valorização dos saberes populares. Não por outras razões, o educador brasileiro Paulo Freire escreveu a celebre frase usado no movimento: “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes.”

Essa variável, é relevante, em especial sobre o público alvo das famílias, para responder à pergunta: O que mudou na perspectiva do jovem após ingresso na instituição? Teoricamente, para famílias com pouca experiência relativa ao campo, a impressão da evolução do jovem nesse aspecto ainda que muito tímida, seria maior do que para uma família que apresentasse maior experiência.

**GRAFICO 6:** Tempo de experiência em meses do Público alvo com as atividades correlatas ao objetivo da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Com base no extrato de cada público alvo apresentado, a pesquisa apresentará abaixo os resultados obtidos, considerando as dimensões propostas a partir da implementação da política pública introduzida, permitindo que a partir dessas variáveis de cada público alvo, do marco analítico da teoria bottom-up, assim como das respostas as diversas perguntas feitas, sejam possíveis dialogar para obter a mais clara resposta à pergunta fundamental.

### 3.4 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA

A atividade do professor, antes de mais nada, é um exemplo claro do papel dos burocratas de nível de rua, conforme reconhecido pelos principais autores que estudam a implementação de política públicas. No caso específico do programa de apoio financeiro as Escolas Famílias Agrícola do Estado de Minas Gerais, percebe-se de forma inaugural que a política pública foi desenhada de baixo para cima, no claro modelo bottom-up de implementação. Isso porque, o modelo dessas Escolas já era anteriormente desenhado e estava sendo implementados em diferentes lugares do mundo. A Pedagogia da Alternância é um projeto em construção, conforme aponta (GIMONET, 2007, PUIG-CALVÓ, 1999), pois nasceu da prática e do exemplo empregado por muitos teóricos como Frenet, Cousinet, Piaget, Dewey, Paulo Freire, Rogers e outros ligados às correntes pedagógicas progressistas.

Na prática, o governo do Estado reconheceu a importância desse modelo para efetivar o apoio as comunidades do campo, permitindo a expansão dessas instituições e o beneficiamento de mais estudantes e famílias.

De todo modo, coube aos professores, ao menos este é o sentimento do grupo entrevistado, ajustarem o que se faziam nas salas de aula às ações pretendidas pelo governo na política pública. Afinal, cabe ao professor desenvolver técnicas e gerenciar a sala de aula atendendo aos objetivos da turma e agora, da própria política pública.

Na lei 14.614/2003, dois requisitos chamam a atenção para que a instituição fosse beneficiada com a política pública e recebesse o apoio financeiro, quais sejam: a) aplicar o método pedagógico da alternância; e b) ter como objetivo a formação integral do aluno, com a transmissão, inclusive, dos conceitos e conteúdo do desenvolvimento sustentável.

Percebe-se que os dois requisitos depositam suas expectativas nos professores. Primeiro, por serem fundamentais e indispensáveis no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição. Documento obrigatório para o funcionamento da instituição e elemento indispensável para que a instituição apresente como condição para receber o apoio financeiro. Segundo, por garantir a discricionariedade e autonomia do professor, mas exigindo um conhecimento e formação específica voltada ao contexto da educação do campo, o que delineia o seu perfil de burocrata de nível de rua. Afinal, “na melhor das hipóteses, burocratas de nível de rua inventam modos de processamento em massa, que mais ou menos permitam lidar com o público de forma justa, apropriada e ponderada”. ( LIPSKY, 2019, p. 19).

Veja, a forma como as famílias, os estudantes e o próprio Estado vê a instituição e o atendimento à proposta do currículo. Os objetivos do perfil de formação dos estudantes egressos dependem diretamente de como esses professores se comportariam diante do desafio de pôr em prática a Pedagogia da Alternância e a formação voltada para o desenvolvimento sustentável, assim como a forma e os instrumentos que se usariam para isso refletir em resultados práticos, permitindo diferenciar os modelos de escola regular para as escolas apoiadas pela política pública.

Frente a essas problematizações, buscaremos desvendar a atuação dos professores frente as diversas dimensões da pesquisa, elucidando os pontos a partir da melhor teoria sobre a implementação das políticas públicas na visão bottom-up.

### **3.4.1 Os valores vislumbrados pelos professores a partir do programa de apoio financeiro as EFAs**

Para melhor elucidação sobre a implementação da política pública em tela, foi de importância ímpar compreender a valoração dada pelos professores selecionados na pesquisa no tocante ao programa que se elucidava pelo governo de Minas Gerais a apoiar financeiramente as Escolas Famílias Agrícolas.

Nesse prisma, três questionamentos nortearam a posição dos professores selecionados no grupo focal, quais sejam: Qual a impressão dos professores sobre o apoio do governo? O que o apoio do governo significou para as EFAs? Quais os pontos positivos e negativos vistos pelos professores sobre a política pública vislumbrada na Lei?

Nesses termos, pode-se salientar que consoante relatado pelo Professor 1, um dos mais experientes do grupo, que já lecionava na instituição, por meio de convênio com o INCRA, a sensação da equipe de professores foi positiva, uma vez que esperavam contar com o suporte do Estado e toda a equipe de recursos humanos, permitindo capacitação e processos de formação, assim como o próprio reconhecimento, uma vez que o sentimento que eles tinham que a atividade era paraestatal.

Cabe o registro ainda de que boa parte dos professores já estavam na instituição a época da edição da legislação.

O professor 3, acrescenta que a expectativa em relação ao repasse de recursos facilitasse a execução de algumas atividades necessárias para o bom funcionamento da instituição.

O professor 2 advertia que na época, muito se comemorou, mas viam com receio a possibilidade do Estado retirar a autonomia necessária das Escolas e tinham dúvidas relacionadas ao modo *operandi* do programa.

Relembra que a partir do primeiro repasse de recursos, houve uma maior tranquilidade no funcionamento da instituição, uma vez que boa parte atuavam sem carteira de trabalho e ficavam até meses sem receber. O formato do repasse de recursos, em duas parcelas anuais, permitia a associação realizar a gestão e automaticamente que os professores fizessem a própria gestão financeira particular, evitando longos períodos sem receber.

O professor 1, menciona que a Pedagogia da Alternância se desenvolve por meio de diversos instrumentos que permitem fazer a formação do estudante ao longo do tempo e que muitos desses instrumentos dependiam de receitas. Relembra que alguns desses instrumentos foram praticados dentro da EFA pela primeira vez após o recebimento desses recursos, uma vez que aumentará o repasse para as instituições.

O professor 3 pondera que as expectativas diminuíram quando perceberam que o apoio do Estado se dava exclusivamente financeiro e o Estado não se fazia presente por meio de seus órgãos. Registra que as deficiências com a parte de estrutura física eram significativas e que o Estado não mais apoiavam essas demandas, uma vez que sinalizavam que o apoio já estava ocorrendo.

O professor 2, recorda que para haver implementado alguma ação ligada a estrutura física essa era dependente sempre das emendas impositivas feitas pelos parlamentares.

Os sentimentos desses professores se convergem ao sentimento de que a política em primeiro momento não teve acompanhamento técnico por parte do Estado e que este não capacitou a equipe e a própria associação mantenedora, inclusive para se fazer a prestação de contas para o Estado.

Registraram ainda que era negativa a recepção dos representantes da Escola junto a Superintendência Regional de Ensino-SRE, responsável pelo recebimento da documentação referente a prestação de contas e que muitas vezes não tinha conhecimento do seu dever de ofício de receber a documentação. O professor 1 anota que “é como se a SRE não tivesse conhecimento da lei”.( Professor 1. Grupo Focal 1. Outubro de 2019).

Por sua vez, o Professor 4 salienta que, de caráter positivo, o Estado continuou a garantir a autonomia da instituição na elaboração do Projeto político pedagógico, na elaboração dos planos de aula e na execução das atividades, segundo ele por uma deficiência de fiscalização do Estado por meio da SRE.

O que se percebe ao fazer a leitura dos pontos registrados e do processo histórico de implementação desta política pública era que o Estado desejava dar uma resposta aos movimentos sociais com relação aos anseios de uma educação do campo e por falta de outra política voltada aos povos e comunidades tradicionais, garantiu o financiamento destas instituições.

Ao passo em que os professores que estavam na base do processo e em outra posição na hierarquia da política, viram o posicionamento do Estado com apreensão, receando que a medida de financiamento poderia retirar o apoio da política pública.

Essas conclusões são feitas a partir do posicionamento dos atores envolvidos. Contudo, nos parecendo claro que deram valor positivo a ação por parte do Estado em especial, pelo fato de que em sua concepção de que o governo estadual via o programa como forma de reconhecer a relevância desses educadores e do próprio movimento, outrora, sendo apoiados pela iniciativa privada e por projetos isolados.

### **3.4.2 A formação dos professores em relação a Educação do Campo**

Tão relevante quanto saber a valoração dada pelos professores à política pública analisada, é importante compreender a formação dessa equipe de professores, em especial o seu alinhamento acadêmico com os princípios da Educação do Campo.

Nesse sentido, imperioso foi questionar no grupo focal a experiência prática de cada professor com a Educação do Campo, assim como se havia na equipe, professores com formação específica na educação do campo, como cursos de graduação, pós ou cursos de extensão e se, havia formação para os professores que ingressavam nessas instituições.

Não resta dúvida de que a política pública examinada é voltada para o fortalecimento da educação do campo, ao passo em que se destina à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. Consoante o Decreto 7.352/2010, compreende-se as populações do campo como “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.” (Art. 2º, II, Decreto 7.352/2010).

Nessa linha, a compreensão sobre esta dimensão da formação contextualizada dos professores torna-se ainda mais imperiosa, uma vez que as consequências da política pública

em exame são dependentes da forma como a instituição se organiza, se compõe o seu quadro, a partir da formação dos professores. Isso se justifica, pois constitui princípios da educação do campo o desenvolvimento de políticas de formação e conteúdos curriculares que se adequem ao contexto econômico, cultural, social, religioso e artístico das populações atendidas pela instituição de ensino.

Com base na primeira questão desta dimensão, ao ouvir a equipe de professores selecionada, verificou-se que apenas uma pequena quantidade de professores haviam experiências ligadas a educação do campo. Observa-se que somado o período de experiência de todos os doze professores, verificou-se que a média de experiência era de um ano para cada professor, isso porque apenas três professores apresentavam maior equilíbrio.

O professor 1 aponta que esta era uma das grandes preocupações da equipe, uma vez que os professores sabiam dos desafios que eram trabalhar com a educação do campo, em especial por ser algo ainda muito prematuro na área da educação e pela própria falta de literatura.

O professor 7 registra ainda que na região noroeste do estado, poucas eram as discussões nas escolas, mesmo as localizadas em áreas rurais, com a preocupação de se discutir a educação do campo. Mais escasso e limitada ainda era a discussão envolvendo a Pedagogia da Alternância, uma parte da educação do campo, principalmente por não ter nenhum outro modelo de escola.

O professor 8, registra que quando se fala em educação todos possuem os exemplos enquanto alunos do ensino regular, mas desconhecem experiências relativas a Pedagogia da Alternância, o que desenhava um desafio ainda maior.

No que tange a formação de professores voltados a educação do campo, o desenho se mostra semelhante. O registro dos professores selecionados mostram que os cursos voltados a educação do campo estavam engatinhando ainda no Estado de Minas Gerais, nem se mencionando sobre cursos voltados a Pedagogia da Alternância. Apenas três professores haviam curso superior com práticas voltadas para a Educação do Campo, embora todos tivessem algum curso de graduação.

Esses professores haviam sido formados na primeira experiência do Estado de Minas Gerais ocorrida a partir de 2006, com cursos de licenciatura em Educação do Campo ofertados pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina em parceria com a Universidade Estadual de Minas Gerais.

Além disso, o professor 7 argumentou que os principais cursos residiam em cursos de extensão ofertados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas do Estado de Minas Gerais- AMEFA, que promoviam a formação inicial.

O professor 2 frisou que o problema eram que estes cursos nem sempre eram ofertados para o professor quando contratado, de modo que o profissional tinha contato com a turma antes do próprio contato com as práticas dos instrumentos pedagógicos adotados pela alternância.

Nesta dimensão analisada, percebe-se que a falta de experiência dos professores e da equipe, assim como as dificuldades de formação na área comprometeram os resultados iniciais da política pública.

Acreditamos que a falta de planejamento para iniciar a política pública por parte do Estado e a situação prática evidenciada pela instituição fez com que os momentos iniciais da instituição fosse uma mescla com a realidade das instituições públicas que ofertam ensino regular com o esforço para se fazer uma transição para o que havia sido desenhado no projeto político pedagógico.

Importante esclarecer ainda que o sentimento remanescente é no sentido de que a equipe teve muita autonomia para encontrar um caminho a seguir, em especial, sendo fortalecido e conduzido pelos professores com maior experiência e que já haviam formação em área correlata a educação do campo.

Nessa questão, baseando-se em GIMONET( 2007) e PUIG-CALVÓ ( 1999), torna-se interessante o método encontrado, pois a Pedagogia da Alternância é uma ação educacional que tem foco primordial na formação humana, no desenvolvimento pleno do humano, na perspectiva de perceber-se inserido e empoderado da dinâmica social e econômica da sociedade, buscando na cultura e na valorização do saber da experiência o fundamento desta formação humanizadora.

Portanto, a organização pedagógica da Alternância proporciona um projeto formativo que tem a participação e o envolvimento dos atores da formação, ou seja, família-estudante-monitor/professor tanto na sua elaboração como na sua execução.

Por fim, importante esclarecer que nesse ponto percebe-se uma importante atuação por parte dos burocratas de nível de rua, no processo de ajustamento da política pública implementada.

Isso se justifica, pois os objetivos da política pública eram o claro alinhamento aos princípios da Pedagogia da Alternância e como a equipe apresentava pouca experiência e

formação, esse mecanismo concebido e experimentado, sofreu ajustes e por vezes encontrou atuações que não estavam dentro das expectativas da política pública.

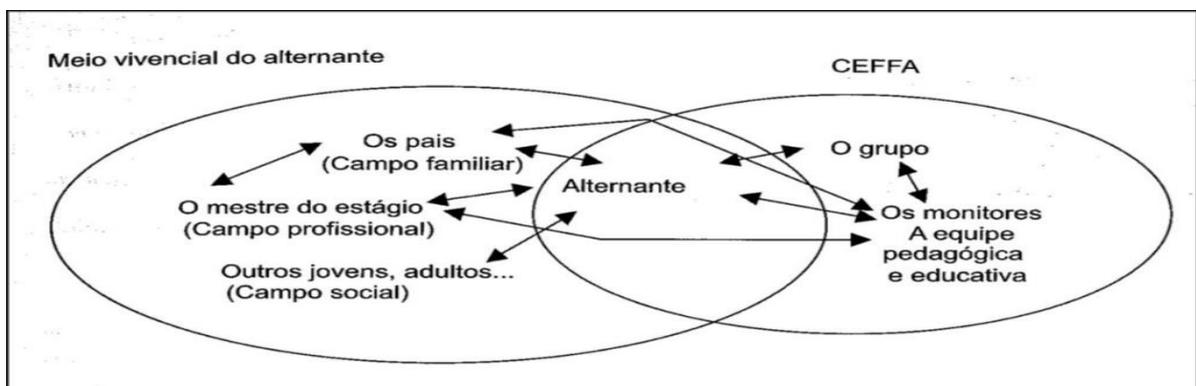
### 3.4.3 Os instrumentos utilizados para os professores para aproximar-se dos princípios e metas da política pública criada pelo Governo

Ao compreender os instrumentos utilizados pelos professores para se aproximarem dos princípios da educação do campo e automaticamente do escopo da política pública, podemos melhor relacionar com o processo de implementação, em especial para compreender a implementação da política pública sobre o prisma da teoria bottom-up.

Nesse sentido, duas ponderações são de extrema relevância para o processo, quais sejam: Quais os instrumentos pedagógicos utilizados pela pedagogia da alternância? Qual a relação desses instrumentos com os princípios da educação do campo?

Com base nas questões formuladas para essa dimensão, podemos dizer que a multiplicação de formadores, experiências e trocas, favorece a partilha com a família, comunidade, instituições, associações, parceiros, entre outros que assumem a co-formação na alternância e, em razão do movimento da alternância (sessão escolar e sessão familiar) e seus instrumentos pedagógicos, promovem uma *rede relacional*. Conforme Gimonet (2007), relacionando o campo social, familiar e profissional criando um sistema relacional amplo e denso, constituído de pequenas ilhas relacionais no seio das quais os contatos humanos se multiplicam, conforme quadro abaixo que faz a representação da rede relacional.

#### FLUXOGRAMA 3: Rede Relacional da Efa



Fonte: GIMONET, 2007, p.82.

A partir dessa organização pedagógica a Pedagogia da Alternância aplicada na Rede CEFFA e embasada nos princípios e finalidades de um movimento internacional historicamente construído em pilares que caracterizam uma Escola Família Agrícola (formação integral, alternância, associação local e desenvolvimento do meio) tem ampliado e alterado a concepção do termo de professor para monitor.

O professor 5 ressalta que o Plano de Formação organiza os instrumentos metodológicos e as alternâncias, a partir dos elementos de vida dos sujeitos e outro na lógica dos parâmetros curriculares nacionais da base nacional comum.

O professor 1, afirma ainda nessa linha que o plano de formação apresenta como finalidade a expressão de um contrato entre a família e a escola.

Dessa forma, o professor 2 registra que para que haja a execução do plano de formação e automaticamente o alcance da finalidade é indispensável o emprego dos instrumentos da Pedagogia da Alternância que se complementam entre si. Dessa forma, registra que o Planos de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Viagens e Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Caderno de Acompanhamento, Atividades de Retorno e Experiências, Projeto Profissional, Visitas às Famílias, Estágios, avaliações e tutoria, são alguns dos instrumentos pedagógicos que se comunicam para garantir a formação dos estudantes.

No que tange a relação desses instrumentos pedagógicos com os princípios da educação do campo, o professor 8 registra que todos esses instrumentos possuem a finalidade de potencializar os valores de cada estudante, instigando o seu sentimento de pertencimento ao projeto formativo, tornando os conteúdos mais concretos.

No mesmo ponto destaca que os instrumentos fortalece um ensino contextualizado e buscando trabalhar a linguem de mundo vivenciada pela família para a partir daí dar luz a outros posicionamentos e novos conhecimentos.

O professor 5 exemplifica a questão citando um instrumento pedagógico denominado de visitas às famílias, que segundo ele tem como objetivo aproximar a escola da família e comunidades, e permitir a interação dessa com o meio.

Em seu olhar, quando a escola conhece a realidade do estudante ela passa a ter condições mais concretas para garantir uma formação contextualizada e que se espera a própria política pública que é garantir a educação do campo de qualidade para os povos e comunidades tradicionais em suas diversas dimensões.

Nesse contexto, o que se percebe por estas questões é um claro aprimoramento do trabalho que as Escolas Famílias Agrícolas do estado desenvolviam para implementar a política pública de apoio financeiro.

Esse raciocínio é lógico, pois essas instituições já apresentavam como objetivo, desde suas origens, a oferta de cursos de Formação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada com o Ensino Médio e em regime de alternância, com enfoque em agroecologia, permitindo ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos sociais, históricos e culturais que estão inseridos.

Assim, ao criar a Lei 14.614/2003, o Estado de Minas Gerais considerou todos esses aspectos e instrumentos para garantir a implementação da política pública, o que se percebe um apelo evidente da teoria *bottom-up*. Afinal, “o padrão de sucesso é condicional e está relacionado à capacidade limitada tanto dos atores de cada nível de implementação de influenciar o comportamento daqueles dos outros níveis quanto das organizações públicas de influenciar o comportamento privado” (ELMORE, 1979).

Ao mesmo passo, a atuação dos professores e a autonomia existente demonstra uma atuação cristalina e clara dos burocratas de nível de rua. Dessa forma, como não havia um regramento de conduta profissional e um procedimento padrão para que os professores desenvolvessem estes instrumentos pedagógicos, os resultados poderiam sair de forma distinta em cada espaço, isto é, em uma sala de aula para outra, de uma família para outra, ou de uma escola para outra, uma vez que a autonomia de cada professor e a forma como cada professor conduziria o diálogo poderia garantir resultados distintos.

A realidade vivenciada, encontra-se em sintonia com os estudos de Soares, ao afirmar que “está muito claro que há, hoje, um amplo espaço para a ação nas estruturas escolares com vista à melhoria do desempenho dos alunos da educação fundamental brasileira” (SOARES, 2007, p. 156).

#### **3.4.4. Qual a relação estabelecida pelos professores com os alunos e familiares?**

É sabido que os alunos e as famílias são beneficiários diretos da política pública, uma vez que se espera que essas instituições consigam promover o desenvolvimento sustentável e em especial a formação integral dos alunos. Essa dimensão é relevante para uma análise dos professores enquanto burocratas de nível de rua, em especial para avaliar se a relação existente

com os alunos ou professores influenciaram no modo dos usuários compreenderem a política pública.

Nesse sentido, duas questões foram colocadas para averiguar como ocorre a interação com as famílias e qual a importância dessa interação para alcance dos resultados esperados com a política pública.

Um dos pontos relevantes também para esta dimensão é a percepção das famílias sobre a forma de atuação dos professores no processo pedagógico conduzido pelas Escolas Famílias Agrícolas, tendo uma frente a ser aferida que seria para aqueles professores que já haviam atuado na rede pública de ensino regular com a atuação dentro da perspectiva da política pública.

Diante do exposto, o professor 2 aponta que o trabalho dentro de uma EFA é desafiador nessa dimensão, pois enquanto em uma escola pública regular o atendimento às famílias se dá apenas a partir do resultado dos alunos no pouco tempo de permanência dentro da escola, em uma EFA o contato com a família precisa ser mais amplo.

O professor 5, ressalta que o contato inicia com um vínculo maior desde a matrícula do estudante na escola, onde se realiza uma entrevista e é feito um memorial de vida do estudante, buscando compreender a trajetória social, cultural e financeira do estudante e da família.

O professor 1 registra que através do instrumento pedagógico denominado de tutoria, no qual cada professor fica responsável pela orientação e acompanhamento escolar de um grupo de estudantes, o vínculo se fortalece e que em alguns casos os alunos passam a chamá-los de pai ou mãe, no ambiente escolar e até fora dele, pelo vínculo que se cria. Registra que a partir desse instante, esse professor busca informações sobre o período que o estudante esteve em casa, quais as práticas que foram desenvolvidas e como foi a relação de convivência com amigos e familiares ao passo em que as ações feitas nas escolas, também são reportadas às famílias.

O professor 9, sintetiza que os espaços de convivência com as famílias e de trocas de experiência sobre os estudantes ocorrem em espaço pré-agendados pelo calendário escolar, como em reuniões pedagógicas, nas visitas às famílias e quando é necessário ocorrendo sem agendamento, buscando compreender a rotina daquela família.

O professor 3 registra que a grande dificuldade é obter a confiança da família, para que ela possa entender a importância da interação para o desenvolvimento escolar do estudante.

O professor 10 diz que “é notório o vínculo que se cria, na medida em que os avanços no estudante ampliam, melhorando os objetivos da formação do estudante, uma vez que a escola passa a ser consciente da realidade do estudante”. (Professor 10. Grupo Focal 1. Outubro de 2019).

O professor 3, acrescenta ainda que viu como vantagem a forma de seleção da equipe de professores, que em virtude de ocorrer pela Consolidação das Leis Trabalhistas e com edital próprio de seleção, garantiu selecionar professores com o perfil que se desejava para o programa.

Diante do exposto, percebe-se que a dimensão compreendida é fundamental para que a política pública funcione e atinja seu escopo. Essa percepção é construída pelos relatos da equipe de professores.

Nessa linha, cabe primeiro o registro da premissa de que a política pública espera uma formação integral dos estudantes, que a instituição promova o desenvolvimento sustentável e se aplique a metodologia da Pedagogia da Alternância.

Em segundo lugar, observa-se que dos pontos listados, todos de modo geral precisam dialogar com as famílias. Isso se justifica, pois não haverá desenvolvimento sustentável das propriedades que os alunos residem sem que haja uma formação junto as famílias e que estas compreendam a importância do desenvolvimento sustentável para a qualidade de vida e para o meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Ao mesmo passo, não haverá o emprego da Pedagogia da Alternância sem que haja a participação efetiva das famílias. Caso contrário, criar-se-ia a ideia de que o tempo que os alunos passassem em casa com as famílias seriam as férias, o que interromperia a continuidade dos estudos, prejudicando o aprendizado.

Ademais, comprometeria a formação integral do estudante sem a participação das famílias, pois no contexto da educação do campo está se compõe a partir do reconhecimento e da identidade de cada sujeito, o que necessita da compreensão e da absorção de aspectos culturais, sociais e econômicos.

Frise-se que por este ponto, afunda-se a compreensão de que a política pública pensada pelo estado, ocorreu pela teoria bottom-up, uma vez que este raciocínio e a logística de funcionamento pedagógico dessas escolas ocorriam anteriormente a implementação da política pública estruturante, que conservou estes aspectos, não interferindo no processo que ocorrida, garantindo aos burocratas de nível de rua a autonomia para que estes se vinculassem as famílias, permitindo o alcance dos objetivos propostos e da própria finalidade de existência da escola.

#### **3.4.5. As sugestões para reformulação da política pública por parte dos professores**

Os indicadores sociais configuram um dos grandes instrumentos para realização da gestão de projetos, sobretudo permitindo por meio da avaliação, delinear os contornos necessários para a reformulação de políticas públicas existentes.

Em outras palavras, os indicadores sociais são essenciais, uma vez que se trata de “um instrumento operacional para monitoramento da realidade social para fins de formulação e reformulação de políticas públicas” (Jannuzzi, 2004, p. 15).

Por essa razão, compreendemos que nesse ponto os professores reúnem diversas condições de avaliar a política pública esculpida na legislação estadual, uma vez que podem colaborar com o planejamento, implementação, execução, avaliação dos programas, projetos e serviços sociais.

Nesse contexto, foi questionado aos professores dois pontos elementares. Primeiro se os professores perceberam alguma carência na política pública, que necessitou a reformulação, assim como quais as sugestões para aperfeiçoamento da política pública.

Diante da questão direcionada aos professores, o professor 6 ressaltou que na época que iniciaram as atividades da Escola remontaram uma grande expectativa sobre os aspectos de formação dos professores, o que na prática não ocorreu.

O professor 1, delinea ainda que o controle sobre a instituição era mínimo, assim como o próprio acompanhamento dessas instituições. A visão é reforçada pelo Professor 3, diretor da instituição na época, que diz que o estado repassava o recurso para as instituições e essas tinham total autonomia para fazer o que quisessem.

O professor 10 pontua, que talvez a política pública deveria ter vindo com mecanismo de controle, não com o propósito de engessamento das instituições no que tange a questão pedagógica, mas basicamente na parte de organização, estruturação dos livros obrigatórios, prestação e contas, pois como cada instituição tinha sua autonomia, o descuido de uma delas poderia comprometer a imagem do movimento dessas escolas.

O professor 5 registra nesses termos, que deveria ter havido a previsão na legislação de acompanhamento do processo de pedagógico para ver os resultados que estavam sendo obtidos. Diz que esta foi uma carência em nível estadual e acredita que algumas instituições não tenham atingido ao que se esperava, visto a dependência de cada professor e do nível de autonomia exacerbado que eram dados as instituições.

O professor 1 comenta que além disso, um dos pontos que precisou ser ampliado e contemplado no projeto político pedagógico foi a inclusão da educação indígena e quilombola,

considerando seus princípios e diretrizes curriculares e que não estavam compreendidos na visão da política pública estadual.

Os professores apontaram sobre esta questão que as diretrizes da educação indígena e quilombola ainda não haviam ganhado na época corpo próprio e discussão em nível estadual.

Com base nas questões, tira-se de conclusão que a política pública não apresentou críticas elementares a serem destacadas, justificando-se em razão do fato de que o Estado de Minas Gerais apropriou-se do trabalho que essas instituições já desenvolviam desde o início da década de 70, em outros estados da Federação.

Por essa razão, o governo estadual ao positivizar a lei que implementava a política pública, apenas contornou a legislação em torno do que já era praticado nas instituições que chamavam a atenção pelos resultados positivos e que contemplavam os anseios das populações do campo.

Sem dúvida esta é uma característica das teoria bottom-up, isso porque a política pública é desenhada a partir de uma realidade já evidenciada e presente na sociedade.

Talvez, por se apegar aos bons exemplos e as boas práticas e pelo próprio desconhecimento sobre a temática, a burocracia estadual não tenha priorizado as questões levantadas pelos burocratas de nível de rua, como pontos que necessitaram reparo na política pública.

Primeiro, ao contemplar os grupos indígenas e quilombolas, até por ausência de uma política pública de educação voltada para essas populações que atendessem com eficácia as expectativas desses povos.

Em segundo lugar, no que tange ao apoio, fiscalização e controle das atividades que eram exercidas por essas associações. Não no sentido de reprimir ou engessar o processo, mas evitar que o desvio de finalidade de uma das instituições pudesse comprometer a política pública como um todo, a partir da generalização dos gestores públicos.

Diante dos aspectos levantados e com o escopo de ser didático quanto aos elementos encontrados, utilizaremos o quadro abaixo para sintetizar os resultados obtidos com a dimensão dos professores.

**TABELA 2:** Resultados obtidos com a dimensão dos professores

<b>Resultados obtidos com a dimensão dos Professores</b>		
<b>Dimensão</b>	<b>Questionamentos Formulados</b>	<b>Resultados</b>
1. Como os professores caracterizaram os valores do programa de apoio financeiro as EFAs?	<p>a. Qual a impressão dos professores sobre o apoio do governo?</p> <p>b. O que o apoio do governo significou para as EFAs?</p> <p>c. Quais os pontos positivos e negativos visto pelos professores sobre a Política Pública vislumbrada na Lei?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Estado não capacitou e acompanhou a equipe de professores;</li> <li>• O apoio do governo significou melhores condições financeiras e expansão do atendimento;</li> <li>• A recepção do Estado, por meio da Superintendência de ensino era negativa;</li> <li>• Foi positivo o fato de o estado garantir a autonomia e o protagonismo da associação gestora;</li> </ul>
2. Qual a formação dos professores com relação a Educação do Campo?	<p>a. Qual a experiência prática de cada um com a Educação do Campo?</p> <p>b. Havia na equipe, professores com formação específica na educação do campo, como cursos de graduação, pós ou cursos de extensão?</p> <p>c. Havia formação para os professores que ingressavam nessas instituições?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Havia pouca experiência do grupo de professores o que dificultou de início a execução dos instrumentos pedagógicos;</li> <li>• A formação de parte dos professores em cursos de licenciatura em educação do campo, contribuíram para a multiplicação de conhecimento e processos de formação internos;</li> <li>• A falta de planejamento por parte do Estado ao iniciar a política pública, estimulou a realização de cursos de formação inicial para os educadores;</li> <li>• A autonomia recebida pela equipe contribuiu para estimular a busca por resultados concretos e êxito no programa;</li> <li>• Os burocratas de nível de rua, no caso os professores, contribuíram para ajustar a política</li> </ul>

		pública no tocante as ações formadoras.
3. Quais os instrumentos utilizados para os professores para aproximar-se dos princípios e metas da política pública criada pelo Governo?	<p>a. Quais os instrumentos pedagógicos utilizados pela pedagogia da alternância?</p> <p>b. Qual a relação desses instrumentos com os princípios da educação do campo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A equipe de professores se baseou nos instrumentos pedagógicos denominados de Planos de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Viagens e Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Caderno de Acompanhamento, Atividades de Retorno e Experiências, Projeto Profissional, Visitas às Famílias, Estágios, avaliações e tutoria, para obterem resultados concretos quanto as proposições do programa;</li> <li>• Os instrumentos dialogaram como ferramentas de extensão do tempo que os estudantes permaneciam em casa e na escola;</li> <li>• Os instrumentos contribuíram para que houvesse diálogo entre Escola, Família e estudantes, tornando-os exitosos para esses públicos.</li> </ul>
4. Qual a relação estabelecida com os alunos e familiares?	<p>a. Como ocorre a interação com as famílias</p> <p>b. Qual a importância da interação com as famílias para alcance dos resultados esperados com a política pública?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A interação entre professores e famílias permitiram um sentimento de pertencimento a este último público do projeto;</li> <li>• A relação entre família e professores se deu por meio dos diversos instrumentos, em especial das visitas as famílias e processos de formação;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• A relação de confiança criada entre família e professores contribuíram para aperfeiçoar a relação de ensino-aprendizagem nos estudantes.</li> </ul>
5. Houve necessidade de reformular pontos da política pública estabelecida pelo governo?	<p>a. Após a edição da Lei 14.614/03, a equipe de professores perceberam alguma carência na política pública, que necessitou a reformulação?</p> <p>b. Quais as sugestões para aperfeiçoamento da política pública?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As carências sentidas pelos professores se deram em relação a falta de acompanhamento por parte do estado, em torno do projeto pedagógico, a falta de controle sobre a organização e a ausência de material didático específico;</li> <li>• A falta de diretrizes para a educação do campo, indígena e quilombola foram sentidas;</li> <li>• As contribuições para aperfeiçoamento se deram no sentido de contemplar um acompanhamento e melhor formação e comunicação com os públicos envolvidos sobre o projeto, bem como estar mais presentes e acompanhar melhor o processo evitando o desvio de finalidade.</li> </ul>

\*Autoria própria

### 3.5 O ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA

No estudo sobre a implementação da política pública de apoio financeiro as Escolas Família Agrícola do Estado de Minas Gerais, a análise sobre a participação das famílias torna-se fundamental para melhor compreensão sobre o processo. A contemplação das famílias torna o estudo uma inovação nos casos de implementação de políticas públicas, pois neste caso, os

beneficiários do programa governamental atuam ao mesmo passo como atores e protagonistas do processo.

Um dos pilares da Pedagogia da Alternância decorre da participação das famílias no processo, responsáveis por organizar a associação gestora da escola. Assim, a participação das famílias implica na autonomia e na capacidade de gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola.

Desse modo, atuam como responsáveis pela condução do plano de formação dos estudantes em parceria com a equipe pedagógica e com os professores da instituição. Nesse sentido, boa parte dos instrumentos pedagógicos de formação a serem adotados na escola dependem de como as famílias enfrentam e de como acabam valorando as ações propostas, podendo garantir ou não a ênfase sobre um determinado assunto.

Ao mesmo tempo, as famílias são alvo do constante processo de formação da instituição após definição das diretrizes e finalidades, que contam com a participação dessas para traçar as ações e os assuntos a serem abordados.

Em mesmo sentido, acabam sendo usuárias da política pública junto aos estudantes durante todo o processo de vida escolar, em especial quando o estudante encontra-se no período de tempo que se encontra junto as famílias.

Por essas razões, a compreensão sobre as famílias e sua percepção no processo de implementação de políticas públicas torna-se indispensável, em especial, pois neste processo possuíam o condão de modificar a própria política pública, em virtude da autonomia existente no processo de gestão escolar.

Diante dessa realidade, as famílias tiveram o papel de pontuar a política pública em análise sobre três dimensões: Quais as percepções com a proposta de ensino da escola, se a conclusão do curso abriu portas para ampliar o aumento de renda da família e se a conclusão do curso fez repensar as práticas ambientais anteriormente existentes.

### **3.5.1 As percepções das famílias com a política pública**

A compreensão sobre esta dimensão torna-se relevante, em especial, para compreender o envolvimento das famílias com o projeto político pedagógico se comparado com a escola anterior, assim como se o projeto da escola dialogava com a realidade das famílias e se as famílias apontavam correções ou pontos que poderiam ser melhor aperfeiçoados pela política

pública de apoio financeiro do governo do estado em relação as Escolas Família Agrícola do Estado.

Diante disso, sobre a primeira temática, a família 1, apontou que o envolvimento deles com o projeto político pedagógico é completamente diverso em relação à escola anterior. Aponta que pelo fato de terem participado do processo de construção da escola, puderam participar, pensar e refletir sobre cada ação.

No mesmo sentido, a família 2 apontava que enquanto a participação na EFA ocorria para discutir todas as questões relacionadas a formação dos estudantes, inclusive para definir as regras presentes no regimento escolar e até as sanções a serem aplicadas aos estudantes em caso de descumprimento, nas escolas regulares a participação se dava apenas como receptoras do comportamento dos estudantes.

Do mesmo modo, a família 3 apontava que em primeiro instante participou da diretoria da associação e que todas as ações administrativas, pedagógicas e financeiras eram reiteradas vezes discutidas, tendo em especial o gargalo que era a própria formação dos professores para discutir o plano de formação dos estudantes a partir dos princípios da educação do campo.

No que tange ao segundo ponto, isto é, se o projeto político dialogava com a realidade das famílias, é registrado pela família 3 que o plano de formação da Escola organiza os instrumentos metodológicos e as alternâncias, de modo que ele busca representar a experiência de vida dos jovens, suas atividades e responsabilidades familiares, sociais dentro do ambiente local e regional por meio dos denominados conteúdos vivenciais que são definidos com a participação das famílias durante as reuniões pedagógicas ao longo do ano.

A família 4, exemplificou que ao longo do ano letivo quando estavam no período de produzir farinha ou rapadura, a Escola passava atividades escolares que dialogavam com a realidade vivida e interagiam com a química, matemática, administração e outras disciplinas.

A família 5, pontuou que acredita que isso facilitava o aprendizado e a participação deles na vida escolar, o que antes era inviável.

Ao observarmos o Projeto Político Pedagógico da Escola, podemos ver que a finalidade do Plano de formação da Escola consiste “do reconhecimento de uma situação pedagógica: ritmos apropriados, meios didáticos, reconhecimento de uma forma específica de formação e formas de valorização e certificação da aquisição dos estudantes”. (Projeto Político Pedagógico EFAN, 2018).

No que tange ao último ponto, as famílias têm a compreensão de que a política pública atendeu as expectativas dos familiares e das comunidades rurais, garantindo o financiamento e

permitindo fazer a formação dos estudantes a partir de uma nova realidade, com professores que compreendem a importância da agricultura familiar.

Contudo, registraram que faltou ao governo equiparar as Escolas Famílias Agrícolas as Escolas Públicas relativas a alguns direitos, como por exemplo a possibilidade de acesso ao material do Programa Nacional do Livro Didático rural e para fins ao sistema de cotas para alunos de escolas públicas nos processos seletivos, uma vez que a maior parte do recurso advém do poder público.

A família 3, acrescentou que esta falha da política pública foi posteriormente corrigida, quando em 2015, o governo estadual editou uma resolução permitindo o aumento de recursos para as escolas, situação que propiciou que as instituições fizessem aquisição do livro didático que melhor ilustrasse a realidade do plano didático.

A questão levantada remonta uma participação relevante para fins desse estudo, uma vez que as famílias enquanto beneficiárias e usuárias do serviço público, contribuíram para que houvesse o aperfeiçoamento da política pública que a partir de uma falha e consequente redefinição, foi possível remodelar o *design* da ação governamental.

Nesse ponto, podemos ainda destacar que é valioso quando a gestão pública compreende a participação dos usuários para alcançar a eficiência do serviço público. A sensação de atendimento e contemplação com a política pública advém por essa razão da adoção da teoria bottom-up e seus princípios de atuação, uma vez que conservou em seu desenho as características e os contornos que os usuários esperavam dessa política pública.

### **3.5.2 A política pública e a relação com a renda das famílias**

Um dos objetivos com a política pública consiste na garantia da formação de nível técnico em agropecuária para os estudantes. A formação profissionalizante de modo geral, objetiva tecnificar o conhecimento e permitir que os estudantes egressos consigam produzir bens e serviços de modo geral.

No caso dos técnicos em agropecuária, espera-se que a partir das diversas habilidades, que esses consigam aumentar a produtividade das atividades agropecuárias de modo geral, a partir da melhoria na mão de obra do trabalho empregado, em especial quando se compara a um profissional com apenas o nível médio.

Assim, observa-se que a política pública analisada tem como eixos transversais a elevação do número de profissionais da área técnica, por meio da expansão da assistência técnica e extensão rural.

Com base nesse quadro, foi questionado as famílias se após a implementação da política pública houve aumento na renda das famílias e se essa está relacionada com a formação do jovem.

Sobre este ponto as famílias 6 e 7 foram reticentes em dizer que mudaram por completo a formação dos filhos no curso técnico em agropecuária. Alegaram que antes do curso e até mesmo durante boa parte dele dependiam exclusivamente dos programas de distribuição de renda do governo federal e que o curso fez com que o jovem percebesse o potencial da terra e da vocação para produzir e comercializar frutas e hortaliças, respectivamente. As famílias registram que hoje passaram a ter uma renda média de três mil reais.

A família 2, ressaltou que melhorou muito a capacidade de planejamento das atividades agrícolas, enquanto que a família 3 destacou que o aprendizado na Escola Família Agrícola contribuiu para redução de investimentos e custos fixos desnecessários que antes tinham nas atividades agrícolas.

A família 7, frisou que além da troca de conhecimento mudou a perspectiva da família por meio dos diálogos e formações que tiveram com os professores e que a adoção de defensivos naturais contribuíram para refletir o papel deles sobre as questões ambientais, assim como até a própria redução de custos com defensivos químicos que antes eram utilizados.

A família 8, apontou ainda que as práticas que eram desenvolvidas em uma propriedade e que a mudança de técnica ou o aperfeiçoamento acabavam sendo replicadas em outras propriedades, em especial, quando começaram a ampliar a produtividade ou dos próprios relatos e experiências obtidas.

Com base nos relatos, percebe-se que a política pública soube contornar resultados que foram positivos além da formação pedagógica dos estudantes e que revestiram no desenvolvimento da agricultura e da economia para o meio em que as famílias estavam inseridas.

### **3.5.3 A Política Pública de apoio as EFAs e os reflexos nas práticas ambientais.**

Nessa dimensão, as famílias tiveram papel ativo para compreender que a escola interferiu nas práticas agropecuárias que eram utilizadas nas propriedades rurais.

Os relatos das famílias, convergem com o de Jesus (2011) que afirma que a educação do campo colabora com as expectativas de pensar o meio rural como espaço e território viável e, com as diversas experiências, viabilizar o fortalecimento das ações na busca por políticas públicas no intuito de garantir as ações educativas, mas também fomentar a diversificação da produção no território camponês em harmonia ao meio ambiente.

Nesse prisma, a família 8, relata que em um dos encontros de formação com a equipe pedagógica da EFAN foi utilizada a música “Planeta Azul” para refletirem e que somente após a reflexão proposta compreendeu a importância de atitudes que se coadunam com a harmonização do desenvolvimento sustentável.

A família 1, ponderou que buscou consorciar as atividades e a produzir água em sua propriedade, por meio de plantios que garantissem a recuperação do solo degradado e a consequente permeabilização das águas das chuvas.

A conclusão que se chega do estudo é que a “proposta pedagógica da instituição, que prioriza discussões sobre práticas agropecuárias sustentáveis, visando mostrar para os estudantes, alternativas viáveis e adaptáveis de acordo com a realidade de cada família.” (Carvalho, 2018, p. 31).

Com base nessa relação, elaboramos abaixo um quadro com os principais resultados obtidos sobre a participação das famílias no processo de implementação da política pública em tela, bem como os apontamentos para aperfeiçoamento e colaboração para ações exitosas.

**TABELA 3:** Resultados obtidos com a dimensão das famílias

<b>Resultados obtidos com a dimensão dos Famílias</b>		
<b>Dimensão</b>	<b>Questionamentos Formulados</b>	<b>Resultados</b>
4 Quais as percepções com a proposta de ensino da escola?	<p>d. Qual o diferencial da Escola e seu envolvimento com o projeto pedagógico, considerando a escola anterior?</p> <p>e. O projeto da escola dialogou com a realidade da família?</p> <p>f. A família observou aspectos que poderiam ser aperfeiçoados na política pública?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As famílias apontam que o principal diferencial consiste na participação deles no projeto político pedagógico da instituição;</li> <li>• As famílias registraram que os instrumentos pedagógicos contribuíram para apurar a realidade vivenciada pelas famílias nos diferentes aspectos, servindo de elementos</li> </ul>

		<p>para a relação ensino-aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades teóricas da escola são planejadas a se adaptarem as práticas desenvolvida pelas famílias;</li> <li>• As famílias registraram a falta de material didático e a necessidade de equiparação com as escolas públicas para aperfeiçoarem a política pública.</li> </ul>
5 A conclusão do curso abriu portas para ampliar o aumento de renda?	<p>c. A renda da família mudou?</p> <p>d. A variação da renda se deu em razão da formação do jovem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As famílias observaram que o processo de formação contribuíram para aumentar a renda das famílias;</li> <li>• Em razão dos instrumentos pedagógicos utilizados pela escola, as famílias passaram a desenvolver registros financeiros e controle de produção;</li> <li>• Após o ingresso dos estudantes houve variação de renda positiva e a introdução de outras atividades produtivas;</li> <li>• Os filhos passaram a participar do processo de planejamento da propriedade, favorecendo melhores resultados a longo prazo.</li> </ul>
6 A conclusão do curso fez repensar as práticas ambientais anteriormente usadas?	<p>c. A família repensou as práticas ambientais? O que explica essa mudança, se ocorreu?</p> <p>d. Quais as práticas ambientais foram repensadas nesse período?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As famílias perceberam o papel ativo da escola na formação dos estudantes no sentido desses adotarem práticas ambientais;</li> <li>• O processo de formação com os estudantes e as famílias sensibilizaram</li> </ul>

		<p>esses atores as questões ambientais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A utilização de plantios consorciados, a produção de água e a recuperação de solo degradado passaram a ser prioridades para as famílias em suas propriedades rurais.</li> </ul>
--	--	--

\*Autoria própria

### 3.6 A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE APOIO FINANCEIRO

Podemos dizer que uma das originalidades deste trabalho, consiste em exatamente compreender, à luz da teoria bottom-up, a participação dos estudantes no processo de implementação desta política pública de apoio financeiro as EFAs.

Ao observar a teoria mais hodierna a respeito dos burocratas de nível de rua, percebemos que os estudantes das EFAs, embora estejam no rol de beneficiários e usuários da política pública, atuam como burocratas no processo de implementação da política pública. Essa situação, decorre pela peculiaridade do programa estatal.

Essa situação fica mais clara, quando se examina os objetivos da política pública e do modelo de funcionamento das escolas. Na primeira situação, percebe-se que a política pública além da formação de estudantes em nível de ensino médio e técnico em agropecuária preocupasse com o foco na agroecologia, na capacidade de se fazer a sucessão rural e no desenvolvimento do meio ambiente.

Pelo segundo ponto, percebe-se que a EFA é uma construção diária no processo de formação e considerando que os estudantes são sócios da associação mantenedora e que essas são responsáveis pela gestão pedagógica, financeira e administrativa é certo anotar que o corpo discente apresenta relevância no processo de implementação e a depender do entusiasmo e visão sobre a política pública poderia contribuir ou ceifar a política pública, assim como interferir no processo.

Nesse contexto, segundo Jesus (2011), a formação vislumbrada na pedagogia da alternância tem como escopo permitir a educação em tempo integral contemplando as famílias na formação dos filhos, bem como fortalecer a prática da troca de experiências entre os diferentes indivíduos que auxiliam nos processos de formação dos educandos, garantindo além da qualificação profissional aos estudantes o fortalecimento da agricultura camponesa.

Com base nesse quadro, no que tange aos estudantes, a pesquisa observou duas dimensões. A primeira teve o escopo de compreender quais as percepções dos estudantes sobre a proposta de ensino da escola. Esta dimensão é relevante para averiguar se o estudante percebeu alguma mudança entre a atual e a antiga escola e se o projeto da escola dialogava com a sua realidade. A segunda dimensão, pautou em compreender se os estudantes tiveram novos posicionamentos que garantisse novas oportunidades, de modo a explorar se o estudante repensou suas práticas ambientais e se colaborou para o meio que estava inserido.

### **3.6.1 A percepção dos estudantes sobre a proposta de ensino**

Ao questionar os estudantes egressos sobre suas percepções da proposta de formação pedagógica da escola, os estudantes de modo geral lembraram o estado de choque que se encontraram nos primeiros dias, em relação as terminologias e os instrumentos pedagógicos<sup>5</sup> que os professores utilizavam.

O estudante 1, aponta que era complexo entender o nome de todos os instrumentos e quando esses instrumentos seriam aplicados na prática, lembrando que esse ponto foi um dos mais difíceis do processo de adaptação, aliada à insegurança e à ausência do convívio familiar, uma vez que os jovens permanecem durante o período escolar, em regime de internato na instituição.

O estudante 2, pontuou que era muito distante a realidade que vivenciou na escola que estudo no ensino fundamental com a EFA. Tanto nos instrumentos, quanto no tratamento que era recebido pelos professores e colaboradores da escola.

O estudante 3, menciona que nos primeiros dias era algo muito inovador, embora fizesse sentido. Ele relata que as nomenclaturas usadas para os instrumentos pedagógicos confundiam inclusive os próprios professores. Para ele, a determinação era muito grande por parte dos professores. Havia uma preocupação excessiva com todos os estudante em todos os momentos.

O estudante 4, registra que com o passar dos dias, foram se familiarizando com os instrumentos pedagógicos e que esses passaram a dialogar com a realidade. Ele diz, que as

---

<sup>5</sup> Os instrumentos pedagógicos baseiam-se em Observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar (através dos Planos de Estudos na família, comunidade ou na escola), procurar responder às questões (através das aulas, palestras, visitas, pesquisas) e experimentar (fazer experimentar em casa a partir do aprofundamento). Podemos citar como exemplo dos instrumentos pedagógicos específicos tais como: Planos de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Viagens e Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Caderno de Acompanhamento, Atividades de Retorno e Experiências, Projeto Profissional, Visitas às Famílias, Estágios, avaliações e tutoria

atividades de retorno cumpriam o papel para que eles pudessem implementar em suas propriedades o que se aprendia na teoria.

O estudante 5, menciona que a EFA se tornou a segunda casa para ele, pois foi uma experiência que lhe tornou uma pessoa melhor. Nesse sentido, Barbosa e colaboradores (2002) destaca que as EFAs aparecem exatamente em um momento difícil para os estudantes, qual seja: quando concluíam o ensino fundamental e não haviam local para estudar. Outra questão que pode ter motivado os estudantes é a oportunidade de estudar em uma escola que valoriza a realidade do indivíduo.

Segundo pesquisa de Carvalho (2018), ao analisar os motivos que levaram os alunos entrevistados a estudarem na EFAN, sessenta e sete por cento (67%) afirmou ter sido pelo modelo de ensino da escola.

Com base nessa narrativa, percebe-se que os estudantes avaliaram positivamente a implementação da política, sendo relevante ressaltar a importância do envolvimento dos burocratas de nível de rua, no caso os professores, com a participação no projeto de formação e em atenção aos princípios e finalidade da política pública.

### **3.6.2 A política pública e a relação com o desenvolvimento do meio ambiente a partir da visão dos estudantes**

De modo geral, nessa temática, os estudantes manifestaram que tiveram efetiva participação no processo de construção do percurso pedagógico da Escola. O estudante 6 lembra, que todo o processo de vivência se dava com a participação dos alunos, que de modo participativo contribuíam para elaboração das regras de grupo, com o objetivo de definir o manual de conduta dentro da Escola.

O estudante 7, recorda que o plano de estudo, instrumento pedagógico para aprofundar o conhecimento a partir de um tema era definido após uma reunião em conjunto com os professores, estudantes e familiares e que a partir disso, eles tinham papel relevante no processo de levantar questionamentos sobre o tema e que envolvesse os diversos conhecimentos presentes nas disciplinas existentes.

O estudante 8, pontua que nesse processo os estudantes eram dependentes de uma organicidade elevada que permitisse atingir os objetivos do instrumento pedagógico, pois além dos instrumentos teóricos, precisavam definir estratégias para intervenção nas propriedades

rurais, buscando o desenvolvimento a partir da redução dos custos com produção, preocupando-se, por exemplo, com a recuperação do solo e com práticas sustentáveis.

O estudante 9, afirma que era por meio deste instrumento que permitia uma interação maior com a família, uma vez que boa parte das perguntas do plano de estudo eram respondidas por meio do conhecimento empírico evidenciado pelas famílias. Esse contato permitia, melhorar o diálogo com a família e contribuía para que todos refletissem sobre as práticas a serem adotadas.

Nessa linha, Assis (2009) aponta que a vida do estudante vem ser o ponto de partida e de chegada dos processos de trocas de experiências, ao passo em que o estudante toma conhecimento da sua realidade atua para modificá-la.

Talvez por essa razão justifique o apelo dos estudantes a modificarem as práticas agropecuárias, buscando-se alinhadas as práticas mais sustentáveis. Com base na pesquisa de Carvalho (2018), em relação aos efeitos das experiências agroecológicas da EFAN na propriedade, a maioria dos entrevistados (92%) responderam que houve mudanças nas práticas agropecuárias e ambientais após terem se matriculado na escola.

Em questão semelhante evidenciada na pesquisa, 42%, a maioria dos jovens desejam permanecer nas propriedades rurais, consistindo na tendência do novo rural brasileiro, que se atrela à necessidade de o jovem cada vez mais buscar um nível maior de conhecimento e uma formação contínua.

Segundo Dalcin e Troian (2009), o espaço rural transforma-se em um meio mais heterogêneo e diversificado, de modo que os jovens são mais afetados de maneira mais impactante por essa mudança das fronteiras entre os espaços rurais e urbanos.

O estudante 10, adverte que a pedagogia da escola de repensar as práticas sociais, culturais e ambientais fez com que visse o meio ambiente com outros olhos, entendendo a agroecologia como algo necessário para as presentes e futuras gerações, garantindo o equilíbrio ecológico e o desenvolvimento econômico-sustentável das famílias.

Nesse sentido, “a transição agroecológica pode ser entendida como um processo gradual e multilinear de mudança, que ocorre através do tempo, nas formas de manejo dos agroecossistemas, alinhando –se aos interesses pessoais e do meio que estão inserido os indivíduos.” (CAPORAL; COSTABEBER, 2004).

Com base na discussão e alegações trazidas pelos estudantes, percebe-se o sentimento e a identidade campesina, a preocupação com o meio e de se evidenciar práticas agropecuárias sustentáveis estejam ligadas diretamente a proposta pedagógica da instituição, que prioriza

discussões sobre essas questões, com o escopo de mostrar para os estudantes, alternativas viáveis e adaptáveis de acordo com a realidade de cada família.

Ademais, resta cristalino de que o modo de operação dos estudantes contribuíram para melhor aceitação da política pública estudada, pois garantiu a princípio a sensação de tranquilidade e de evolução para as famílias que tiveram aceitação com os projetos de intervenção em suas propriedades.

Por outro lado, os exemplos vistos nas unidades experimentais executados nas propriedades dos estudantes estimularam os agricultores vizinhos a adotarem o mesmo procedimento, fomentando em parte a assistência técnica nessas localidades.

É importante corroborar que a impressão que fica mais uma vez é que o êxito da política pública deriva-se do empenho dos burocratas de nível de rua compreender sua importância enquanto agente de desenvolvimento, mas ao mesmo tempo na capacidade do gestor público em delinear uma política que garantisse a essência que já era aplicada e ao mesmo tempo conservasse a autonomia dos atores envolvidos no processo de implementação.

Com base nos elementos trazidos pelos estudantes, percebe-se um envolvimento e ao mesmo tempo a atuação dos mesmos como protagonistas da política pública, permitindo por meio de suas análises e participações, a adaptação da política Pública. Nesse sentido, encontra-se na tabela abaixo os principais resultados encontrados na implementação da política pública de apoio financeiro a Escola Família Agrícola, tendo como parâmetro a dimensão dos estudantes.

**TABELA 4:** Resultados obtidos com a dimensão dos estudantes

<b>Resultados obtidos com a dimensão dos estudantes</b>		
<b>Dimensão</b>	<b>Questionamentos Formulados</b>	<b>Resultados</b>
4	<p>c. Houve alguma mudança de percepção entre a EFA e a antiga Escola? Se sim, quais?</p> <p>d. O projeto da EFA dialogou com sua realidade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os estudantes apontaram a participação e envolvimento dos professores como sendo uma das principais mudanças de percepção entre a antiga escola e a EFA;</li> <li>• Os estudantes apontaram que o modelo da escola contribuíram para</li> </ul>

		<p>valorização de sua identidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O modelo de ensino passou a dialogar com sua realidade e tornou o ensino mais concreto;</li> <li>• A realidade vivenciada na EFA contribuiu para que o estudante se sentisse uma pessoa melhor.</li> </ul>
<p>5 O curso contribuiu para que você despertasse uma nova visão e garantisse novas oportunidades?</p>	<p>c. Você teve atuação no projeto pedagógico da Escola? As interações buscavam dialogar com o desenvolvimento do meio? Enquanto estudante você teve participação no processo de colaborar para o desenvolvimento do meio?</p> <p>d. Você repensou alguma prática, replicou alguma experiência ou se envolveu de alguma forma com o projeto da escola? De que forma?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os estudantes participavam do projeto político pedagógico;</li> <li>• A organicidade dos estudantes contribuíram para o desenvolvimento do meio em que estavam inseridos;</li> <li>• Os instrumentos pedagógicos utilizados favoreciam a interação com o meio social;</li> <li>• A falta de material didático foi uma carência enfrentada;</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir das atividades desenvolvidas na escola foi possível replicar nas propriedades rurais;</li> <li>• Após o ingresso na escola passaram a ter o interesse de permanecer em suas propriedades;</li> <li>• Passaram a ver a importância da agroecologia como forma de sustentabilidade entre homem e natureza, tornando equilibrada a produção e ampliando a</li> </ul>

		expectativa de produtividade do solo.
--	--	--

## CONCLUSÃO

Respeitado o caminho metodológico verificado na introdução, torna-se neste momento importante tecer algumas considerações finais, e entre elas está aquela que norteou esta pesquisa, isto é, a nossa pergunta fundamental de “Como se deu a implementação e quais as suas consequências do programa governamental do governo de MG de apoio financeiro às Escolas Famílias Agrícolas e a educação do Campo para a produção e reprodução social da vida no campo?”. Ao fazer este trajeto pudemos entender a construção da política pública de apoio financeiro as Escolas Famílias Agrícolas voltadas à educação do campo e afirmar que o processo de implementação ocorreu priorizando a operacionalização e o formato anterior a existência da política pública, em uma cristalina adoção a teoria bottom-up.

Podemos anotar ainda, que as linhas gerais de definição da política pública e a participação dos burocratas de nível de rua, incluindo-se professores, familiares e estudantes, com apelo a realidade e boa comunicação com os objetivos da política pública, representou o atendimento a pretensões antigas dos movimentos sociais e da população campesina em contar com um modelo de educação que dialogasse com respeito à diversidade do campo em seus diferentes aspectos a partir da formação profissionalizante, permitindo sanas as pretensões sobre a extensão rural e assistência técnica.

Outra consideração pertinente é que a teoria bottom-up e os estudos hodiernos sobre os burocratas de nível de rua, ofereceu respostas suficientes para compreender o processo de implementação, de modo que foi possível esgotar a pergunta fundamental, permitindo apontar que a política pública garantiu a sensação de melhor formação aos estudantes e aos familiares, na mesma medida que garantiu novas oportunidades para geração de emprego e renda, diversificando a produção agrícola e favorecendo a transição agroecológica no meio que estão inseridos o público alvo.

Outra consideração que pode ser feita, reflete na atuação da equipe de professores que, ante a ausência de complementação e acompanhamento junto as Escolas por parte do estado, necessitou de empenho, dedicação, iniciativa e comprometimento com o projeto para que os objetivos inaugurais com a política pública fossem alcançados.

Destaque-se neste quesito, que um dos aspectos para que a política pública tenha sido bem recebida pelos usuários, cremos que tenha sido pelo modo de seleção desses profissionais, resguardada a associação a análise a partir da identificação desses profissionais com questões

relacionadas aos movimentos sociais, a questão ambiental e cultural que se associava a realidade dos beneficiários.

A pesquisa permite certificar ainda que os estudantes e familiares tiveram papel ativo na implementação da política pública, pois em comunhão com os professores e equipe pedagógica traçaram estratégias para ver solucionada a questão da formação de qualidade e de que forma poderia contribuir para o desenvolvimento do meio.

Com base nesse aspecto, cabe pontuar que a pesquisa apresenta ainda como inovação a atuação de estudantes e familiares, beneficiários da política pública, mas ao mesmo tempo, agentes implementadores da política pública. Nesse aspecto, tanto estudantes quanto os familiares tiveram papel ativo no processo de reformulação da política pública, buscando ampliar o quantitativo de repasses para que a associação tivesse condições de se obter material didático para fornecimento aos estudantes, o que não era contemplado na forma inaugural da política pública.

Outrossim, frise-se o apontamento das limitações da implementação do programa de apoio financeiro as Escolas Famílias Agrícolas, trazido pelos burocratas de nível de rua, em especial a falta de acompanhamento do Estado no processo de formação da equipe de professores e o próprio controle de gestão sobre as ações administrativas e financeiras adotadas pela administração.

É relevante pontuar que embora, não houve relatos sobre os desvios de finalidade da política pública e restado cristalino que o Estado tenha tomado a decisão de delinear a política pública com um design de preservar as ações historicamente utilizadas por esse modelo pedagógico, a sua omissão quanto a fiscalização das atividades, poderia ter comprometido o resultado e inclusive a continuidade da política pública.

Nesse sentido, a pesquisa realizada permite enfatizar ainda uma das originalidades do trabalho, em especial ao estudo do método bottom-up, uma vez que pela peculiaridade da pedagogia da alternância e por essa se fazer em construção constante com seus atores (pais, professores, estudantes e parceiros), garantiu aos burocratas de nível de rua (atores da pedagogia da alternância) a capacidade de se dialogar em prol da essência do programa estatal, permitindo que os beneficiários se sentissem contemplados na área da educação e como sujeito de direitos. Ademais, a forma como os burocratas de nível de rua lidaram com as limitações da política pública, minimizaram os efeitos negativos, uma vez que os atores da implementação da política pública mostraram determinação, persistência e transparência na tomada de decisões

com os agentes envolvidos na política pública, contribuindo para fortalecer a confiança dos beneficiários na política pública.

Em mesmo vértice, a reivindicação e apontamentos sobre as carências da política pública impulsionaram o Estado a aperfeiçoar a política pública, em especial no tocante a ampliação de recursos para permitir a adoção de materiais didáticos.

Pela melhor hermenêutica que se faz sobre os relatos trazidos pelos atores da implementação da política pública, percebemos uma sensibilidade do Estado as ações dessas instituições, muito em razão do processo histórico exitoso e pela transversalidade das ações, contribuindo para minimizar os impactos negativos da carência histórica de políticas públicas voltada a atender os povos e comunidades tradicionais.

Por outro lado, permite certificar que os direitos das populações do campo de obter uma formação de qualidade e alinhada à educação técnica profissionalizante, contribuiu para o processo de formação dessas famílias ao compreender a terra não apenas como espaço para produção, mas de luta constante e de encontro com a identidade do campesinato, fortalecendo a crença, os valores, a cultura e fazendo incutir nesses, a preocupação em produzir em harmonia com o meio ambiente, através de práticas agropecuárias pensadas no ambiente escolar de forma coletiva e expandidas para as comunidades rurais.

Nesse sentido, verificamos no trabalho monográfico de Deleon Geraldo Pereira de Carvalho realizado em 2018, que investigou resultados da incorporação da proposta da agroecologia e a difusão das experiências de agriculturas alternativas pelos estudantes da Escola Família Agrícola de Natalândia, que 92% dos estudantes repensou mudanças nas práticas agropecuárias e ambientais utilizadas em suas propriedades rurais, em razão do conhecimento teórico e das experiências vivencias estimuladas pela escola.

Por fim, permite concluir que a luta para o desenvolvimento da educação “do” campo deve continuar ocorrendo, seja para dar efetividade aos direitos já assegurados, seja para positivar outros direitos tão necessários à educação do campo, permitindo, enfim, compreender que *campo* e *cidade* formam duas partes de uma única sociedade que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual.

Ante as considerações, ressaltamos que a implementação da política pública conseguiu o êxito esperado, em especial, por ter desburocratizado o processo de liberação de recursos, fazendo com que estes chegassem aos beneficiários, e por ter garantido a autonomia necessária para a demanda das ações, embora seja recomendado para programas semelhantes um melhor acompanhamento do Estado com instrumentos próprios que garantisse a autonomia dos

burocratas de nível de rua, mas que dificultasse o desvio de finalidade, como por exemplo, a adoção de um plano de trabalho das ações a serem desenvolvidas.

Além disso, pela própria natureza do mestrado profissional em administração pública, cabe o registro que a pesquisa acrescentou a minha realidade prática, em especial, por oportunizar a melhor compreensão sobre o programa e a relevância deste para as famílias, no processo de transição agroecológica e de sucessão rural. Ademais, a tomada de decisões em grupo e compreender a mensagem dos beneficiários da política pública tornam-se desafios diários para melhor efetividade de programas.

Pela riqueza do trabalho, não poderíamos em sede de considerações finais nos furtar a prescrever elementos essenciais para a implementação de políticas públicas com características semelhantes.

Em respeito a essa premissa, em primeiro lugar, cabe pontuar que o primeiro elemento a se observar é a capacidade de fazer diálogo com os beneficiários da política pública antes de tomar decisão acerca da implementação.

Ademais, entendemos que o segundo elemento importante seria a capacidade do gestor público em fazer a leitura adequada e capaz de delinear as especificidades do objetivo a ser definido e alcançado pela política pública.

No caso em tela, uma das principais virtudes do programa esteve relacionado a garantir a autonomia da gestão financeira, administrativa e pedagógica das instituições, sem perder a essência e a capacidade de proteção do programa.

Nesse quesito, caberá ao gestor público ao positivar a política pública normatizar o programa, buscando desburocratizar o processo de execução por parte dos burocratas e nível de rua.

No caso examinado, percebe-se que não houve a desburocratização em todos os níveis, pois houve uma falha da política pública ao não garantir a equiparação dessas escolas com as escolas públicas, ao menos, para fins de acesso ao programa de acesso ao livro didático rural.

Não obstante, um terceiro elemento imprescindível seria a capacidade de diálogo em todos os níveis do governo, transcrevendo um escopo claro do programa, permitindo que a execução não se furte aos princípios delineados na política pública.

No caso em exame, uma das falhas da política pública, ressaltadas pelos professores, consistiu do fato da mensagem não ter chegado as Superintendências Regionais de Ensino, dificultando o acompanhamento desses.

Por fim, deve ao elaborar a política pública pensar nos mecanismos de controle e de acompanhamento da execução.

Dessa maneira, compreendemos que o respeito a estes elementos cumpriram papel fundamental para que a política pública atenda as exigências e demandas do público alvo, garanta o atendimento aos princípios da administração pública e garantam a eficiência do emprego dos recursos públicos.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGOSTINHO, Santo. *Sobre diversas questões a Simpliciano*. In: Obras de Santo Agostinho. Madrid, B.A.C., 1973.

ASSIS, Silvia Fernandes; HONOTÓRIO, Andiará Floresta; SOUSA, Dileno Dustan Lucas. **Movimentos Sociais e Consolidação da Escola Família Agrícola de Natalândia-Minas Gerais**. PUCPR; 2009

BARBOSA, Araújo Willer; RIBEIRO, Simone da Silva; BEGNAMI, João Batista; Escola Família Agrícola: **prazer em conhecer, alegria em viver/** -Belo Horizonte: AMEFA; Viçosa, CTA-ZM ; Anchieta : UNEFAB, 2002.

BARROS, Sara Talice Santos. 2011. *Burocracia do Nível da Rua, valores e ideologias na implementação de uma política públicas*. Brasília.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade : para uma teoria geral da política*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 16.ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891*. Diário Oficial, Brasília.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.

BRASIL. *Decreto Federal 7.352/2010*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394/96*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.

CALDART, Roseli Salette. *Sobre Educação do Campo*. Disponível em: [http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii\\_03.html](http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html). Acesso em 17/02/2019.

CAMPOS, Rogério Cunha. *A luta dos trabalhadores pela Escola*. 02 ed. Brasília. 1990.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA. 2004.

CARVALHO, Deleon Geraldo Pereira de. **A transição Agroecológica: um estudo de caso a partir da Escola Família Agrícola de Natalândia**. Natalândia, 2019.

CARVALHO, Leila Lôbo; ALVES, Tharcizo Augustho Amadado Pereira; Lima, Vanessa Dias de. **A política pública de nucleação das escolas rurais no Brasil: apontamentos de pesquisas**. UNEB. 2016.

COSTA, Alessandra da; ROCHA, Lunas; Eliene Novaes. (Org.). *Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo*. 01 ed. Brasília: Dupligráfica, 2009, v. 01, p.62.

COSTA, Alessandra da; ROCHA, Lunas; Eliene Novaes. (Org.). *Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo*. 01 ed. Brasília: Dupligráfica, 2009, v. 01.

D'ASCENZI, L. & LIMA, L. L. 2013. *Avaliação da implementação da política nacional de educação profissional e tecnológica*. Revista Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 41-51, jan.-jun

DALCIN, Dionéia; TROIAN, Alessandra. Jovem no meio rural a dicotomia entre sair e permanecer: um estudo de caso. **Sociologia & Política**. I seminário nacional Sociologia & política ISSN 2175-6880, UFPR-2009.

DYE, Thomas. **Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas**. In: HEDEMANN, F.; SALM, J. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2. ed., p. 97-129, 2010 [2005].

ELMORE, R. F. 1979. Backward Mapping: Implementation research and policy decisions. *Political Science Quarterly*, New York, v. 94, n.4, p. 601-616, Winter.

Escola Família Agrícola de Natalândia. **Projeto Político Pedagógico da EFAN**. Natalândia, 2018.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOMIDE, A. e PIRES, R. 2014. *Capacidades Estatais e Democracia: arranjos 104 institucionais de políticas públicas*. Brasília. Ipea

GRINDLE, Merille S.; THOMAS, John W. Public Choices and Policy Change: *the political economy of reform in developing countries*. **Baltimore and London**: The Johns Hopkins University Press, 1991.

HILL, M. J.; Hupe, P. L. *Implementing public policy: governance in theory and practice* (No. 04; H97, H5.). London: Sage, 2002.

HILL, Michael; HUPE, Peter. **Implementing Public Policy**. London: SAGE, 2010.

HJERN Benny; PORTER David O. *Implementation Structures: a new unit of administrative analysis*. **Organization Studies**, v. 2, n. 3, p. 211-227, jul. 1981.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M. *Studying Public Policy: policy cycles and policy subsystems*. Canadá: Oxford University Press, 1995.

JANNUZZI, Paulo de Martinho. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 3 ed. Campinas: Editora Alínea, 2004.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009. 428 pp. ISBN 978-85-7657-084-4

JESUS, José Novais de; a pedagogia da alternância e o debate da educação do campo: instituto de estudos. **Revista nera**. Ano 14, n. 18, pp. 07-20, jan-jun/2011.

LIJPHART, Arend. (1999), *Patterns of Democracy: Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries*. New Haven, Yale University Press.

LIPSKY, Michael. burocracia de nível de rua. dilemas do indivíduo nos serviços públicos. New York: Russell Sage Foundation, 2019.

LIPSKY, Michael. *Street-level Bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, Gabriela. *Desvendando o papel dos burocratas de nível de rua no processo de implementação: o caso dos agentes comunitários de saúde*. In: FARIA, C. A (org). Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

MACKEY, Emil Robert. *Street-Level Bureaucrats and the Shaping of University Housing Policy. Fayetteville, Arkansas*: University of Arkansas Press, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. In:(Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 9-15

PFEIFER, Mariana; ADAMS, José Rodrigo Barth. **Aspectos da concepção de produção/reprodução social na teoria marxista**. Disponível em: .Acesso 04/10/2019

PIRES, R., 2009. *Efetividade das Instituições Participativas no Brasil: estratégias de avaliação*. Brasília: IPEA.

RUA, Maria das Graças. *Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos*. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, M. Izabel. O Estudo da Política: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SABATIER, Paul; MAZMANIAN, Daniel. *The Implementation of Public Policy: a framework of analysis*. *Policy Studies Journal*, v. 8, n. 4, p. 538-560, jan. 1980.

SILVA, Leandro Ribeiro. *Contrato Social: John Locke*. 2001. Editora Saraiva.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. Editora Malheiros. 27ª Edição, 2006.

SMITH, Kevin B. e LARIMER, Christopher W. *The Public Policy Theory Primer*. Boulder- - CO, Westview Press. 2009

SOARES, J. F. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 5/10/2019..

WEFFORT, Francisco. *Formação do pensamento político brasileiro. Idéias e personagens.* São Paulo: Ática, 2006.

WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Diaz (Org.). *Educação Rural no Terceiro Mundo.* 02 ed. Rio de Janeiro, 1986.

## ANEXOS

<sup>1</sup> CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. “A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) completará 50 anos de fundação em 22 de dezembro de 2013. Atualmente, com as 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) filiados, compõe o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), que luta pelos direitos de mais de 15,7 milhões (PNAD/IBGE, 2009) de homens e mulheres do campo e da floresta, que são agricultores(as) familiares, acampados(as) e assentados(as) da reforma agrária, assalariados(as) rurais, meeiros, comodatários, extrativistas, quilombolas, pescadores artesanais e ribeirinhos. Em março de 1963, o governo de João Goulart promulgou o Estatuto do Trabalhador Rural, que garantia aos trabalhadores e trabalhadoras rurais os direitos sindicais, trabalhistas e previdenciários já assegurados aos trabalhadores(as) urbanos. Nesta época, o país vivia um momento de forte atuação política e sindical. Existiam 475 Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais no Brasil, dos quais 220 eram reconhecidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Finalmente, em 22 de dezembro de 1963, trabalhadores(as) rurais de 18 estados, distribuídos em 29 federações, decidiram pela criação da CONTAG, que foi reconhecida em 31 de janeiro de 1964. Então, a CONTAG torna-se a primeira entidade sindical do campo de caráter nacional, reconhecida legalmente. A Confederação inicia sua atuação em um momento político importante, quando se discutiam as reformas de base, inclusive a reforma agrária. Por esse e outros motivos, o presidente João Goulart foi deposto, em 1964, com o apoio dos latifundiários. O regime militar, implantado no país, reprimiu duramente todos os movimentos populares e, com eles, lideranças e políticos comprometidos com as reformas de base, principalmente a reforma agrária. A CONTAG sofreu intervenção. O primeiro presidente da entidade, Lyndolpho Silva, foi preso e, posteriormente, exilado. Outras lideranças e dirigentes sindicais foram torturados, exilados e assassinados. Entre 1968 e 1969, período do Ato Institucional Nº 5 (AI-5), a Confederação intensificou o processo de organização sindical e politização da categoria trabalhadora rural, fato que resultou no crescimento de sindicatos e sindicalizados em todo o país. A CONTAG ainda integrou, junto com outros movimentos sociais, a vanguarda na luta contra a ditadura militar e pela democratização do Brasil, reivindicando uma ampla e irrestrita anistia política, eleições diretas e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Durante a Constituinte, a Confederação participou ativamente das discussões que envolviam os interesses da população do campo. Uma das conquistas desse período foi a inclusão dos trabalhadores e trabalhadoras rurais na Previdência Social. O processo de modernização da agricultura brasileira, a partir de um caráter concentrador de terra e renda, conservador e excludente, motivou o MSTTR a construir o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS) como um instrumento estratégico de contraposição a esse modelo defendido e praticado por latifundiários, empresários e grandes grupos econômicos. O 6º Congresso Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (CNTTR) deliberou pela criação do PADRSS, mas o documento foi aprovado durante o 7º CNTTR. O PADRSS tem como frentes de luta: reforma agrária ampla, massiva, de qualidade e participativa; ampliação e fortalecimento da agricultura familiar; erradicação do trabalho escravo; proteção infante-juvenil; educação do campo pública e gratuita; políticas de assistência à saúde integral para os povos do campo e da floresta; política de assistência técnica diferenciada e eficiente, pública e gratuita; soberania e segurança alimentar e nutricional; meio ambiente; e ampliação das oportunidades de emprego, trabalho e renda com igualdade de gênero, geração, raça e etnia. Ao longo desses anos, o MSTTR conquistou um conjunto de políticas públicas. No entanto, há necessidade de ampliação, adequação e mudanças destas políticas, visando atender as demandas e o protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e sua projeção na sociedade. Por fim, a CONTAG é referência no país na luta pela construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária; e na defesa permanente dos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras rurais”. Apresentação extraída do site <http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=227&ap=1&nw=1>. Acesso em 23/01/2013.

<sup>1</sup> **FETAG-** Federação dos Trabalhadores na Agricultura. Neste caso, cada Estado possui uma Federação de Trabalhadores. “As raízes da FETAG surgiram no primeiro sindicato de trabalhadores rurais do Brasil, fundado em meados de 1930 pelo socialista e administrador da Companhia Agrícola Wildberger Joaquim Cunha Filho, em Pirangi, distrito de Ilhéus, atualmente município de Itajuípe, sul da Bahia. Esse sindicato foi fechado em 1937 durante o governo de Getúlio Vargas.” Texto extraído de <http://www.fetag-ba.org.br/fetag.php?pg=content&id=186>. Acesso em 23/01/2012.

<b>PÚBLICO ALVO- PROFESSORES</b>	
1	Quais os motivos levaram você a trabalhar na Escola Família Agrícola?
2	Você já conhecia a Pedagogia da Alternância?
3	Houve formação inicial para trabalhar na Escola Família Agrícola?
4	Como foi o contato com os princípios, diretrizes e valores presentes do programa do Governo do Estado de apoio as Escolas Famílias Agrícolas?
5	Qual o papel dos instrumentos da Pedagogia da Alternância na formação dos estudantes?
6	Qual a sua relação com os estudantes na relação ensino-aprendizagem?
7	Qual a sua relação com as famílias no processo de formação dos estudantes?
8	Quais os instrumentos utilizados pelos professores para aproximar-se dos princípios e metas da política pública criada pelo Governo?
9	Você já atuou como professor? Se sim, quais as diferenças com a antiga escola no que tange aos aspectos de formação?
10	Você enquanto professor, teve necessidade de reformular pontos da política pública estabelecida pelo governo para garantir melhorias na formação dos estudantes?
11	O estado realizou acompanhamento sobre a efetividade do programa? Se sim, de que forma?
12	Quais os desafios do Programa em sua ótica?

<b>PÚBLICO ALVO- Estudantes</b>	
1	O que levou você a estudar na EFA?
2	O que você percebeu na metodologia de ensino adotada?
3	Qual a relação dos professores com você e sua família?
4	Quais os instrumentos foram utilizados pelos professores para transmitir os conteúdos?
5	O que mudou em você após entrar na EFA?
6	Mudou alguma coisa na forma de ver e pensar sobre a propriedade rural em que você residia?
7	Você implantou algum projeto na propriedade, junto com os pais, a partir de conhecimento ou prática desenvolvida na EFA?
8	Houve alguma mudança nas práticas agrícolas após sua saída da Escola?
9	A conclusão do curso abriu portas para ampliar o aumento de renda em sua família e para você?
10	A conclusão do curso fez repensar as práticas ambientais anteriormente usadas? Se sim, em qual sentido?
11	A EFA contribuiu para o desenvolvimento da região que você está inserido? Se sim, de que forma?
12	Houve oportunidade de emprego após concluir o curso técnico em agropecuária?
13	Como foram as abordagens em relação as disciplinas da área técnica e da base nacional comum
<b>PÚBLICO ALVO- FAMÍLIAS</b>	
1	O que motivou a família a matricular seu filho(a) na EFA?

2	Qual a relação da EFA com o estudante e com a família? Mudou alguma coisa em relação as escolas que seu filho(a) estudava?
3	A família acompanhava o processo de ensino-aprendizagem? Se sim, perceberam conseguem descrever como ocorria o processo de ensino-aprendizagem?
4	As famílias eram presentes nas reuniões e atividades escolares?
5	A família consegue descrever os valores que a EFA prezava no ambiente escolar?
6	O seu filho mudou a forma de ver o mundo, o meio ambiente, a família e a propriedade após ingressarem na Escola? Se sim, de que forma?
7	Houve mudanças no comportamento do seu filho(a) no aspecto profissional e aquisição de habilidades para o trabalho na área agropecuária?
8	Houve mudança da família nas práticas ambientais?
9	Houve mudança na renda familiar ocasionada pelo aprendizado que o aluno tenha obtido na Escola? Por que?