

UFRRJ

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO EM AGROPECUÁRIA**

TESE

**Desenvolvimento Rural Sustentável e Educação do
Campo: Projetos de Conclusão do Curso Técnico em
Agropecuária por Alternância nas Comunidades
Rurais de Nova Friburgo/Brasil e Lobos/Argentina**

Sandro Roberto Araújo Oitaven

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E
INOVAÇÃO EM AGROPECUÁRIA**

**DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO DO
CAMPO: PROJETOS DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA POR ALTERNÂNCIA NAS COMUNIDADES
RURAIS DE NOVA FRIBURGO/BRASIL E LOBOS/ARGENTINA**

SANDRO ROBERTO ARAÚJO OITAVEN

Sob a Orientação do Professor
Renato Linhares de Assis

Co-orientação da Professora
Lia Maria Teixeira de Oliveira

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária, Área de Concentração em Políticas Públicas.

Seropédica, RJ
Abril de 2014

630.7098153
O39d
T

Oitaven, Sandro Roberto Araújo, 1977-

Desenvolvimento rural sustentável e educação do campo: projetos de conclusão do curso técnico em agropecuária por alternância nas comunidades rurais de Nova Friburgo/Brasil e Lobos/Argentina / Sandro Roberto Araújo Oitaven. – 2014.

121 f.: il.

Orientador: Renato Linhares de Assis.

Tese (doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação Agropecuária, 2014.

Bibliografia: f. 110-118.

1. Agropecuária – Estudo e ensino – Nova Friburgo (RJ) - Teses. 2. Agropecuária – Estudo e ensino – Lobos (Argentina) – Teses. 3. Educação não-formal - Nova Friburgo (RJ) - Teses. 4. Educação não-formal – Lobos (Argentina) - Teses. 5. Educação rural – Nova Friburgo (RJ) - Teses. 6. Educação rural – Lobos (Argentina) – Teses. 7. Desenvolvimento rural – Teses. 8. Desenvolvimento sustentável – Teses. I. Assis, Renato Linhares de, 1963- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação Agropecuária. III. Título.

É permitida a cópia total ou parcial desta Tese, desde que seja citada a fonte.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
EM AGROPECUÁRIA**

SANDRO ROBERTO ARAÚJO OITAVEN

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária, área de concentração em Políticas Públicas.

TESE APROVADA EM 28/04/2014.

Renato Linhares de Assis. Dr. Embrapa Agrobiologia
(Orientador)

Alberto Feiden. Dr. Embrapa Pantanal

Lúcia Helena Cunha dos Anjos. Ph.D. UFRRJ

Ana Maria Dantas Soares. Dra. UFRRJ

Maria do Socorro Bezerra de Lima. Dra. UFF

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os educadores do Campo, resistentes e comprometidos com a militância por um campo mais justo e que acreditam na transformação social.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial aos meus pais Sônia e Roberto Oitaven que sempre apoiaram minhas escolhas e incentivaram a busca pelo conhecimento. À minha filhota, Manuela que me acompanhou para vários lugares durante os anos de pesquisa e foi a base psicológica para conclusão desta tese.

Ao meu orientador Renato Linhares de Assis pela paciência, atenção e trocas de ideias, que foram com certeza, construtivas para elaboração e conclusão dessa pesquisa.

À minha coorientadora Lia Maria Teixeira de Oliveira pelo apoio, atenção e carinho em todas as ocasiões.

Ao professor Hector Alimonda que mediu minha aproximação, possibilitando a realização da pesquisa junto aos movimentos de Pedagogia da Alternância na Argentina. Meu muito obrigado!

Ao CEFFA CEA Rei Alberto I, toda equipe da direção e funcionários e em especial aos docentes e pesquisadores Eduardo Spitz, Gabriel Frazão e Jaqueline Dália pelo apoio, amizade e horas de conversas sobre educação do campo.

Ao CEPT N°16 pela recepção, contribuição e confiança na pesquisa. Agradecimento especial a todos da equipe de docentes e direção.

Aos Jovens dos CEFFA CEA Rei Alberto I e do CEPT N° 16 pela alegria que me possibilitaram durante as vivências e interações.

À EMBRAPA NPTA pelo apoio na estrutura física e na interação com outros pesquisadores que foi de grande aprendizado.

À CAPES, que me fomentou uma bolsa de estudos durante 12 meses da pesquisa e possibilitou a pesquisa e participação de eventos na Argentina.

As professoras e pesquisadoras Adriana Aquino, Lúcia Helena Cunha dos Anjos, Sandra Barros Sanchez (in memorian), Mariella Uzêda e Amazile López, pelos comentários e sugestões durante aos anos de elaboração da tese e no Exame de Qualificação.

À todos os amigos, educadores de campo, agricultores, movimentos do campo que de alguma forma colaboraram no período de elaboração da Tese.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em especial ao Programa de Pós Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária.

RESUMO

OITAVEN, Sandro Roberto Araújo. **Desenvolvimento rural sustentável e educação do campo: influência dos projetos de conclusão do curso técnico em agropecuária por alternância nas comunidades de Nova Friburgo/Brasil e Lobos/Argentina. 2014.** 121 f. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agrópecuária), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2014.

A Pedagogia da Alternância tem suas raízes históricas ligadas aos movimentos sociais rurais da França do final do século XIX. Na América Latina, a Alternância surge em 1968 e se expande pelo continente. Esta década também foi marcada pela adoção nos países latino-americanos do pacote da revolução verde, onde se notou uma intensificação no uso de agroquímicos como proposta de elevar os índices de produtividade. Tais mudanças na agricultura pressionaram a base dos recursos naturais, afetou a biodiversidade e trouxe consequências sociais relacionadas com o acesso a terra e demais recursos produtivos. Como contraponto às consequências negativas do modelo industrial na agricultura, atualmente é perceptível o aumento no meio rural por práticas agrícolas sustentáveis. Nesta perspectiva, a Agroecologia concebida como saber ambiental do campo da complexidade emergiu como ciência interdisciplinar que resgata os saberes tradicionais, dialogando as ciências da sociedade e da natureza com os demais saberes culturalmente produzidos. Com isso entende-se que os centros de formação por Alternância apresentam papel fundamental no ensino agrícola podendo auxiliar na promoção de sistemas agrícolas sustentáveis, no que se refere à utilização de novas tecnologias, empreendedorismo e uso sustentável dos recursos naturais. Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo identificar e analisar, sob a luz dos conceitos de Desenvolvimento Rural Sustentável com base na Agroecologia, do desenvolvimento local, e dos princípios e meios da Pedagogia da Alternância, os diversos aspectos relacionados ao processo de construção dos Projetos Profissionais dos Jovens, instrumento de conclusão do curso técnico em agropecuária. Nos dois centros de formação por Alternância, no Brasil e na Argentina a metodologia adotada foi tipo pesquisa básica de abordagem hipotética, diagnóstica, descritiva e exploratória. Com apoio de pesquisa de campo, consultas bibliográficas, pesquisa documental, coleta de depoimentos, aplicação de questionários sendo também uma pesquisa participante. Foram realizadas análises quantitativa e qualitativa dos dados utilizando o método da análise de conteúdo. Os resultados apresentam um recorte histórico e atual sobre as mudanças que ocorrem no meio rural, os anseios dos jovens e proporcionam aspectos para reflexão base para elaboração de estratégias de desenvolvimento rural sustentável nas comunidades estudadas. Espera-se assim contribuir para o aporte metodológico da construção dos Projetos Profissionais dos Jovens, aliados a aportes participativos que favoreçam a interação entre agricultores, educadores e pesquisadores, que conduzam para efetivos avanços na transição de modelos agrícolas sustentáveis, assim como subsidiar políticas públicas que regulamentem as práticas da Pedagogia da Alternância e da Agroecologia como ferramentas educacionais para a agricultura familiar.

Palavras-chave: Agroecologia. Agricultura familiar. Ambiente de montanha.

ABSTRACT

OITAVEN, Sandro Roberto Araújo. **Sustainable rural development and education: The projects in alternation agriculture in the rural communities of Nova Friburgo, Brasil and Lobos, Argentina.** 121p. Thesis (Doctorate of Agricultural Science, technology and innovation), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2014.

The Pedagogy of Alternation has its roots connected to the rural social movements of France at the end of the XIX century. In Latin America, the Alternation emerges in 1968 and is expanded throughout the continent. In the same decade, Latin-American countries also adopted the “green revolution package”, where the intensification of agrichemical is prominent, with an attempt to increase productivity. Such changes in agriculture constrained the base of natural resources, affecting the biodiversity and bringing social consequences related to land access and other productive resources. In contrast, the negative consequences of the industrial model in agriculture, the rise of sustainable agricultural practices is noticeable. In this perspective, the Agro ecology emerged as an interdisciplinary science that recovers the traditional knowledge, joining social and nature sciences, as well as cultural knowledge. It is understandable that the centers for Alternation training are fundamental in the agricultural education, helping the sustainable agricultural systems in the use of new technologies, entrepreneurship, and renewable use of natural resources. This research has an objective of identifying and analyzing the various aspects related to the creation process of the conclusion instrument of the technical Agriculture course, Young Professionals Project, based on the concepts of Rural Sustainable Development based on Agro Ecology, local development and the principles of the Alternation Pedagogy. The methodology adopted in both training centers, Brazil and Argentina, was the basic hypothesis, diagnostic and descriptive, and exploratory. In addition to field experiences, bibliographic references, documented research, testimonial collection, questionnaires, this research was also participative. Quantitative and Qualitative analyses were taken utilizing the content analysis method. The results present a historical and actual record regarding the changes that occur in rural environments, and the aspiration of young adults that enable the development of rural sustainable strategies in the communities researched. This research aims for the methodological guidance in the building of the Young professional project, in addition to participative guidance that favor the interaction among agriculturists, educators and researchers, who conduct effective advances in the transition of sustainable agricultural models, as well as subsidizing public politics that regulate the practices of Alternation Pedagogy and Agro Ecology as educational tools for family agriculture.

Keywords: Agroecology. Family agriculture. Mountain terrain.

RESUMEN AMPLIADO

1. Introducción

Fue en el final de la década de 1960, que surgieron en América Latina las primeras escuelas que utilizaban la Pedagogía de la Alternancia, siendo originarias de un movimiento que tuvo inicio en 1935, a partir de la iniciativa de agricultores del interior de Francia.

Los Centros Familiares de Formación por Alternancia se basan en cuatro pilares: desarrollo del medio, formación integral del joven, asociación y Pedagogía de la Alternancia. Según Jean Claude Gimonet (2007), estos cuatro pilares constituyen la marca identitaria de los CEFFAs y forman el engranaje de toda la propuesta de los centros de formación. Los pilares son divididos en finalidades: Formación Integral y Desarrollo del Medio. Y Medios: Pedagogía de la Alternancia y Asociación.

La metodología de la Alternancia se caracteriza por la alternancia del joven en formación entre el espacio escolar y familiar/profesional, y por poseer diversos instrumentos pedagógicos específicos.

La motivación para la realización de esta investigación fue consecuencia de observaciones y cuestionamientos sobre uno de estos instrumentos específicos de la Alternancia, el Proyecto Profesional de los Jóvenes (PPJ) del curso técnico en Agropecuaria en el Centro Familiar de Formación por Alternancia (CEFFA) Colegio Estadual Agrícola Rey Alberto I, en el municipio de Nueva Friburgo, región serrana del Estado de Rio de Janeiro, Brasil.

El proyecto de grado, común a todos los Centros de Formación por Alternancia, es un instrumento pedagógico que acumula todo el conocimiento vivenciado y adquirido durante la formación del joven. Según la Unión de las Escuelas Familia Agrícola de Brasil (UNEFAB), el PPJ puede ser definido como la expresión de anhelos, aspiraciones, capacidades, prácticas, teorías y aptitudes de empresa del alumno en formación.

De esta manera, esta investigación tiene como objetivo analizar, a la luz de los conceptos Desarrollo Rural Sustentable, de la Agroecología, del desarrollo local y de los principios y medios de la Pedagogía de la Alternancia, el proceso de elaboración y ejecución de los proyectos profesionales del joven.

El análisis de los proyectos de grado del CEFFA CEA Rey Alberto I buscó como parámetro para dialogar y verificar afinidades, la metodología y los resultados obtenidos por los proyectos de grado del Centro Educativo para la Producción Total (CEPT) n° 16, localizado en el municipio de Lobos, en la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Las hipótesis que orientan este trabajo son:

Los Centros de Formación por Alternancia tienen un papel fundamental en la educación del campo en lo que se refiere a la implementación de sistemas agrícolas sustentables, siendo sus principios convergentes con los ideales de la Agroecología.

El proyecto de grado de la enseñanza técnica en agropecuaria en el Centro Familiar de Formación por Alternancia Colegio Estadual Agrícola Rey Alberto I es una importante herramienta pedagógica para la promoción de la agroecología en las unidades familiares de producción en Brasil, no obstante, viene sirviendo para la reproducción del modelo de agricultura convencional.

2. Procedimientos Metodológicos

La metodología adoptada fue del tipo investigación básica. En cuanto a los fines, una investigación diagnóstica, descriptiva y exploratoria, con apoyo de trabajo de campo,

consultas bibliográficas, búsqueda documental, recolección de testimonios, aplicación de cuestionarios siendo también una investigación participante.

Para el análisis cuantitativo de los datos fue utilizado el método formulado por Laurence Bardin (1977), el análisis de contenido. Según la autora, en cuanto método, el análisis de contenido se torna un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes; el análisis de resultados es consecuencia de la asociación de palabras (estereotipos y connotaciones).

El levantamiento de los datos ocurrió entre los años de 2010 y 2013 donde fueron analizados 94 PPJ en Brasil y 74 en Argentina. Los proyectos fueron analizados individualmente con el objetivo de identificar la línea de investigación, la conducción de la pesquisa y forma de implementación, y así ayudar a la creación de una categorización para los proyectos.

3. Los Proyectos Profesionales en el CEFFA Rey Alberto I - Nueva Friburgo

Los PPJ fueron entonces categorizados en cuatro tipos:

Inserción de Tecnología de Base Agroecológica: se hallan en esta categoría los PPJ relacionados principalmente al manejo agropecuario que buscaba sustituir y reducir de manera sustancial el uso de insumos químicos, principalmente agrotóxicos. Proyectos que buscaron la diversificación, rotación y consorcio de culturas y creaciones; que implementaron manejos más sustentables, preocupados por el impacto ambiental y social, proyectos que buscaban la autonomía en la producción, la comercialización directa, baja mecanización y valorización de las culturas locales.

Reproducción y/o inserción de Tecnología Convencional: en esta categoría se encuadran los PPJ que se propusieron reproducir o insertaron técnicas y/o manejos agropecuarios que causan daños ambientales y sociales, característicos del modelo empresarial de producción vegetal y animal. Caracterizado por el alto uso de insumos químicos, de maquinaria, alteración en el paisaje, dependencia de semillas y del sistema de transporte de los productos.

Pluralidades en el campo: en esta categoría están los proyectos relacionados a las nuevas actividades no agrícolas que surgen en el campo, complementarias a actividades agropecuarias o no, desde que tengan que ver con propuestas que busquen el desarrollo rural local, con responsabilidad social, ambiental y económica. Son ejemplos: el turismo rural, las agroindustrias, la artesanía, nuevos comercios (restaurantes, cafeterías, salas de belleza, cibercafés, etc.).

Administración de Actividad Agropecuaria: se encuentran en esta categoría los PPJ relacionados principalmente con la gestión y administración de actividades directamente ligadas a la producción, almacenamiento, transporte y comercialización de productos agropecuarios. Son ejemplos: las actividades de tractorista, de “intermediario”, conductor de camión de productos agrícolas, cargador, etc.

Entre los tipos predominantes, “Reproducción y/o Inserción de tecnología Convencional” representó el 40% de los temas analizados. Estos PPJ en su mayoría tenían como objetivo el éxito económico a través del aumento de productividad a partir de la inserción de nuevas técnicas y/o insumos.

El tipo “Inserción de Tecnología de Base Agroecológica” representó el 36% de los temas analizados, muchos de ellos estando relacionados a la sustitución de una técnica o insumo del modelo convencional de agricultura para un modelo con menos impacto ambiental, identificando un reduccionismo en relación al ideal agroecológico.

Un análisis sobre la dicotomía entre los resultados de los modelos agrícolas en el ámbito de los PPJ lleva a identificar en los proyectos el reflejo del modelo convencional predominante en la región, basado en el uso intensivo de agroquímicos y en la alta mecanización.

Los tipos de PPJ categorizados en “Pluriactividades en el campo” y “Administración de Actividad Agropecuaria” representaron el 13% y el 11% respectivamente del total de proyectos analizados y tipificados.

4. Los Proyectos Profesionales en el CEPT n° 16, Lobos (Buenos Aires)

En el CEPT n° 16 fueron analizados 74 proyectos desarrollados por los jóvenes graduandos entre los años de 2000 a 2012. Los proyectos fueron categorizados en líneas de investigación, así como en la etapa metodológica del CEFFA brasileño.

En Lobos fue constatado que el 62% de los proyectos son de la línea de investigación “reproducción y/o inserción de tecnología convencional”, que representa la realidad y la vocación agropecuaria de la región. Los proyectos con perfil “inserción de tecnología de base agroecológica” representaron el 23% de los PPJ y muchos de ellos estaban relacionados a la diversificación en la producción e inserción de otra actividad agropecuaria en la propiedad.

Los proyectos tipificados en “Pluriactividades en el campo” representaron el 11% del total y los tipificados en “administración de actividad agropecuaria”, el 4%.

5. Armonización entre los Resultados de los Proyectos de Grado del CEFFA Rey Alberto I y del CEPT n° 16

Fue considerada armonización, la afinidad entre los resultados descritos anteriormente sobre el análisis de los proyectos de grado del curso técnico en agropecuaria en el CEFFA Rey Alberto I y en el CEPT n°16. Fueron tenidas en consideración la coherencia y la concordancia entre las diferentes opiniones, discursos y prácticas de los actores involucrados en la investigación con los ideales de la Pedagogía de la Alternancia.

El tipo de reproducción y/o inserción de tecnología convencional fue el más representativo en los dos países estudiados, lo que nos lleva a relacionar los temas de los proyectos con la realidad agrícola local y la actividad y relación de las familias de los jóvenes con sus propiedades.

En el CEFFA Rey Alberto I, los temas de PPJ que están en este tipo siguen la lógica del modelo agrícola vigente en el tercer distrito de Nueva Friburgo y realizado por las familias de la gran mayoría de los jóvenes.

El análisis de los proyectos en Argentina mostró que los temas no siguen la lógica o son presionados por el modelo agrícola vigente, basado en la producción de *commodities*, principalmente oleaginosas. No hubo proyectos relacionados a esta realidad en el CEPT n° 16. Los proyectos en el CEPT n° 16 pretenden mayor productividad, por ingreso económico.

En los dos centros de formación fue observado en proyectos de artesanía, agroindustria, turismo rural y otros servicios el predominio de jóvenes del género femenino.

La participación de las familias en la formación y principalmente en el momento de elaborar el proyecto de grado es también una preocupación común en Brasil y en Argentina, que se extiende a la implementación y continuidad de los proyectos.

Otro punto de armonización entre el CEFFA y el CEPT que puede ser considerado limitante para todo el proceso de implementación y mantenimiento del proyecto es la financiación económica.

La comprensión sobre Agroecología fue igual en los dos centros de formación, aunque el CEFFA de Nueva Friburgo se proponga actualmente utilizar la ciencia como base para la

enseñanza técnica en agropecuaria y el CEPT n° 16 no abordar la temática en sus contenidos programáticos y ejes estratégicos. Las opiniones de los docentes y jóvenes de los dos centros respecto de la agroecología enfatizan el carácter ambiental y ecológico de la producción agropecuaria, desconociendo los demás aspectos relacionados al estudio de la agroecología.

6. Conclusión

El análisis de los aspectos relacionados a la elaboración de los Proyectos Profesionales del Joven (PPJ) en el CEFFA CEA Rey Alberto I y en el CEPT n° 16 posibilitó la verificación de tres desafíos: la efectiva implementación del PPJ, el fortalecimiento de la Agricultura Familiar y Campesina y el desafío constante de la búsqueda de recursos para Educación del Campo.

Ante estos desafíos los Centros de Formación por Alternancia se presentan como espacio colectivo ideal para la elaboración de un proyecto de desarrollo rural sustentable pensado por todas las representaciones locales. La definición de un proyecto colectivo, con diagnósticos precisos de las comunidades y formación de cuadros estratégicos puede orientar la decisión de los temas futuros de los PPJ y superar la participación de la familia y de la comunidad en la ejecución de los proyectos.

Frente al modelo predominante de agricultura convencional, la agroecología y la Pedagogía de la Alternancia, con una visión crítica y amplia de la realidad, surgen como respuesta alternativa, de ciencia y educación, para hacer frente y buscar la superación de la problemática socioambiental impuesta por el modelo vigente.

Palabras clave: Agroecología. Agricultura Familiar. Agricultura de Montaña.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de uma Nova Ruralidade na América Latina. (Fonte: Garcia-Marirrodriaga e Carmenado, (2005).....	7
Figura 2: Principais fontes de financiamento para a agricultura no mundo. (Fonte: FAO 2012).....	14
Figura 3: Distribuição de CEFFAs no mundo até o ano de 2012. (Fonte: UNEFAB 2013)..	34
Figura 4: Divisão e número de CEFFAs na rede da UNEFAB. (Fonte: UNEFAB 2010).	36
Figura 5: Os Quatro Pilares dos CEFFAs. (Fonte: GIMONET, 2007).	48
Figura 6: Eixos temáticos dos temas dos Planos de Estudos desenvolvidos no CEFFA Rei Alberto I, no período de 2010 a 2013.....	64
Figura 7: Relação do Plano de Estudo com o Projeto Profissional do Jovem segundo os docentes do CEFFA Rei Alberto I.	65
Figura 8: PE e PPJ para os jovens do CEFFA Rei Alberto I formandos de 2011 e 2012.	66
Figura 9: Linhas de Pesquisa dos Projetos de Conclusão no CEFFA Rei Alberto I.....	67
Figura 10: Tipologia dos Projetos de Conclusão no CEFFA Rei Alberto I - 2002 a 2013.	69
Figura 11: A formação em PA e o módulo PPJ pelos docentes do CEFFA.	72
Figura 12: Opinião dos docentes sobre a importância do PPJ para os jovens.	72
Figura 13: Importância dos PPJ para famílias segundo os docentes.	73
Figura 14: Opinião dos docentes sobre a contribuição do PPJ para o desenvolvimento local	73
Figura 15: Principais habilidades necessárias ao jovem segundo os docentes para realizar o PPJ.....	74
Figura 16: Dificuldades na construção do PPJ segundo os docentes do CEFFA.	75
Figura 17: Pontos positivos do PPJ no CEFFA CEA Rei Alberto I segundo os docentes.	75
Figura 18: Avaliação do PPJ pelos docentes do CEFFA CEA Rei Alberto I.....	76
Figura 19: PPJ e os Jovens do CEFFA: Importância do PPJ para eles.	77
Figura 20: PPJ e os Jovens do CEFFA: Importância do PPJ para a família.....	78
Figura 21: PPJ e os Jovens do CEFFA: Importância do PPJ para o desenvolvimento local..	78
Figura 22: PPJ e os Jovens do CEFFA Rei Alberto I: influências para decisão do tema.....	79
Figura 23: PPJ e os jovens do CEFFA Rei Alberto I: dificuldades no PPJ.....	80
Figura 24: PPJ e os jovens do CEFFA Rei Alberto I: pontos positivos.	81
Figura 25: Linhas de Pesquisa dos Projetos com Potencial Agroecológico no CEFFA Rei Alberto I.....	82
Figura 26: Definição do conceito de agroecologia pelos docentes do CEFFA Rei Alberto I.	83
Figura 27: Convergência entre AE e PA segundo os docentes do CEFFA Rei Alberto I.....	83
Figura 28: CEFFA e Agricultura Sustentável: opinião dos docentes.....	84

Figura 29: Definição do conceito de agroecologia pelos jovens do CEFFA Rei Alberto I....	85
Figura 30: Definição de Agricultura Sustentável para os jovens do CEFFA.	85
Figura 31: Contribuição do CEFFA para uma agricultura sustentável: opinião dos jovens...	86
Figura 32: Opinião dos docentes do CEPT nº16 sobre a relação do “Plan de Búsqueda” com o Projeto Produtivo.....	89
Figura 33: Relação do Plan de Búsqueda com o PP segundo os jovens do CEPT nº 16.	90
Figura 34: Linhas de Pesquisa dos PP no CEPT nº16.....	90
Figura 35: Tipologia dos PP no CEPT nº16 - 2000 a 2012.	91
Figura 36: Número de docentes e a formação em Pedagogia da Alternância e o módulo PPJ na formação pelos docentes do CEPT.....	92
Figura 37: PP e os docentes do CEPT nº16: importância para os jovens.....	93
Figura 38: PP e os docentes do CEPT nº16: importância para a família.....	93
Figura 39: PP e os docentes do CEPT nº16: importância para a o desenvolvimento local.	94
Figura 40: PP e os docentes do CEPT nº16: habilidades do jovem para realizar o PP.	94
Figura 41: PP e os docentes do CEPT nº16: dificuldades no processo de construção.	95
Figura 42: PP e os docentes do CEPT nº16: pontos positivos no processo de construção.....	95
Figura 43: PP e os docentes do CEPT nº16: avaliação do PP.....	96
Figura 44: PP e os Jovens do CEPT nº16: importância em realizar o projeto.....	97
Figura 45: PP e os Jovens do CEPT nº16: importância para a família em realizar o projeto.	97
Figura 46: PP e os Jovens do CEPT nº16: importância para a família em realizar o projeto.	98
Figura 47: PP e os Jovens do CEPT nº16: dificuldades para os jovens em realizar o projeto.	99
Figura 48: PP e os Jovens do CEPT nº16: importância para a família em realizar o projeto.	99
Figura 49: PP, o CEPT e Agroecologia.	100
Figura 50: O CEPT e Agricultura Sustentável – opinião dos docentes.....	101
Figura 51: Os docentes do CEPT e Agroecologia.....	101
Figura 52: Os docentes do CEPT, Agroecologia e Pedagogia da Alternância.	102
Figura 53: Os jovens do CEPT e Agroecologia.	102
Figura 54: Os jovens do CEPT e agricultura sustentável.	103
Figura 55: O CEPT e Agricultura Sustentável.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Principais enfoques do Desenvolvimento Rural Sustentável na América Latina. 6

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIO – Associação Brasileira de Agricultura Biológica
AE - Agroecologia
AGF – aquisição do governo federal
AI - 5 – Ato Institucional número 5
AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural
AL – América Latina
ALC – América Latina e Caribe
APEFA – associação para a Promoção da EFA
ARCAFAR SUL – Associação Regional das Casas Familiares do Sul
ARCAFAR NORTE – Associação Regional das Casas Familiares do Norte
ARCAFAR NORDESTE – Associação Regional das Casas Familiares do Nordeste
ART. – Artigo
C&T - Ciência e Tecnologia
CFR – Casas das Famílias Rurais
CEA – Colégio Estadual Agrícola
CEASA RJ – Centrais Estaduais de Abastecimento do Rio de Janeiro
CEB – Comunidades Eclesiais de Base
CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEPT – Centro Educativo para Produção Total
CFR – Casas Familiares Rurais
CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNAS – Conselho Nacional de Serviço Social
CNUDS - Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável
CNUMAD - Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CONAB – Companhia Nacional de abastecimento
COV – Contrato de opção de venda
CPR – Cédula de Produtor Rural
EA – Educação Ambiental
ECOR – Escolas Comunitárias Rurais
EDI – Espaços de Definição Institucional
EFA – Escola Família Agrícola
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMATER-Rio – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Rio de Janeiro
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
EPA – Escolas Populares de Assentamento
EPI – Equipamento de proteção individual
EPN – Equipe Pedagógica Nacional
EPR – Equipe Pedagógica Rural
ERNA – Emprego Rural Não Agrícola
EUA – Estados Unidos da América
FACEPT – Federação dos Centros Educativo para la Producción Total
FAO - *Food and Agricultural Organization/ Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación*/Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FAOSTAT – Food and Agricultural Organization Statistical

FMI – Fundo Monetário Internacional
 FSCR – Fundo Solidário de Créditos Rotativos
 IBC – Instituto Brasileiro do Café
 IBELGA – Instituto Bélgica
 IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
 IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
 IIAA – Institute Inter-American Affairs
 IICA – Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
 INEA – Instituto Estadual do Ambiente
 INTA - Instituto Nacional de Tecnología Agropecuária
 Km – Quilometro
 LDB – Lei das Diretrizes Básicas
 MAPA – Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento
 MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
 MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (Brasil)
 MEC – Ministério da Educação e Cultura
 MERCOSUL – Mercado Comum dos Países do Cone Sul da América
 MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
 MFR – *Maisons Familiales Rurales*
 MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
 MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
 ONGs – Organizações Não Governamentais
 ONU – Organização das Nações Unidas
 P&D - Pesquisa e Desenvolvimento
 PA – Pedagogia da Alternância
 PAA - Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar
 PC - Projeto de Conclusão
 PDNF – Plano Diretor de Nova Friburgo
 PE – Plano de Estudo
 PEP – Prêmio para Escoamento de Produção
 PESAGRO-Rio – Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro
 PGPM – Política de Garantia de Preços Mínimos
 PIB – Produto Interno Bruto
 PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
 PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
 PP – Projetos Produtivos
 PPJ – Projeto Profissional do Jovem
 PPP – Projeto Político Pedagógico
 PRONAF – Programa Nacional de Agricultura Familiar
 PRONAT - Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais
 PRONERA – Programa Nacional de Reforma Agrária
 SEEDUC/ RJ – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
 SIMFR – *Solidarité Internationale des MFR*
 SNCR – Sistema Nacional de Crédito Rural
 UEFAS – Escolas Família Agrícolas Santafesinas
 UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 UNRC - *Universidad Nacional de Río Cuarto*/Universidade Nacional de Rio Cuarto
 UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.
 UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
 (Órgão da Organização das Nações Unidas sediado em Paris - França).

UNMFRs – União Nacional das Maisons Familiales Rurales – França.
UNMFREO – Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation
– França.
VF – Visita às Famílias
VVE – Visitas e viagens de Estudo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	3
2.1. Desenvolvimento Local e Desenvolvimento Rural Sustentável.....	3
2.1.1. Desenvolvimento rural na América Latina.....	4
2.1.2. Desenvolvimento local.....	7
2.1.3. Desenvolvimento sustentável.....	10
2.1.4. Estratégias agroecológicas de desenvolvimento sustentável.....	16
2.1.5. Estratégias de desenvolvimento rural no Brasil.....	17
2.2. Agriculturas Ecológicas e Agroecologia.....	22
2.2.1. As revoluções agrícolas.....	23
2.2.2. As agriculturas de base ecológica e/ou “alternativa”.....	26
2.2.3. Necessidade de mudança nos métodos de produção.....	27
2.3. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância.....	28
2.3.1. Educação no campo no Brasil.....	28
2.3.2. Pedagogia da alternância.....	31
2.3.3. Aspectos legais das políticas educacionais para educação no campo e pedagogia da alternância no Brasil.....	40
2.3.4. A pedagogia da alternância na Argentina.....	42
2.4. A Ideologia e a Metodologia da Alternância.....	45
2.4.1. Modalidades de alternância.....	45
2.4.2. A prática da formação por alternância.....	46
2.4.3. Os pilares dos CEFFAs.....	47
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
3.1. Área de Estudo.....	50
3.1.1. Contextualizando a agricultura em Nova Friburgo e a pedagogia da alternância.....	50
3.1.2. CEFFA CEA Rei Alberto I - Nova Friburgo.....	51
3.1.3. CEPT Nº 16 – Lobos.....	52
3.2. Caminhos Teóricos.....	53
3.3. Levantamentos dos Dados.....	54
3.4. Análise dos Dados.....	56
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	57
4.1. Caracterização das Unidades de Produção Familiar do Terceiro Distrito de Nova Friburgo (Campo do Coelho).....	57
4.2. O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) no CEFFA Rei Alberto I.....	59
4.2.1. Descrição das etapas de elaboração do PPJ no CEFFA Rei Alberto I.....	60
4.2.2. Os planos de estudo no CEFFA Rei Alberto I e os projetos profissionais dos jovens.....	61
4.2.3. Caracterização, tipificação e análise dos projetos profissionais do jovem no CEFFA Rei Alberto I.....	66

4.2.4. O projeto profissional do jovem e os docentes do CEFFA Rei Alberto I.....	70
4.2.5. O PPJ e os jovens do CEFFA Rei Alberto I.....	76
4.2.6. O CEFFA CEA Rei Alberto I, o PPJ e a agroecologia	81
4.3. Contextualização da Agricultura em Lobos, Argentina e a Pedagogia da Alternância	86
4.4. O Projeto Produtivo no Centro Educativo para a Produção Total (CEPT) Nº 16	88
4.4.1. O projeto produtivo no CEPT nº16 e o “Plan de Búsqueda”	89
4.4.2. Análise dos projetos de conclusão do ensino técnico em agropecuária do CEPT nº 16, Lobos (Buenos Aires)	90
4.5. O Projeto Produtivo, o CEPT e Agroecologia.....	99
4.6. Harmonização entre os Resultados dos Projetos de Conclusão do CEFFA Rei Alberto I e do CEPT nº 16.....	104
5. CONCLUSÕES	106
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
7. ANEXOS	120

1. INTRODUÇÃO

A motivação para realização desta pesquisa foi consequência de observações e questionamentos a respeito da elaboração, implementação e efetivação dos Projetos Profissionais dos Jovens (PPJ) do curso técnico em Agropecuária no Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I, no município de Nova Friburgo, região serrana do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Após estudos sobre os pilares da Pedagogia da Alternância, presente nos módulos da formação em alternância e nas demais publicações sobre o tema, surgiu o interesse em compreender e analisar os projetos de conclusão. Assim, o recorte para análise nesta pesquisa é o instrumento de conclusão do ensino médio técnico em agropecuária por Alternância, o Projeto Profissional do Jovem.

O instrumento de conclusão, comum a todos os Centros de Formação por Alternância, além de ser um instrumento pedagógico, acumula todo conhecimento vivenciado e adquirido durante a formação do jovem. Segundo a União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), o PPJ pode ser definido como a expressão de anseios, aspirações, capacidades, práticas, teorias e aptidões de empreendimento do aluno em formação (prático aplicável na propriedade ou no mercado). É uma ferramenta que deve ser construída com participação de toda comunidade escolar, os jovens e suas famílias, corpo docente e parceiros e deve contribuir com a introdução, aperfeiçoamento ou resgate de técnicas e práticas agrícolas sustentáveis para o desenvolvimento rural sustentável do local.

O projeto político pedagógico do CEFFA Rei Alberto I destaca a participação das famílias no desenvolvimento dos projetos: “Trata-se de uma esperança da escola, da família e do jovem, de gerar desenvolvimento... melhora de renda e qualidade de vida da família... os projetos devem buscar a diversificação ou o aperfeiçoamento da atividade desenvolvida pela família, redução de custo de produção, redução no uso de insumos agrícolas e evitar atividades de grande impacto ambiental, optando-se por projetos integrados com as questões ecológicas. Espera-se que a família se insira no processo de implantação do projeto e participe junto ao jovem da sua pesquisa. A família também deve se responsabilizar junto com o estudante pela continuidade do projeto, suas futuras readaptações ou ampliações”.

O projeto de conclusão revela as mudanças e as realidades agrícolas locais, sendo assim, um instrumento chave nas atividades de extensão rural e transferência de tecnologia. Através dos parceiros (órgãos de pesquisa, extensão e universidades), os CEFFAS ao buscar a inserção de novas tecnologias nos projetos, estreitam a comunicação entre os saberes desenvolvidos nos centros acadêmicos e o saber dos agricultores desenvolvido no dia-a-dia de suas práticas agrícolas.

Esta tese se trata de pesquisa participante realizada por um docente de biologia do CEFFA Rei Alberto I em Nova Friburgo, que após vivenciar a realidade local e participar diretamente do processo pedagógico de elaboração dos PPJ, concorda com Dália e Frazão 2010, que embora a questão ambiental seja uma preocupação constante nas escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, uma análise mais detalhada do CEFFA CEA Rei Alberto I gera algumas inquietações. Esta pesquisa realizada pelos também docentes do CEFFA fluminense sobre os projetos de conclusão do curso técnico em agropecuária do ano de 2010 mostrou o notável distanciamento entre o conteúdo ensinado no CEFFA em questão e a prática agrícola e ambiental na comunidade.

No trabalho de Franco (2007) sobre educação ambiental no mesmo CEFFA, os jovens afirmaram perceber contradições entre o que se aprende na escola e o que é feito pelos agricultores e seus familiares na região. Mesmo conhecendo os agravos que os tradicionais

métodos de produção agrícola causam ao meio, continuam por praticar ações que provocam esses mesmos agravos, em um movimento de repetição da situação anterior. Segundo esta pesquisa sem a participação das famílias e da comunidade de forma coletiva dentro e fora da própria escola envolvendo os produtores rurais e a associação de moradores da região, fica difícil a apropriação de uma nova dimensão ambiental.

Diante desta realidade, surgiu o interesse em investigar mais a fundo o processo de elaboração dos Projetos Profissionais do Jovem e os demais aspectos que envolvem o tema. Cabe ainda ressaltar que a implementação do PPJ, o fortalecimento da Agricultura Familiar e Camponesa e o desafio constante da busca de recursos foram apontados como desafios e pontos a ser melhorado pela Equipe Pedagógica Nacional (EPN) da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) no último Congresso Mundial da Associação Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural (AIMFR) – “Educação em Alternância para o Desenvolvimento Rural”, realizado em Lima/Peru, no ano de 2010.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo identificar e analisar, sob a luz dos conceitos de Desenvolvimento Rural Sustentável com base na Agroecologia, do desenvolvimento local e dos princípios e meios da Pedagogia da Alternância, a origem dos desafios relacionados a tais inquietações dos docentes, parceiros comprometidos e da EPN da UNEFAB.

A análise dos projetos de conclusão do CEFFA Rei Alberto buscou como parâmetro para dialogar e verificar harmonização, a metodologia e os resultados obtidos pelos projetos de conclusão do Centro Educativo para a Produção Total (CEPT) nº 16, localizado no município de Lobos, na província de Buenos Aires, Argentina.

Em relação à proposta pedagógica da Alternância, Brasil e Argentina foram concomitantemente os dois primeiros países a receber a Pedagogia da Alternância na América Latina, em 1968, oriundo da mesma origem: os padres italianos jesuítas. Hoje são os dois países que possuem o maior número de centros de formação por Alternância na América Latina. No entanto, apesar de mais de 40 anos de implementação da pedagogia, não existe na academia trabalho que aproxime e relacione o desenvolvimento rural e pedagogia da Alternância nos dois países.

As hipóteses que orientam este trabalho são:

- Os Centros de Formação por Alternância apresentam papel fundamental na educação do campo no que se refere à implementação de sistemas agrícolas sustentáveis, sendo os seus princípios convergentes com os ideais da Agroecologia.

- O instrumento de conclusão do ensino técnico em agropecuária no Centro Familiar de Formação por Alternância Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I é uma importante ferramenta pedagógica para a promoção da agroecologia nas unidades familiares de produção no Brasil, no entanto, vem servindo para reprodução do modelo de agricultura convencional.

Para esta pesquisa foi importante delimitar e estabelecer alguns conceitos a fim de possibilitar a compreensão do estudo. Portanto, a investigação apresenta a seguinte estrutura: referencial teórico sobre desenvolvimento rural sustentável, desenvolvimento local e educação do campo; procedimentos metodológicos; resultados e discussão; conclusões e referências bibliográficas. A investigação teve como sujeitos principais os docentes, gestores, discentes, egressos e famílias do CEFFA Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I, em Nova Friburgo - Brasil e do CEPT nº16, em Lobos – Argentina. Por fim, esta tese não tem como meta propor método de elaboração do Projeto Profissional do Jovem. A ideia é que a análise realizada venha balizar a construção coletiva de um método de elaboração dos projetos, as estratégias de extensão rural e transferência de tecnologia e as demais demandas dos centros de formação, assim como subsidiar políticas públicas que levem em consideração à interdisciplinaridade e a diversidade de atores envolvidos no contexto que engloba o desenvolvimento rural sustentável com base na educação do campo e Agroecologia.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Desenvolvimento Local e Desenvolvimento Rural Sustentável

Devido às inúmeras concepções e propostas de desenvolvimento apresentada pelos diversos setores da sociedade, faz-se necessário delimitar a abordagem de desenvolvimento rural sustentável e desenvolvimento local que será discutida nesta tese. A abordagem de desenvolvimento nesta seção não se propõe a apresentar um novo conceito. O objetivo é apresentar a ideia dos principais autores que tratam sobre desenvolvimento rural sustentável no âmbito da Agroecologia, e do desenvolvimento local no contexto da educação do campo, proposta pela Pedagogia da Alternância.

O foco para futura reflexão são os conceitos e as estratégias de desenvolvimento no âmbito da América Latina, principalmente nos dois países investigados nesta pesquisa. Com enfoque, nos principais desafios da agricultura, nos pontos onde os processos de desenvolvimento convergem para a educação e formação em conjunto com propostas de modelos agrícolas sustentáveis. O conceito de desenvolvimento recebeu algumas adjetivações principalmente na última metade do século passado, no entanto, nota-se a existência de diversas sinonímias com similaridades nas estratégias. Por isso primeiramente é necessário apresentar um breve histórico da concepção do conceito de desenvolvimento.

Segundo Oliveira (2005), após analisar os significados de desenvolvimento em dicionários, o define como passagem de um estado a outro, sendo o seu resultando uma melhoria relativamente ao estado de partida.

Para Almeida (1994), numa perspectiva antropocêntrica, o desenvolvimento surge como finalidade da sociedade e entendido “como um processo de natureza multidimensional, tendo o ser humano como preocupação central”, em que tudo o que o rodeia e todos os seres vivos e não vivos se assumem como recurso para o seu uso.

O conceito de desenvolvimento integra a ideologia ocidental e está associado ao processo de industrialização e conseqüente urbanização iniciado há três séculos em estreita ligação com a ideia de crescimento econômico, ideia esta que está fortemente presente no período pós-Segunda Guerra Mundial (FERREIRA, 2003).

A ajuda dos países desenvolvidos aos países pobres para acelerar o desenvolvimento e a modernização, concretiza-se em diversos programas e acordos bilaterais. Os recursos eram empregados em áreas como educação, saúde, agricultura, comunicações e capacitação técnica em geral. Tal ajuda parece favorecer estratégias de domínio dos países desenvolvidos sobre os países não desenvolvidos.

O Brasil foi um dos países que receberam considerável ajuda no período, com base nos princípios desenvolvimentistas difundidos no final da década de 1940 e na década de 1950. A assistência norte-americana foi regida pelos princípios do desenvolvimentismo desde as suas origens e contribuíram para aprofundar o sentimento de distância entre os mundos desenvolvido e não desenvolvido (FISHER, 2002).

Para Leroy (2010) múltiplos fatores se combinaram para pôr em xeque este modelo de desenvolvimento, chamado por muitos autores de “Fordismo¹”. O avanço deste modelo econômico gerou mudanças tecnológicas profundas, e a modernização exigiu a supressão de empregos. Nos países industrializados o setor dos serviços (dos bancos à cultura e ao lazer) ultrapassou em importância o setor primário (mineração e agricultura) e o secundário (indústria e agroindústria).

¹A expressão tem origem na experiência pioneira de Henry Ford, que organizou em suas fábricas, pela primeira vez, a produção de modo padronizado, com linhas de montagem, divisão do trabalho etc.

Os Estados ficaram submissos a essa lógica econômica, os instrumentos de regulação política, econômica e social, os Estados, as instâncias internacionais, tanto as de Bretton Woods, o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e as Organizações das Nações Unidas (ONU), tenderam a se transformar em instrumentos de regulação do mercado mundial.

Leroy (2010) conclui que este modelo de desenvolvimento fordista produziu a “mercantilização da vida”, os recursos naturais deixaram de ser bens comuns, foram privatizados e se tornaram objetos de prestações comerciais. Os espaços de relações passaram a ser mercantilizados. As sociedades humanas dos anos de 1940 passaram por processo de autonomização da economia que promoveu maior liberdade do mercado e levaram a redução do Estado.

As ideias deste período estavam ligadas à noção de modernização, ficando o paradigma sobre desenvolvimento deste período conhecido como a Escola da Modernização (MENDONÇA, 2009).

As ideias de modernização dominaram o campo do desenvolvimento até meados da década de 1970, até que a proposta, formulada no período em que Robert MacNamara era presidente do Banco Mundial, representou uma clara virada na estratégia. Direcionou-se o financiamento de projetos na direção das bases, dos beneficiários de políticas sociais e de outros programas de desenvolvimento e redução da pobreza (MENDONÇA 2009).

Os argumentos de solidariedade para com os pobres permitiam uma intervenção mais direta nos países, em muitos casos, sem a necessidade de apoio dos governos locais, o que contrastava com o respeito à soberania.

As necessidades básicas incluíam condições mínimas de consumo de famílias, com comida, abrigo, roupas e com certa quantidade de equipamentos e móveis na casa. Elas incluíam, também, serviços essenciais, como acesso a água potável, saneamento, transporte público, saúde, educação e equipamentos culturais. Esta nova abordagem colocava-se em situação favorável para o acesso a fundos por diversas ONGs internacionais.

Nos anos 1990 novas preocupações começam a aparecer entre elas a questão ecológica, e a adição do lado humano do desenvolvimento. O PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento passou a publicar, anualmente, os Relatórios de Desenvolvimento Humano.

Com o objetivo não só voltado para o avanço econômico de uma população, o Relatório de Desenvolvimento das Nações Unidas apresenta também aspectos sociais, culturais e políticos que influenciam a qualidade da vida humana. Para isso, criou-se o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), visando complementar as informações sobre o Produto Interno Bruto (PIB) das nações, que utiliza apenas o critério de renda para medir os avanços do desenvolvimento (MENDONÇA, 2009).

No Informe sobre “desarrollo humano” (1993), o PNUD define o desenvolvimento humano como “o desenvolvimento do povo para o povo pelo povo”, “o desenvolvimento deve centrar-se sobre as pessoas, e não as pessoas sobre o desenvolvimento”, e “os mercados devem estar a serviço das pessoas, em lugar de as pessoas estarem a serviço dos mercados”. O relatório afirma a participação popular como indispensável e que os novos modelos de desenvolvimento sustentável devem ser muito mais sensíveis às pessoas e à natureza (LEROY, 2010).

2.1.1. Desenvolvimento rural na América Latina

No relatório de 2009 da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para Agricultura e a Alimentação (FAO) e o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), a América Latina e Caribe,

foi a região que mais cresceu em produção agrícola, pecuária, florestal e pesqueira nos últimos 15 anos, assim como suas exportações.

Vários países da América Latina e Caribe (ALC) têm atualmente uma participação muito importante na produção e no comércio mundial de produtos agrícolas. Este crescimento se refere sem dúvida ao grande aporte dos países do cone sul como Brasil e Argentina, especialmente pela produção e exportação de cereais e oleaginosas. O Brasil é o primeiro exportador mundial de carne, café moído e açúcar, o segundo de soja e óleo de soja e o quarto em milho. A Argentina é o primeiro exportador mundial de óleo de soja, o terceiro de milho e soja, quinto de trigo e sexto e no total de cereais.

O relatório ressalta que a agricultura associada às atividades que se desenvolvem diretamente com ela (agroindústria, transporte, insumos e serviços), segue sendo uno dos setores mais importantes da economia da ALC, tanto em relação a empregos, como referente a participação no PIB e nas exportações.

O crescimento do Brasil no setor foi muito influenciado pela expansão do cultivo de soja, cuja área cresceu 7,8%, respectivamente entre 2000 e 2007. No entanto, essa importância econômica está acompanhada de indicadores pouco alentadores em termos de renda, pobreza e necessidades básicas, em particular no mundo rural.

O relatório alerta que ALC é uma região com grande potencial para contribuir para o futuro da segurança alimentar global, mais destaca que a visão a longo prazo é fundamental. Lembra que a região é uma das poucas do mundo com disponibilidade de terras e águas suficientes para aumentar a produção agrícola. E que este potencial se concentra nos países do sul do continente, principalmente no Brasil, Argentina, Bolívia, Colômbia, Uruguai, Paraguai, Peru e Venezuela.

O relatório defende que é preciso potencializar o papel da pequena e média agricultura na criação de empresas rurais, na revalorização da tecnologia tradicional e na consolidação da segurança alimentar.

A América Latina (AL) assiste este discurso teórico de mudança, porém na prática do desenvolvimento rural verifica-se a implementação de sistemas da agricultura empresarial. Segundo relatório da CEPAL (2002) as estratégias de desenvolvimento rural na AL têm passado de uma aproximação centrada em comunidades rurais, e agricultores familiares, para um enfoque centrado nos atores do desenvolvimento: as famílias, os membros das instituições de educação, pesquisa e extensão, e os membros das demais organizações sociais existente nas comunidades. Trata-se, não somente da participação dos atores, senão, de um fortalecimento social que corresponde a um conceito mais poderoso que a mera descentralização e participação desde a base, onde há uma verdadeira busca pelo poder, tanto para controlar os recursos externos, como para acrescentar a autoconfiança e a capacidade interna (GARCIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010). Friedmann (1992) denomina esta prática de desenvolvimento como, o empoderamento.

Temas como a pobreza rural, o emprego rural não agrícola (ERNA), os assuntos étnicos e o papel da mulher, começam a aparecer nas agendas políticas dos governos e das agências de desenvolvimento. Já nos anos 1990, se começa a perceber que a formação de capital social, encontra nos territórios rurais uma oportunidade muito favorável ao amparo do fortalecimento das culturas tradicionais, de suas comunidades e de suas próprias formas de organização.

No início do século XXI parece evidente que a evolução que a América Latina desenvolveu, a partir do final dos anos 1950 do século passado (crescimento mediante as desigualdades sociais), já tem esgotado seus limites com a herança de amplas tensões sociais, fortes danos ecológicos e processos caóticos de urbanização, conforme a Tabela 1 a seguir (SACHS, 2000 apud GARCIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010).

Tabela 1: Principais enfoques do Desenvolvimento Rural Sustentável na América Latina.

Crecimiento mediante desigualdad	1950-1960	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de la modernización • Visión peyorativa del campesinado
	1960-1970	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma agraria • Mecanización • Los campesinos, agentes económicos
	1970-1980	<ul style="list-style-type: none"> • Revolución verde • Desarrollo rural integrado
Consenso de Washington	1980-1990	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque centrado en los actores del desarrollo • Alivio de la pobreza, deuda externa, boom de las ONG • "Empowerment"
	1990-2000	<ul style="list-style-type: none"> • Globalización • Capital social y humano • Medio ambiente • Reducción de la pobreza
Post Consenso de Washington	A partir de 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Medios de vida sostenibles • Enfoques sectoriales amplios: nueva ruralidad • Descentralización • Erradicación de la pobreza

(Fonte: GARCIA-MARIRRODRIGA E CARMENADO (2005) a partir de Ellis e Biggs (2001).

Atualmente conceitos como territorialidade, cultura local, descentralização, governabilidade e cooperação local, abrem espaços na literatura sobre desenvolvimento rural, e observa-se sua influência no pensamento de algumas agências de desenvolvimento e em alguns governos. Surge assim um novo enfoque na prática do desenvolvimento rural, que se baseia no conceito de território.

O enfoque territorial do desenvolvimento rural latino-americano pode ser considerado um ponto para onde convergem várias aproximações históricas como: desenvolvimento comunitário, agricultura familiar, desenvolvimento rural integrado e outras mais recentes que destacam aspectos como a participação das populações rurais (GARCIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010).

Para Abramovay (2005) a noção de território como fundamento das políticas públicas de desenvolvimento agrário apresenta virtudes, tais como:

- o abandono de um horizonte estritamente setorial, que por sua vez, possui duas consequências: o refinamento dos instrumentos estatísticos que delimitam a ruralidade (organização de seus ecossistemas, na densidade demográfica relativamente baixa, na sociabilidade de interconhecimento e em sua dependência com relação às cidades); e a definição de territórios não por limites físicos, mas sim pela maneira como se produz, em seu interior, a interação social;

- a distinção entre crescimento econômico e processo de desenvolvimento;

- a ênfase na forma como uma sociedade utiliza os recursos de que dispõe em sua organização produtiva e, portanto, na relação entre sistemas sociais e ecológicos.

O enfoque territorial do desenvolvimento retoma os principais elementos conceituais da "Nova Ruralidade", cujos fundamentos básicos são: O desenvolvimento humano, o capital social e o crescimento econômico com equidade. No entanto, a noção de território, assim como o conceito de Nova Ruralidade, não explicitam a luta de classes presente no campo na América Latina.

Destaca-se em Garcia-Marirrodrga e Carmenado (2005), conforme apresentado na Figura 1, que no modelo da Nova Ruralidade na América Latina, a base para a formação do capital social e humano é a educação e formação, assim como o crescimento econômico com equidade está intimamente relacionado à dimensão sociocultural e ambiental.

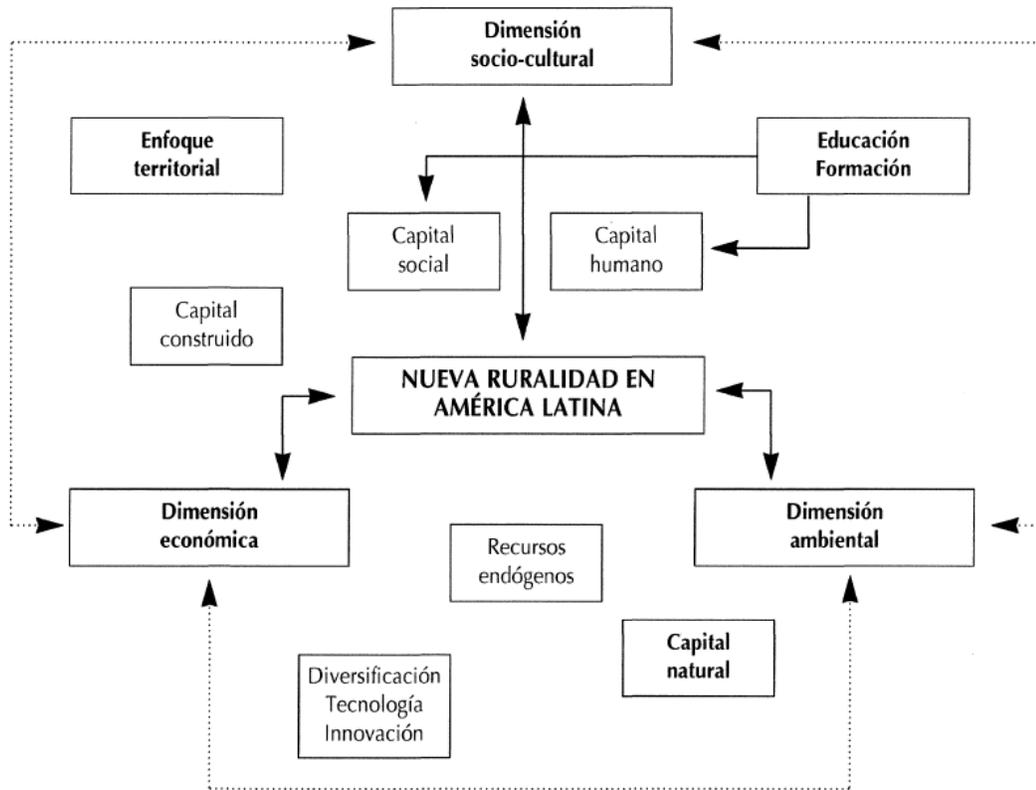


Figura 1: Modelo de uma Nova Ruralidade na América Latina. (Fonte: Garcia-Marirrodrga e Carmenado, (2005).

Para Redin e Fialho (2010) a nova abordagem adotada, atualmente, no que se refere ao alcance das políticas integrando os territórios, sugere atender as especificidades das comunidades, porém ainda não se tem resultados sobre a eficácia dessa nova metodologia que parece ser, ao menos, interessante.

É compreensível que existe uma notável diversidade de realidades em toda extensão territorial na América Latina, mas que os agricultores precisam ser assistidos de forma que atendam aos princípios da igualdade no que tange a intervenção do Estado.

2.1.2. Desenvolvimento local

A decisão por trazer para a revisão bibliográfica o adjetivo “local” ao desenvolvimento se justifica no contexto da Pedagogia da Alternância. No entanto, os principais autores da pedagogia utilizam também o termo “desenvolvimento de meio”. Como as demais adjetivações de desenvolvimento, estas também não possuem uma definição universalmente aceita. Sendo assim, consideraremos sinônimos os termos que são considerados um dos pilares da Pedagogia da Alternância.

Para Garcia-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010), o “local” não deve ser visto somente como mera demarcação administrativa ou geográfica, com características similares que traduzem uma problemática socioeconômica comum. O desenvolvimento local favorece o surgimento de pessoas que se propõem a promover iniciativas para melhorar sua situação

econômica e profissional, e/ou valorizam determinados recursos locais disponíveis, ou suas próprias potencialidades pessoais, em especial no caso dos jovens.

Segundo os mesmos autores, no caso de desenvolvimento de zona rural desenvolvimento rural e desenvolvimento local são sinônimos. O que está relacionado a toda uma trama econômica e social, com um conjunto de atividades diversas: agricultura, artesanato, pequenas e médias indústrias, comércio e serviço.

O “local” é um conceito relativo a um espaço mais amplo. Não podendo se analisar o local sem fazer referência ao espaço maior no qual ele está inserido (distritos, município, estados, nação e região). Atualmente se usa a contraposição “local/global” mostrando as relações e paradoxos dos termos (PAOLO, 2007).

Arocena (1995) propõe definir “sociedade local” como um território com determinados limites, portador de uma identidade coletiva expressa em valores e normas interiorizadas por seus membros, que forma um sistema de relações de poder constituído em torno de processos locais de geração de riqueza. Uma sociedade local é um sistema de ações sobre um território limitado, capaz de produzir valores comuns e bens localmente geridos.

Para este autor a existência de uma “sociedade local” depende de uma série de condições que se expressam em dois níveis:

- Nível socioeconômico: toda sociedade forma um sistema de relações de grupos interdependentes entre os que julgam questões de riqueza e de poder.

- Nível cultural: Toda sociedade possui uma história comum e um sistema de valores internalizados (identidade coletiva).

Segundo Garcia-Marirrodriaga (2004), existem algumas dimensões chave que permitem delimitar com mais exatidão o que representa o desenvolvimento local. O autor divide o conceito em sete dimensões:

- 1) Territorial: a escala geográfica do desenvolvimento local corresponde a um território de dimensões reduzidas (a um bairro urbano, a um distrito rural), o que permite mobilizar uma população situada num lugar de vida e utilizar como alavancas de desenvolvimento a história, a identidade, a cultura e a economia comuns aos habitantes desse espaço.

- 2) Endógeno: os recursos de cada território (humanos, naturais, econômicos, culturais e tecnológicos, etc) valorizados pelos próprios agentes locais, devem ser a base da criação de novas atividades geradoras de emprego e riquezas. Esses recursos apresentam uma estreita vinculação com a tradição local, em particular.

- 3) Integrado: o desenvolvimento local não pode limitar-se às medidas setoriais, deve criar sinergias que possibilitem projetos geradores de novas atividades.

- 4) Ascendente: “de baixo para cima”, onde as estratégias se definem mediante um processo participativo desde a base, em função das necessidades determinadas pelos próprios agentes locais, e com uma estreita união entre a dinâmica local e o desenvolvimento. Se falarmos de comunidades rurais, estas são especialmente resistentes a mudanças, quando fatores externos são motivadores destas mudanças. Certamente, as decisões locais, tomadas pelas pessoas e não para as pessoas, têm uma eficácia demonstrada: qualquer desenho de mudança terá que vir do interior da comunidade e graças às suas capacidades e características peculiares.

- 5) Cooperativo: o processo de desenvolvimento local é responsabilidade de todos os atores locais, com apoio dos poderes públicos, O desenvolvimento local deve ser transversal e todos os atores do meio (agricultores, artesãos, profissionais liberais, comerciantes e responsáveis políticos locais), de forma horizontal, não vertical, se estabelecem na busca de soluções. A parceria associa autoridades públicas locais, supralocais, empresas, centros de formação, associações diversas, movimentos sociais, etc.

6) Subsidiário: para assegurar, através de uma divisão clara das competências entre os diferentes níveis de decisão, eficácia e transparência otimizadas, na política colocada em andamento. O princípio da subsidiariedade faz referência à necessidade de ampla participação da população, dando prioridade à dimensão local, à estadual (ou territorial) frente à regional, à regional frente à nacional e a esta frente à supranacional.

7) Sustentável: a estratégia do desenvolvimento local deve perdurar no tempo, garantindo a sobrevivência de atividades, emprego e recursos e levar em conta a qualidade de vida², a proteção do entorno e da utilização racional dos recursos naturais. Existe também uma dimensão espacial da sustentabilidade, no sentido de que é necessária a permanência de recursos humanos no território, para que este seja sustentável.

Há uma tendência em pensar o desenvolvimento local como algo a parte, sem contato com o regional, nacional ou global, quando na verdade deve ocorrer o contrário. Estes processos devem ser sempre pensados a partir das grandes correntes de interpretações de desenvolvimento que existem (PAOLO, 2007).

ALBUQUERQUE (1996) ressalta o caráter “endógeno” do desenvolvimento, entendido como potencialização dos recursos locais, e define o desenvolvimento econômico local como “aquele processo reativador da economia e dinamizador da sociedade local que, mediante o aproveitamento eficiente dos recursos endógenos existentes em uma determinada área, é capaz de estimular seu crescimento econômico, criar emprego e melhorar a qualidade de vida da comunidade local”.

Embora as concepções de desenvolvimento local sejam distintas, segundo PAULO (2007), todas apresentam aspectos comuns:

- Humano: centrado no progresso material e espiritual das pessoas e da comunidade.
- Territorial: ocorre em um espaço que opera como unidade de intervenção. Geralmente coincide com alguma divisão político-administrativa (município ou grupos de municípios).
- Multidimensional: envolve as distintas esferas da vida de uma comunidade, município ou região.
- Integrado: articula as políticas e programas verticais e setoriais a partir da visão territorial.
- Sistêmico: supõe a cooperação entre os distintos atores e a conciliação de diversos interesses setoriais.
- Sustentável: se prolonga no tempo a partir da mobilização dos recursos locais.
- Institucionalizado: estabelece regras do jogo, normativas, políticas, organizações e padrões de conduta locais.
- Participativo: participam ativamente todos os atores, os agentes públicos, organizações intermediárias, de base e empresas.
- Planificado: é fruto de uma “olhar estratégico” por parte de um grupo de atores que definem procedimentos, metas e objetivos.
- Identitário: se estrutura contemplando a identidade coletiva da comunidade.
- Inovador: quanto ao modelo de gestão, fomento produtivo e participação social.

Independente da adjetivação atribuída ao desenvolvimento, o mais importante é verificar a evolução dinâmica entre as estratégias adotadas nas últimas décadas. Atualmente em todas elas verifica-se a característica de um modelo de desenvolvimento passado de uma escala global para a escala local com “empoderamento” das comunidades sobre os processos.

²Faz-se importante delimitar neste momento a qual conceito de “qualidade de vida” a tese irá fazer referência. O conceito aqui utilizado não se refere somente a condição de saúde física e mental e sim como resultante da saúde de uma pessoa (avaliada objetiva ou intersubjetivamente) e do sentimento (subjetivo) da satisfação. A saúde depende dos processos internos de uma pessoa e do grau de cobertura de suas necessidades, e a satisfação depende dos processos internos e do grau de cobertura dos desejos e aspirações. (GALLOPIN, 1981).

2.1.3. Desenvolvimento sustentável

Em contrapartida a ideologia hegemônica a respeito do conceito de desenvolvimento, em 1987 o termo desenvolvimento sustentável foi consagrado no relatório *Nosso Futuro Comum*, produzido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD). O relatório define como desenvolvimento sustentável “aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades”. O documento conclui: “em essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas” CMMAD (1987). De acordo com Leroy (2010), a definição não escapa à hegemonia do mercado e é contraditória.

Foi em 1992, a partir da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio 92, que as bases conceituais foram definidas. O conceito proposto durante os debates associou o desenvolvimento econômico ao social e ambiental.

A partir do encontro da década de 1990, o conceito foi redefinido e recebeu grande variedade de concepções, das quais muitas convergem ainda para o entendimento de Desenvolvimento Sustentável como um sinônimo de crescimento econômico sustentável.

Para Sachs (1997), a ideia de desenvolvimento sustentável seria um recurso utilizado para apoiar a própria ideologia do desenvolvimento devido ao fracasso do projeto desenvolvimentista no pós-guerra.

Segundo Sevilla-Guzmán e Woodgate (1997), o Desenvolvimento Sustentável inclui estratégias ambientais baseadas no desenvolvimento contínuo de atividades industriais supostamente sustentáveis e vinculadas à globalização do capital. Apesar de um aparente consenso sobre as três principais dimensões da sustentabilidade (ecológica, social e econômica), na prática, para Carmo (1998), mais parece um diálogo de surdos, o qual somente favorece segmentos sociais apoiados na elite dirigente, mais voltada a sua própria reprodução e ampliação. Leroy (2010) afirma que o termo nos aprisiona ao atual modelo de produção e consumo, mas, no entanto expressa cada uma a seu modo, uma resistência ao neoliberalismo e fornecem as sociedades, nações, movimentos e organizações internacionais, elementos nada desprezíveis sobre os quais se apoiarem para avançar na formulação de propostas realmente alternativas.

A abordagem de Desenvolvimento Sustentável compreendida por esta tese corrobora com a ideia de Abramovay (1998), de que a categoria desenvolvimento não é necessariamente compreendida como sinônimo de crescimento econômico, nem como decorrência natural desse, apesar de contemplar essa dimensão. O desenvolvimento pode ser visto principalmente como mudança social (alterações no capital humano e social) e mudança política (alterações nos padrões de organização e nos modos de regulação das sociedades). O desenvolvimento sustentável não é um estado permanente de harmonia, mas um processo de mudança contínua de forma planejada, organizada e controlada.

A abordagem é complementada pelo entendimento de Leroy (2010), sobre desenvolvimento sustentável. Em que este o define como um processo que visa a permitir a reprodução das sociedades humanas (os povos), em condições que garantam a todos uma vida digna. Isso supõe uma dimensão ecológica e ambiental (a garantia da manutenção do meio ambiente e dos recursos naturais em favor do conjunto da humanidade, impedindo sua apropriação por minorias), uma dimensão econômica (crescimento econômico para uns, estagnação e até regressão para outros, evitando o colapso da vida e da natureza), uma dimensão política (criação, recuperação ou fortalecimento de instâncias de regulação dos

Estados e dos organismos públicos internacionais) e uma dimensão sociopolítica (a possibilidade de expressão e de participação da cidadania em múltiplas formas).

- O desenvolvimento rural sustentável

Ao inserir o adjetivo rural entre o desenvolvimento e o sustentável, tenta-se delimitar o território em que as estratégias de mudanças ocorrem, diferenciando-o das áreas urbanas. No entanto, não é tão simples assim definir “rural”, talvez seja o maior desafio uma vez que o termo apresenta diversos e contraditórios significados e cada região global utiliza um critério para definição destas áreas. O objetivo aqui não é apresentar um debate sobre o “rural” e o “urbano”, mas somente uma breve ideia, e assim aprofundar-se nos princípios e estratégias do “Desenvolvimento Rural Sustentável”.

Os autores Garcia-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) definem áreas rurais como espaços onde a população e a infraestrutura ocupam somente uma pequena parte da paisagem, o entorno está dominado por pastos, bosques, montanhas e desertos. Os núcleos de população têm entre 5 e 10.000 pessoas dedicadas, sobretudo, ao setor primário, pela disponibilidade de terras a um custo relativamente baixo, e onde os custos de transação são altos, as vias de comunicação escassas e existem grandes distâncias até as cidades.

Na América Latina utilizam-se diversas definições do termo rural e os censos de população na região utilizam cinco definições amplas do termo com seus critérios. Por exemplo, os dois países estudados nesta tese se diferenciam em seus critérios, no Brasil, as definições legais determinam o que é urbano e o que é rural. Na Argentina, o critério utilizado é o de localidade assim, são considerados rurais locais com a população máxima ao redor de 2000 pessoas, sendo assim a população rural no país é de 8%.

O campo e a cidade são realidades cada vez mais próximas e interdependentes. Uma amostra disso é que nos espaços rurais se assiste ao retorno da população que busca uma maior qualidade de vida, e na Europa, começa a vigorar um novo conceito: “o urbanismo rural” ou o espaço “rural-urbano”. Também na América Latina aparece esta tendência de reduzir os limites do rural e do urbano, ainda que, a disparidade entre o desenvolvimento das metrópoles e os espaços rurais, qualquer que seja sua definição, não tem perspectiva de reduzir-se (GARCIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010).

A dicotomia entre o rural e o urbano surge com frequência nos objetivos explícitos ou implícito do desenvolvimento rural na América Latina. “Evitar a migração rural-urbana” com fundamentos extremos, que satanizam o mundo urbano e idealizam o rural, e os mais centrados, que se baseiam em considerações de custo benefício social Schejtman (1999).

Segundo alguns autores, as migrações contribuem direta ou indiretamente para o incremento dos ingressos econômicos familiares, a transformação produtiva da pequena agricultura, e a superação da pobreza e dos problemas de deterioração ambiental. Para o modelo vigente de desenvolvimento econômico, o êxodo rural é necessário, obrigatório e positivo. Se a população excedente não migrasse do campo, seria impossível introduzir a modernização.

Ainda que os números mostrem que a agricultura siga sendo vital para a articulação do desenvolvimento na América Latina, é notável em contrapartida ao êxodo rural, a diversificação no meio rural de atividades para além do agrário, variando muito entre os países e inclusive nas regiões. Trata-se, sobretudo, de produção de artesanatos, operações simples de agro-processamento, vendas e mercados, transporte, em bicicleta ou arrastado por animais e/ou pessoas, e aquisição de insumos. Complementam-se também aqui as diversas atividades relacionadas ao turismo rural.

Estas novas atividades no meio rural, chamadas de emprego rural não agrícola (ERNA) constituíam, no final da última década do século XX, mais de um terço do emprego

nos lares rurais da América Latina e aportavam mais de 40% de seu ingresso econômico total (GARCIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010).

Garcia-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010) se apoiam no conceito de “Nova Ruralidade” de 1999 do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, que entende esta como uma proposta para analisar o desenvolvimento rural através de uma perspectiva diferente da que predomina nas estratégias políticas dos governos e organismos internacionais, e que permite a inclusão frente a exclusão, a equidade frente as desigualdades sociais e étnicas, e a revalorização do rural como contínuo do urbano.

Ressaltam os autores que este conceito de desenvolvimento rural enfocado não somente na agricultura não é novo: a novidade baseia-se em que agora se leva a sério na América Latina, como um dia ocorreu na Europa. Fica evidente para os mesmos que não se pode mais separar o conceito de ruralidade do de diversificação de atividades socioeconômicas.

Cimadevilla e Carniglia (2010) utilizam o conceito de “rurbano”, de 1918, do sociólogo americano Charles Galpin, que usou o termo para descrever a presença crescente de dispositivos urbanos em áreas rurais, como a “pluriatividade” de novos modelos familiares (CABANNES; DUBBELING, 2001). O termo rurbano pode ser entendido como uma nova forma de distribuição dos habitantes no contexto das relações cidade-campo, e que se traduz na fixação nos campos periurbanos de residências de habitantes da cidade, que passam a morar em sua periferia, retornando ao centro da cidade, em razão do seu trabalho. Pode ser visto também como migração pendular, que resulta da combinação e interdependência de fatores envolvidos nas novas relações cidade-campo.

Rurbanização é o processo pelo qual ocorre uma transformação das atividades desenvolvidas nas áreas rurais, ou seja, seria uma crescente integração entre os espaços urbanos e rurais. Como por exemplo, o surgimento de novas atividades voltadas para a construção civil, lazer, turismo, ou ainda, a mudança de algumas indústrias para o campo ou periferia (SANTOS, 2001).

Apesar das diferentes concepções entre a relação cidade-campo/rural-urbano é indissociável os processos de transformações dinâmicas existentes entre os dois espaços. Considerando tais mudanças no meio rural, o entendimento do conceito de desenvolvimento rural sustentável nesta tese segue como base os autores: Sevilla-Guzmán e Molina (1993) e Casado; Sevilla-Guzmán; Molina (2000), que definem o desenvolvimento rural sustentável a partir da Agroecologia.

Para a FAO, órgão das Nações Unidas (ONU) para a Agricultura e Alimentação, o desenvolvimento rural é um processo que engloba agricultura, educação e formação de pessoas, infraestruturas, saúde, emprego (agrícola e não agrícola), instituições e satisfação de necessidade de grupos vulneráveis, e cujo objetivo aponta para a melhoria dos meios de vida sustentáveis e equitativos, tanto sociais como ambientais, a partir de melhores acessos aos recursos (naturais, físicos, humanos, tecnológicos e de capital social), serviços, e controle sobre o capital produtivo (tanto financeiro ou econômico, como político).

Já para Casado; Sevilla-Guzmán; Molina (2000), a sustentabilidade e a estratégia de desenvolvimento rural, devem ser definidas a partir da participação e da identidade etnoecossistêmica de cada localidade a ser considerada. Tal estratégia, para tanto, deve “nascer desde dentro”, ou seja, de forma endógena, pelo fortalecimento dos mecanismos de resistência ao discurso hegemônico da modernização agrária, tão comum nas zonas rurais.

O conceito de desenvolvimento rural baseia-se no descobrimento, sistematização, análise e fortalecimento desses elementos de resistência específica de cada identidade local ao processo modernizador agrário, fortalecendo as formas de ação social coletiva que possuam um potencial endógeno transformador. Portanto, não se trata de levar soluções prontas para a

localidade, senão de se detectar as que ali existem (a exemplo das experiências de manejo ecológico dos recursos naturais).

Para Garcia-Marirrodrga e Puig-Calvó, 2010 o desenho do desenvolvimento rural na America Latina, deve levar em conta os seguintes aspectos para ser sustentável:

- um adequado balanço entre a satisfação das necessidades da geração atual e das gerações futuras.

- a exigência de que as estratégias nacionais de desenvolvimento devem assegurar a expansão produtiva, a elevação dos níveis de vida da maioria da população e a solução dos problemas sociais mais importantes, com especial ênfase na educação;

- a aceitação de que a proteção ambiental e o desenvolvimento econômico requerem soluções globais, dada a interdependência dos principais problemas ambientais, mas, sem renunciar à necessidade de fortalecer a identidade de cada país e sua capacidade para desenhar e colocar em prática, estratégias próprias de desenvolvimento socioeconômico sustentável;

- a necessidade de desenvolver as capacidades humanas e o capital social;

- a especial atenção que deve ser dada as possibilidades de fomentar a transferência de tecnologias entre países em desenvolvimento, assim como, a colaboração Sul-Sul em relação à formação de pessoal qualificado e a ampliação das capacidades de investigação e desenvolvimento, entre outras áreas;

- a necessidade de abandonar a ideia de medir o desenvolvimento em termos econômicos, de renda ou gasto per capita, sem referência à solidariedade, à compaixão, ao respeito mútuo, à honradez e tantos outros valores cuja pratica implica, em muitos casos, numa distribuição de renda e de gastos; e

- a segurança alimentar, a redução da pobreza e a gestão sustentável dos recursos naturais, educação e formação, aspectos chaves do fortalecimento da democracia e desenvolvimento humano e das comunidades.

Os princípios e desenhos para o Desenvolvimento Rural Sustentável descrito por Casado; Sevilla-Guzmán; Molina (2000) e Garcia-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010), são complementares e em muitos itens sinônimos. É notável em ambos os planos de desenvolvimento, ênfase na autonomia local, na gestão e manejo dos recursos naturais e no desenvolvimento humano.

Para Garcia-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010), é fundamental que as instituições de desenvolvimento, junto à própria população, tomem parte ativa no desenvolvimento local-rural. Considerando que este processo, visa uma melhoria das condições de vida e trabalho que leve consigo a criação de emprego e riqueza, compatível com a preservação do meio e do uso sustentável dos recursos naturais. O caminho concreto para o futuro do mundo rural se baseia na coordenação dos atores públicos e privados; entre o espaço urbano e o espaço rural, como pressuposto prioritário, sempre atento aos interesses e necessidades da população local, em razão do desenvolvimento endógeno.

As propostas de desenvolvimento somente poderiam ser viáveis se fossem fruto de um pacto entre setores da sociedade, se os setores marginalizados, explorados e/ou excluídos tivessem condição de formular suas propostas e de conseguir que fossem levadas em consideração. Os governos devem estar dispostos a facilitar e dar conseqüências a esse pacto em suas políticas e na sua operacionalização (LEROY, 2010).

Destacam-se em três relatórios da FAO sobre agricultura no mundo (2009, 2012 e 2013), pontos convergentes e desafiadores para o desenvolvimento rural e urbano no combate à pobreza, como os investimentos para agricultura e a desnutrição. Esses documentos afirmam que o investimento em agricultura é fundamental para promover o crescimento agrícola, reduzir a pobreza e a fome e favorecer a sustentabilidade ambiental.

O relatório da FAO (2012) - “El estado mundial de la agricultura y La alimentación 2012: Invertirena agricultura para construir un futuro mejor”, afirma que os agricultores são os maiores investidores em agricultura nos países em desenvolvimento.

Os agricultores dos países com baixos e médios recursos financeiros investem a cada ano quatro vezes mais no capital físico, ativos produtivos, em suas unidades de produção do que investem “seus” governos no setor agropecuário. Ainda, o investimento realizado pelos agricultores supera os investimentos em agricultura originados de fontes como doações internacionais e investidores privados (Figura 2).

O argumento para que governos e sócios do desenvolvimento realizem investimentos políticos em agricultura, resulta em três benefícios para a sociedade relacionados entre si e que derivam da melhora da produtividade agrícola: o crescimento econômico e a redução da pobreza, a segurança alimentar e nutricional e a sustentabilidade ambiental.

Para os governos e doadores, os investimentos em agricultura supõem destinar recursos escassos a atividade que aumente a produtividade do setor. A investigação agrícola e a infraestrutura de mercado figuram entre os tipos mais importantes de investimento público em agricultura.

No entanto, o relatório destaca que ainda que os agricultores sejam os principais investidores em agricultura, se não tem boa governança, incentivos adequados e bens públicos básicos, os agricultores não investem o suficiente.

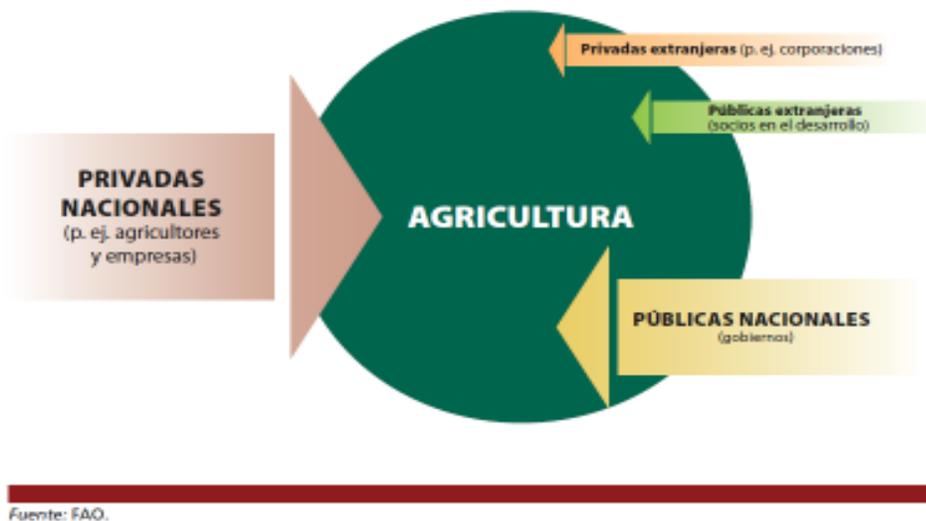


Figura 2: Principais fontes de financiamento para a agricultura no mundo. (Fonte: FAO 2012).

O retrato do investimento mundial em agricultura, principalmente nos países em desenvolvimento, que tem como origem os próprios agricultores, seja ele um grande ou médio ou pequeno produtor, ou até uma empresa, em contraste com um menor impacto das políticas públicas nacionais no setor, nos remete a pensar na questão nutricional do mundo.

No informe sobre “El estado mundial de la agricultura y la alimentación 2013: sistemas alimentarios para una mejornutrición”, as últimas estimativas da FAO indicam que 868 milhões de pessoas (12,5% da população mundial) estão subnutridas em termos de consumo de energia na dieta. E que para reduzir os custos com a desnutrição os investimentos devem começar pela alimentação e agricultura (FAO, 2013).

O documento destaca que embora a agricultura possua o essencial papel tradicional na produção de alimentos e geração de renda ela articula toda uma rede desde a produção de insumos, a produção agrícola em si, o processamento, armazenamento, transporte e venda, e todas as etapas podem contribuir para erradicar a desnutrição medida.

Outro ponto abordado no relatório como uma das causas importantes da desnutrição é o modelo de desenvolvimento econômico e social. Que leva a transformação gradual da agricultura, caracterizada por um aumento da produtividade do trabalho, diminuição no percentual da população ativa na agricultura e urbanização crescente.

Novos modos de transporte, ócio, emprego e trabalho em casa, levam as pessoas a ter uma vida mais sedentária e demandam por alimentos mais convenientes. Essas mudanças nos padrões de atividade e padrões alimentares são parte de uma "transição nutricional", em que as famílias e os países já enfrentam o novo desafio do excesso de peso, obesidade e doenças não transmissíveis, ao mesmo tempo em que permanecem atingidas pela desnutrição e as deficiências de micronutrientes (FAO, 2013).

Para enfrentar a desnutrição, a FAO afirma necessitar de uma abordagem multissetorial que envolva intervenções complementares em sistemas de alimentos, saúde pública e educação. A pesquisa agrícola deve melhorar ainda mais a produtividade, principalmente mais atenção aos alimentos ricos em nutrientes, como frutas, verduras, legumes e produtos de origem animal oriundos de sistemas de produção mais sustentáveis. As intervenções de produção são mais eficazes quando eles levam em conta a os papéis de gênero e combinado com a educação nutricional.

Em última análise o documento ressalta que embora sejam os consumidores que determinam o que comem, os governos, as organizações internacionais, o setor privado e a sociedade civil podem ajudar os consumidores a fazer escolhas mais saudáveis. Reduzir o desperdício e contribuir para o uso sustentável dos recursos, fornecendo informações claras e precisas e garantir o acesso a alimentos nutritivos e variados.

Outro ponto é a melhoria da governança, facilitada pelo alto nível político dos sistemas de suporte de alimentos em todos os níveis para a construção de uma visão comum, apoiar a política baseada na evidência e promover a coordenação e a colaboração efetiva por meio de ação multissetorial.

No documento de 2009 da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), da Organização para a Alimentação e Agricultura das Nações Unidas (FAO) e do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) na América Latina e no Caribe, a agricultura e o setor rural será a chave para a mudança climática e segurança alimentar, dois dos maiores desafios que a humanidade enfrenta hoje.

Portanto, para os três órgãos, superar tais desafios demanda um maior investimento na agricultura essencialmente em: a) pesquisa e desenvolvimento de variedades mais adaptadas às mudanças esperadas clima, uso da água mais eficiente em tecnologias de irrigação e sistemas de produção ambientalmente sustentáveis; b) resgate da agrobiodiversidade, dos sistemas locais de produção, do conhecimento e produtos alimentícios tradicionais para ajudar a diversificar a dieta; c) promover hábitos alimentares mais saudáveis e o desenvolvimento de produtos em sistemas de produção com menor impacto ambiental (por exemplo, em termos de necessidades de água, geração de energia e gases de efeito estufa); e d) mecanismos financeiros e gestão de riscos não financeiros, em relação aos mercados e a variabilidade climática.

O relatório de 2013 da FAO propõe intervenções nos sistemas agrários para uma melhor nutrição. Observa-se a importância da educação no contexto da desnutrição e percebe-se o papel importante da educação do campo na elaboração das políticas públicas e prioridades de desenvolvimento. As escolas e colégios do campo representam espaços

importantes de discussão, construção e promoção de modelos produtivos sustentáveis e alimentares saudáveis para superar um dos desafios atuais da agricultura e da alimentação.

2.1.4. Estratégias agroecológicas de desenvolvimento sustentável

Constitui-se numa ferramenta fundamental da estratégia agroecológica de desenvolvimento rural sustentável, a construção participativa de tecnologias agrárias, o que permite fortalecer a capacidade local de experimentação e inovação dos agricultores com os recursos naturais específicos de seus agroecossistemas.

Com isso criam-se e avaliam-se tecnologias autóctones, articulando-as a tecnologias externas apropriáveis mediante o ensaio e a adaptação, para serem incorporadas ao acervo cultural dos saberes e ao sistema de valores próprios de cada comunidade, buscando sempre a autonomia e o "empoderamento" da comunidade. Não se trata de substituir a experimentação científica e desdenhar sobre as tecnologias desenvolvidas pelas ciências agrárias convencionais, mas sim de transferir o núcleo de poder baseado no conhecimento científico para o núcleo do conhecimento local, que geralmente responde diretamente às prioridades e capacidades das comunidades rurais em questão, aceitando que estas são capazes de desenvolver agroecossistemas eficazes, rentáveis e sustentáveis.

Assim, a partir de Casado; Sevilla-Guzmán; Molina (2000), na elaboração de um plano de desenvolvimento rural em bases agroecológicas, não se pode levar soluções prontas para a localidade. Diferentemente é preciso detectar as que ali existem (a exemplo das experiências de manejo ecológico dos recursos naturais) e "acompanhar os processos de transformação" numa dinâmica participativa.

A estratégia agroecológica não pode ser generalizada, pois conta com a participação ativa de cada contexto e aposta mais na heterogeneização do que na homogeneização. Assim, na elaboração de um plano de desenvolvimento rural em bases agroecológicas, pode-se, a partir de Casado; Sevilla-Guzmán; Molina (2000), definir os seguintes princípios:

- integralidade: ainda que o manejo dos recursos naturais seja o elemento de partida para o esquema de desenvolvimento a ser construído, deve-se levar em conta o aproveitamento dos distintos elementos existentes na região. O estabelecimento de atividades econômicas e socioculturais deve abarcar a maior parte dos setores econômicos para permitir o acesso aos meios de vida pela população;

- harmonia e equilíbrio: os esquemas de desenvolvimento rural, gerados a partir dos recursos naturais locais, devem contrabalançar crescimento econômico e qualidade do meio ambiente, buscando sempre o equilíbrio ecológico;

- autonomia de gestão e controle: os próprios habitantes da localidade devem gerar, gerir e controlar os elementos-chave do processo de desenvolvimento;

- minimização das externalidades negativas nas atividades produtivas: consiste no estabelecimento de redes locais de produção, troca de insumos e consumo de produtos ecológicos, como forma de enfrentar o poder exercido pelo mercado convencional de insumos de origem industrial e sintética;

- manutenção e fortalecimento dos circuitos curtos de comercialização: consiste na elaboração de estratégias que fortaleçam ao máximo os mercados locais e possibilitem aos agricultores aprenderem e terem controle sobre os processos de comercialização, quando se deve então passar aos mercados micro e macrorregionais. Se os grupos locais assim decidirem, devem então tentar conquistar mercados externos vinculados às redes globais de mercado solidário;

- utilização do conhecimento local vinculado aos sistemas tradicionais de manejo dos recursos naturais: essa característica é central para o enfoque agroecológico de desenvolvimento rural, pois é o conhecimento local, em interação horizontal com o

conhecimento científico, que pode aportar soluções realmente sustentáveis para a região considerada;

- pluriatividade, seletividade e complementaridade de rendas: a pluriatividade difere da simples introdução de atividades não agrícolas no meio rural, tão característica dos programas de desenvolvimento rural integrado. Não se trata de substituir, portanto, a atividade agrícola pela atividade turística desordenada e controlada por grupos externos a comunidade e que se apropriam do potencial endógeno da localidade. A ideia é fortalecer o turismo rural como uma das rendas complementares (à renda agrícola), por meio de estruturas associativas dos agricultores locais, gerando laços de solidariedade, e tomando especial cuidado com a valorização da cultura local. O caráter de seletividade está relacionado à escolha coletiva e, portanto, participativa, do tipo de atividade produtiva complementar que se introduzirá na localidade. Esses princípios, para um programa de desenvolvimento rural, com enfoque agroecológico, esclarecem as suas adjetivações de integral, endógeno e sustentável.

2.1.5. Estratégias de desenvolvimento rural no Brasil

Nas estratégias de desenvolvimento rural no Brasil, assim como em outros países em desenvolvimento, as propriedades patronais foram consideradas mais adequadas para a implantação do padrão convencional, tendo a agricultura familiar sido relegada a segundo plano, principalmente no que se refere a incentivos e acesso a crédito (EHLERS, 1996).

Convém explicitar neste momento que a proposta nesta seção é apresentar aspectos do desenvolvimento rural no Brasil e brevemente a evolução das políticas públicas para a agricultura familiar³. Não é proposta aprofundar a revisão na complexidade teórica do campesinato. Contudo, considerando a importância das teorias a respeito do campesinato fundamentais para o entendimento da agricultura familiar atual, não será descartada a associação entre agricultura familiar e pequena produção ou produção camponesa da moderna agricultura capitalista. As reflexões futuras buscam identificar na constituição da agricultura familiar moderna identidades da estrutura camponesa pré-existente.

Graziano da Silva (1996) esclarece que, na verdade, as elites agrárias desejavam uma política de industrialização que modernizasse a fase técnica da agricultura, mesmo porque os grandes proprietários sentiam-se ameaçados pelas propostas de reforma agrária que estavam ganhando forças entre a década de 1950 e 1960. Concomitantemente a isso, houve um impulso das políticas agrícolas no país, fortalecendo a ideia da modernização da agricultura com intuito de movimentar a atividade agrícola, e inserir o agricultor na esfera do mercado. Neste pacote de crescimento da agricultura e, em tese no país, estavam atrelados todos os instrumentos entendidos como necessários para alavancar a produção agrícola, tais como o fornecimento dos insumos considerados necessários, ou seja, sementes, fertilizantes, agrotóxicos, máquinas e implementos agrícolas, assistência técnica e por último, os incentivos gerados pelo crédito que propiciaram a aquisição do pacote tecnológico vigente no momento.

Neste momento foi criado o Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR), em 1964, como parte da política de colocar o orçamento fiscal da União como fonte de recursos oficiais

³ A definição de Agricultura Familiar entendida nesta tese está na lei 11326/2006 da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, que no seu Art. 3 define: Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos: I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

para o crédito e criar alternativas não inflacionárias de financiamentos com a inclusão dos bancos privados no sistema. Fundamentado pela Lei 4.829, o SNCR objetivava: a) financiar parcela do capital de giro à produção e comercialização de produtos agrícolas; b) estimular a formação de capital; c) acelerar a adoção de tecnologia moderna; d) beneficiar especialmente pequenos e médios produtores (COELHO, 2001).

No entanto, segundo Guedes Pinto (1981), apesar da existência da lei, os objetivos do SNCR, que eram beneficiar especialmente os pequenos e médios agricultores, deram origem a recursos mal distribuídos entre os tipos e tamanhos de produtores, produtos (alimentos básicos e exportação) e regiões (mais atrasadas e mais desenvolvidas).

De acordo com Redin e Fialho (2010), tudo indica que a maior parte dos recursos era apropriada pelos grandes produtores de produtos de exportação, estes ainda localizados nas regiões mais desenvolvidas do país. Nesse sentido, a agricultura familiar, a qual necessitava de maior apoio das políticas públicas, foram praticamente excluídas dos melhores benefícios concedidos pelo crédito rural. As facilidades para a agricultura patronal ao acesso ao crédito eram tamanhas que aqueles mais capitalizados usavam os recursos para adquirir mais terras ou ainda imóveis urbanos e isso aumentou, circunstancialmente, o endividamento dos agricultores na ocasião de safras mal sucedidas.

É nesse período que foi reformulada a Política de Garantia de Preços Mínimos (PGPM), que tinha como fundamento eliminar o risco dos preços dos produtos agrícolas, uma vez que se fixava o preço antes do plantio, o que era uma garantia de comercialização para os agricultores.

Buainain & Souza Filho (2001) complementam que o preço mínimo seria um valor básico que o governo estaria disposto a pagar pela produção de commodities se, na época da colheita, os preços estivessem abaixo do valor de mercado.

Em 1973, para dar continuidade ao processo de modernização, inovação e difusão de tecnologias foram criadas a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER). Através dos mecanismos de incentivo as atividades agrícolas essas empresas emergem no sentido de aumentar a produtividade da terra e do trabalho. As inovações e descobertas originadas das pesquisas da Embrapa eram de responsabilidade da Embrater, fazer a divulgação para aos produtores rurais.

Entre a década de 1960 e 1970, no auge da modernização, prevaleceu o caráter imediatista e focado em resultados econômicos. Ao final desta última década houve tentativa de introduzir uma política diferenciada, voltando ao objetivo inicial, o de apoiar as comunidades de baixa renda, mas pelo visto não foi posta em prática (REDIN; FIALHO, 2010).

Em meados dos anos de 1980, o SNCR foi inserido no sistema financeiro geral, tornando-se atrativo e disputado por capitais de outros setores (industrial e o bancário).

Os reflexos contraditórios da inserção da agricultura nesse novo padrão de acumulação manifestaram-se rapidamente e, conseqüentemente, agravando a crise agrária e afetando diretamente na crise urbana (GRAZIANO DA SILVA, 1996).

O crédito rural teve um importante papel na modernização da agricultura e na produção agrícola, mas provocou algumas distorções que refletiram diretamente no sistema social inserido na sociedade. Se por um lado, o crédito rural trouxe benefícios, facilidades e inovações ao agricultor que tinha condições de adotá-lo, por outro alavancou endividamentos para o produtor, afetando, circunstancialmente, os cofres públicos.

No que se refere aos reais beneficiários das políticas públicas foi, em grande parte, o agricultor patronal e os empresários do setor industrial, uma vez que ambos possuíam aporte para tal. O primeiro porque possuía ativo imobilizado e recursos para garantir o uso do crédito

e o segundo, por ser o fornecedor das inovações (máquinas e implementos agrícolas, insumos, etc) para a atividade agrícola.

A agricultura familiar quando era impulsionada a produzir a partir do crédito tinha enormes problemas de acesso, pois não era considerado como capaz de honrar seus compromissos com o Banco. Apesar da grande quantidade de crédito disponível no Banco do Brasil, muitas vezes, a burocracia em que era condicionada ao agricultor familiar, fazia com que este desistisse de tal financiamento. Outrora, quando lhe era concedido, as dificuldades eram presentes no momento de cumprir os pagamentos, salvo algumas exceções.

O ano de 1985, no início do governo de José Sarney, marcou uma mudança nas políticas agrícolas onde o Estado eliminou o subsídio ao crédito por meio do uso de indexadores (COELHO, 2001). Esta intervenção condicionada a uma nova estratégia de administrar inseriu como responsáveis as indústrias e o mercado internacional como sujeitos para financiar a produção agrícola.

Pode-se inferir que a significativa redução do crédito rural deve-se as mudanças de rumo que ganhou nos últimos tempos provocando uma crise nos cofres públicos. Cabe ainda lembrar, que essa década foi marcada fortemente pela influência das questões ambientais e nessa reformulação das políticas agrícolas esse assunto ganhou certo destaque no cenário das discussões políticas.

Como visto ao longo do tempo a produção agrícola brasileira era basicamente atrelada a produção de café e álcool e com o passar dos anos o país tentou avançar nesta perspectiva. No início da década de 1990, o Estado liderado pelo Governo de Fernando Collor, legitimou suas estratégias de cunho neoliberal. Nesse contexto, algumas empresas públicas como a Empresa Brasileira de Extensão Rural (EMBRATER), Banco Nacional de Crédito Cooperativo e o Instituto Brasileiro do Café (IBC) foram instintos, e como ressaltado sua intervenção na agricultura foi levada ao mínimo possível com a redução do crédito rural e outros mecanismos de apoio.

Nesse período, a iniciativa privada foi responsável pelo fornecimento de financiamentos no meio rural e pela regulação da oferta e demanda. Na análise de Graziano da Silva (1996), essa estratégia de ordem liberal do governo de reduzir a intervenção do Estado na agricultura, deixando as forças do mercado livre para reorganizar a distribuição da produção espacial, nada mais era que uma forma de ocultar a falta de caixa do governo para assegurar os recursos necessários tanto ao crédito rural como às aquisições significativas de produtos que permitissem recompor os estoques reguladores.

Porém essa estratégia neoliberal não durou muito, pois a redução da quantidade colhida na safra de 1990/1991 teve reflexos negativos. Os problemas não foram maiores, devido à existência de estoques de safras anteriores e as importações realizadas na época do Plano Cruzado, principalmente no período de 1985 e 1986, que amenizaram a situação.

Graziano da Silva (1996) alerta que isso foi o suficiente para o governo de Fernando Collor, sob pressão da bancada ruralista no congresso e dos governadores do Centro Oeste, para que revertesse completamente sua política agrícola. Desse modo, o governo comprometeu-se a adotar tarifas compensatórias para reduzir o efeito das importações e a definir um preço não subsidiado para liberação dos seus estoques reguladores.

Os mecanismos adotados para regular o mercado e conceber suporte ao desenvolvimento da agricultura trouxeram reflexos drásticos aos cofres públicos em meados de 1995. Não por menos, o Estado teve a necessidade de novos instrumentos para apoio ao setor rural.

Por vários momentos, desde o marco da revolução verde, buscou-se integrar os agricultores familiares no mercado, juntamente com os eficazes empreendimentos rurais. Neste período, o crédito rural conseguiu atingir uma pequena parcela desse grupo e, como consequência disso, se integraram a produção dos produtos de apelo do mercado. É nesse

período da história, aproximadamente por volta do final da década de 1970, que alguns agricultores familiares conseguem fazer a aquisição de suas primeiras máquinas e implementos agrícolas. O Banco do Brasil, o prestador de crédito quase exclusivo no momento, e considerado a autarquia maior, designava a quem seria conveniente oferecer crédito, e era alvo de extrema burocracia.

Esse custo de transação também não era visto com bons olhos por parte da instituição financeira, uma vez que um agricultor familiar iria dar muito pouco retorno ao Banco, sendo que os processos burocráticos para liberar um alto financiamento ou um pequeno eram os mesmos, desse modo, a preferência sempre seria daqueles que movimentariam maior fluxo de dinheiro, privilegiando-se assim os produtores com grandes extensões de terra.

A política de garantia dos preços mínimos (PGPM) adotada fortemente no governo de João Figueiredo. Buscando as informações de Coelho (2001), verifica-se que em 1985, final do mandato de João Figueiredo e início de José Sarney, o governo adquiriu por intermédio dessa política um recorde de 8,8 milhões de toneladas, sendo que pela primeira vez ocorreram aquisições de soja em larga escala. Cerca de 25% da produção de soja, 30,8% da produção de milho, 17,5% do algodão, 8,2% do arroz e apenas 6,4% da produção do feijão foram sustentadas pela PGPM.

Mesmo a política sendo fortemente aplicada, na época, percebe-se claramente nos números acima a preferência implícita da PGPM, uma vez que temos produtos de apelo do mercado sendo fortemente subsidiados pela política agrícola, sendo que os produtos básicos de subsistência são indiscretamente relegadas a percentuais insignificativos. É nesse argumento que sustentamos que a agricultura familiar teve sua participação reduzida, quando se trata de receber subsídios para a produção. Parece-nos claro que isso muito influenciaria na tomada de decisão do agricultor familiar, uma vez que é muito mais interessante cultivar produtos que serão garantidos, do que produzir sob as influências das intempéries climáticas os cultivos básicos de autoconsumo, pois se houvesse produção excedente, não seria beneficiado.

Atualmente essa política foi substituída parcialmente pela aquisição do governo federal (AGF) executada pela Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), porém no início eram muito restritas as associações dos movimentos dos pequenos agricultores.

Nessa perspectiva, os agricultores familiares, que por uma razão ou outra, não estavam associados, não poderiam ser beneficiados pelo programa, caso necessitassem, num ano safra atípico. Essa dificuldade é presente, pois para entregar os produtos agrícolas a CONAB exige-se um padrão de qualidade dos grãos, secagem e, além disso, devem ser entregues num dos municípios em que haja armazém. Isso dificulta ainda mais para o agricultor consiga cumprir as exigências, pois além da distância necessita de classificação e secagem do produto, o que não consegue realizar sozinho devido à inexistência de tal aparato tecnológico na propriedade. Para tanto, é realizado esse processo pelas cooperativas da região que cobram por tal prestação de serviço, mas que ainda se torna vantajosa a aqueles que estão ligados as associações beneficiadas.

Ao final do de 1985, sob intervenção do governo de José Sarney diminuiu o crédito rural e os incentivos na agricultura. Segundo Coelho (2001), a produção agrícola continuou a crescer, creditando isto aos desvios que o Sistema Nacional de Crédito Rural sofreu perante aos agricultores, supondo que estes burlaram o sistema.

Não são poucos os relatos que surgem daquela época. Isso dá margem a discussão e, sem dúvida, contribuiu para a crise fiscal do governo nos arredores do início da década de 1990. A título de exemplificação, o Proagro foi criado em 1973 pela Lei 5.969/73 e mais tarde foi reformulado pela Lei 6.685/79, propiciava a cobertura de até 100% do financiamento realizado e dos recursos próprios do produtor que estavam no contrato, caso sua produção fosse prejudicada pelas intempéries climáticas, pragas ou doenças.

A partir de 1995, a crise no meio rural era nítida pelas perdas de safras anteriores, o que contribuiu para a enorme inadimplência dos agricultores, pois estes não receberam o Proagro devido à falta de recursos do Estado.

Outra política agrícola nesta década foi Prêmio para Escoamento de Produção (PEP), que foi autorizado através da Lei nº 8.427, de 27.05.1992 e da Lei nº 9.848, de 26.10.1999 que tinha por objetivo garantir um preço de referência ao produtor e as cooperativas concomitantemente, refletindo no abastecimento interno. O governo faz a aquisição do produto através de leilão aberto, em que a Conab é responsável pela intermediação estipulando a data, horário e local em que esse ocorre.

Outro mecanismo é a Cédula de Produtor Rural (CPR), criado em 1997, que se baseia numa promessa de entrega futura de produtos geralmente emitida por uma cooperativa rural, por uma associação ou por um produtor.

Surge neste período o contrato de opção de venda (COV), um instrumento de garantia de preços que fornece ao produtor rural ou mesmo uma cooperativa o direito, mas não a obrigação de finalizar a venda para o governo no futuro e, tem preço já fixado no presente. Segundo a CONAB serve para proteger o produtor rural e/ou sua cooperativa contra os riscos de queda nos preços. É utilizada quando o preço de mercado está inferior ao preço mínimo e o Governo tem interesse de acenar preço futuro para o mercado, garantir renda ao produtor, estimular a produção para atender o consumo interno e melhorar a execução das políticas oficiais de sustentação e regulação dos preços agrícolas no mercado interno, tornando-se instrumento alternativo à PGPM na época da colheita.

Na prática o beneficiário desse instrumento foi e continua sendo o produtor patronal. Esses mecanismos, além de não serem viáveis as pequenas quantidades produzidas pelas famílias agricultoras de poucas extensões de terra, são desconhecidos pela maior parte deles. Apesar de ser mais uma opção para o produtor rural, sofre algumas críticas, pois não resolve todo o seu problema, como indica Buainain e Souza Filho (2001), “o produtor adquire um seguro de preço, mas não resolve seu problema de financiamento da comercialização”.

Outro programa que novamente trouxe o discurso de auxiliar a agricultura familiar, nos últimos tempos, foi o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). É através dessa iniciativa que se legitimou e reconheceu a agricultura familiar como um grupo social que merece destaque no âmbito de políticas.

O PRONAF surgiu em 1996, a partir da pressão das lutas dos agricultores organizados, com objetivo de fortalecer a agricultura familiar e contribuir na geração de empregos e renda nas áreas rurais e urbanas melhorando a qualidade de vida dos produtores familiares.

O programa em andamento, a cada ano que passa, sofre mudanças para se adequar ao que se propõem. O PRONAF divide-se em grupos desde A até E, dentre estes tem sua classificação e distinção. Atualmente fazem parte do programa algumas linhas de crédito como: o PRONAF mais alimentos, Mulher, Jovem, Semi-Árido, Florestal e o Agroindústria.

Apesar de sofrer algumas críticas pela burocracia de liberação do crédito nos bancos, sua concentração no sul do país, por beneficiar mais uma vez, somente, uma classe de produtores, entre tantas outras, o programa aos poucos tem atendido os agricultores familiares, que ao longo do tempo foram deixados à margem do processo. Torna-se claro que o universo da agricultura familiar precisa de políticas que sustentam sua diversidade no que se refere a produção de alimentos baseados no apoio do crédito, da extensão rural, da assistência técnica e, acima de tudo, da promoção da valorização dessa classe no campo, que tanto contribui e contribuirá para o desenvolvimento da sociedade.

Acredita-se também que essa política não teria ganhado espaço se não fosse a mobilização dos movimentos sociais, da própria academia com suas publicações, e a noção de que as famílias agricultoras necessitam de uma assistência digna para que se possa cumprir a

função social de produção de alimentos e, concomitantemente a isso, ter condições igualitárias de qualidade de vida, de informação e comunicação no meio em que residem.

Sabe-se que o Pronaf foi criado nas condições ideológicas do Estado e que necessita de muitas adaptações e melhorias para atender as famílias, sem causar dependência total do crédito. São essas lacunas e muitas outras que precisarão ser corrigidas para que aos poucos se implemente uma base sólida na produção, para assim, pensarmos em continuar a discussão do desenvolvimento, que por si só já é complexo.

Ao analisar mais detalhadamente essas políticas nota-se que os grandes beneficiários são os grandes produtores de cereais e oleaginosas que se apropriam das maiores parcelas através das ajudas diretas.

Para pensar em um processo de desenvolvimento rural com base na agricultura familiar entende-se que somente o financiamento de custos e investimentos não é emancipatório. O acesso à terra deve ser o pressuposto básico de qualquer política nesse sentido. Assim, entende-se a reforma agrária também como uma política fundamental para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil.

2.2. Agriculturas Ecológicas e Agroecologia

Atualmente a agricultura mundial tem o desafio de alimentar aproximadamente seis bilhões de seres humanos. Onde a metade da população vive na pobreza, perto de dois bilhões sofrem de carências de ferro, iodo, vitamina A e de outras vitaminas ou minerais e aproximadamente 840 milhões sofrem de desnutrição. Em contraste com esta realidade, as áreas utilizadas para agricultura e produção animal no mundo representam 50% da superfície terrestre do planeta (MAZOYER, 2010).

Para melhor compreender tal discrepância pode-se analisar o índice de produção agrícola líquida anual per capita, em nível mundial, que apresentou uma tendência ascendente por muitos anos e estagnou nos anos 1990. Resultado de aumentos menores de produtividade anual, combinado com crescimento populacional. Em relação à área mundial arável, se repete, à medida que a quantidade total de terra arável diminuiu o crescimento populacional continuou sua tendência ascendente. Ao mesmo tempo a produção por hectare estabilizou-se num platô (FAO/FAOSTAT, 2009).

Enquanto o PIB agropecuário na maioria dos países latino americano nas últimas décadas foi positivo e crescente para alguns produtos exportáveis (soja, milho, trigo e carnes), a pobreza e a indigência rural passaram de 75 a 78 e 39,9 a 47 milhões de pessoas respectivamente (CEPAL, 1999).

Deve-se então repensar a forma de utilização das áreas destinadas para agricultura e produção animal do planeta, assim como, quais modalidades e mudanças na agricultura mundial levaram ao quadro atual da agricultura industrial baseada na utilização de insumos químicos e agrotóxicos, elevada mecanização e especialização, implicando em perda de biodiversidade e elevado impacto ambiental.

Em contrapartida ao modelo de agricultura industrial, crescem movimentos e correntes, conceitos e pesquisas científicas que propõem formas alternativas de cultivos, uma redefinição dos agroecossistemas originais. Esses movimentos englobam diversas correntes como a agricultura orgânica, biodinâmica, natural, alternativa, biológica, tradicional, ecológica, permacultura, regenerativa, sustentável, agroecológica e outras. Apesar de diferentes entre si, tem em comum o fato de se apresentarem como “alternativas” à agricultura industrial dominante na maioria dos países.

Tem sido utilizado por diversos autores o conceito agricultura alternativa quando se refere a uma das correntes contra hegemônica à agricultura industrial. De um ponto de vista mais geral, assume-se como agricultura alternativa aquela que tem como objetivo “promover

a agrobiodiversidade e os ciclos biológicos, procurando a sustentabilidade social, ambiental e econômica da unidade, no tempo e no espaço” (NEVES et al., 2000; In: FEIDEN et al., 2002).

Promover a agrobiodiversidade e os ciclos biológicos em detrimento principalmente da monocultura, utilização de agroquímicos, mecanização e outras práticas de manejo da agricultura industrial, aparentemente sem maiores análises, parece ter solução com substituição de práticas. No entanto, a sustentabilidade social, ambiental e econômica da unidade procurada pela agricultura alternativa requer uma reflexão mais abrangente.

Se tomarmos por definição de desenvolvimento sustentável, “aquele que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras satisfazerem as suas” (In: BUAINAIN, 2006). A noção de sustentabilidade incorpora uma dimensão social, que implica principalmente em suprir as necessidades de todos os povos, garantindo a segurança e a soberania alimentar. A dimensão ambiental requer também um olhar abrangente, uma vez que busca garantir que a satisfação das necessidades de hoje sem comprometer mais o meio ambiente e criar dificuldades para as gerações futuras. Estas duas dimensões da sustentabilidade parecem se esbarrar com a dimensão econômica.

O modelo capitalista vigente tem como único objetivo a maximização da produção e o lucro e a sustentabilidade econômica por sua vez deve considerar os limites ambientais e sociais. Tal crise faz com que muitas vezes a ideia de desenvolvimento sustentável carregue somente um forte conteúdo ambiental e um apelo à conservação e à recuperação dos ecossistemas e dos recursos naturais.

No entanto, inúmeras polemicas com diferentes visões confrontam agricultura alternativa e industrial, assim como acontece com a agricultura familiar e o agronegócio. Essas visões manifestam-se em diferentes espaços e instituições (empresas, agricultores, institutos de pesquisa, organismos internacionais, governos e movimentos sociais). As agriculturas alternativas são utilizadas como plataformas de ideias e de proposições políticas, visando questionar e transformar mais radicalmente o próprio modelo de produção deixando de serem apenas oportunidades de negócios, tornando-se oportunidade de transformação da própria sociedade e de contestação da organização social que sustenta a agricultura convencional ou industrial.

É neste contexto que emergem novos conceitos, programas, ações e movimentos políticos visando o desenvolvimento sustentável e que fortalecem e ampliam o espaço das chamadas “agriculturas alternativas”. Para melhor contextualizar o tema faz-se necessário relatar historicamente os processos que levaram as principais mudanças e implicações na agricultura nos últimos séculos.

2.2.1. As revoluções agrícolas

Durante a Antiguidade, a Idade Média e a Renascença a Europa vivenciou vários períodos de fome, em função da baixa produtividade agrícola, o que levou a morte centenas de milhares de pessoas (FRADE, 2000).

Segundo Mazoyer (2010), no fim da Idade Média, a Europa já havia conhecido três revoluções agrícolas. Eram elas as revoluções agrícolas do neolítico, antiga e medieval, que geraram três grandes tipos de agricultura: os sistemas de cultivo temporário de derrubada-queimada, os sistemas com alqueive e tração leve, e os sistemas com alqueive e tração pesada. Do século XVI ao século XIX, a maioria das regiões da Europa foi palco de uma nova revolução agrícola: a primeira revolução agrícola dos tempos modernos, assim denominada por ter-se desenvolvida em estreita ligação com a primeira revolução industrial.

A crescente aproximação das atividades agrícola e pecuária, em várias regiões da Europa Ocidental neste período exerceu um papel importante na decomposição final do feudalismo e consolidação do capitalismo (FRADE, 2000).

Esta revolução agrícola gerou sistemas ditos “sem pousio”, derivados de sistemas com alqueive do período precedente. Por meio dessa transformação, os alqueives, que ocupavam ainda um amplo espaço nas antigas rotações trienais e bienais, foram substituídos por pastagens artificiais de gramíneas.

Nas novas rotações, as forragens alternavam-se quase continuamente com os cereais, de modo que as terras cultiváveis passavam a produzir, reunidas, tanto a forragem quanto as pastagens e os campos de ceifa. O desenvolvimento dessas rotações caminhou lado a lado com as criações de herbívoros, que forneciam mais produtos de origem animal, incluindo e esterco e força de tração. O acréscimo de esterco animal conduziu, por sua vez, a um forte progresso nos rendimentos dos cereais e permitiu até a introdução de outros cultivos nas rotações, cultivos esses mais exigentes em matéria de fertilidade. Assim, na medida em que se desenvolviam, as novas rotações se enriqueciam de plantas alimentares – como o nabo, o repolho, a batata e o milho – ou de plantas industriais – como o linho, o cânhamo, a beterraba açucareira etc. Além disso, a melhoria da alimentação animal e da fertilização dos cultivos permitia iniciar a seleção das raças animais e as variedades de plantas mais exigentes e mais produtivas, capazes de tirar partido de tais melhorias (MAZOYER, 2010).

Estes novos sistemas produziram pelo menos duas vezes mais que os precedentes e permitiu alimentar, muito melhor que no passado, uma população total que aumentara consideravelmente. Por outro lado, como os excedentes da produção foram obtidos com muito pouco investimento e trabalho suplementar, resultaram num forte aumento da produtividade do trabalho e do excedente agrícola comercializável. Assim, a partir do fim do século XIX, mais da metade da população ativa dos países industrializados pôde consagrar-se às atividades não agrícolas, mineiras, industriais e de serviços, então em pleno desenvolvimento. Enfim, a nova revolução agrícola só progrediu na medida em que cresceu o desenvolvimento industrial e comercial e foi resultado de uma progressiva aproximação de quase um milênio entre agricultura e pecuária, levando à duplicação da produção. No final das contas, esses ganhos condicionaram um aumento da demografia, uma melhoria da alimentação e um desenvolvimento industrial e urbano sem precedentes.

No final do século XIX e início do século XX, a indústria produziu novos meios de transporte (estradas de ferro, barcos a vapor) e novos equipamentos mecânicos para tração animal, essa primeira fase de mecanização caracteriza a segunda revolução agrícola dos tempos modernos, que se prolongou ao longo do século XX. Este conjunto de inovações apoiou-se no desenvolvimento de novos meios de produção agrícola originários da segunda revolução industrial: a motorização (motores a explosão ou elétricos, tratores e engenhos automotivos cada vez mais potentes), a grande mecanização (máquinas cada vez mais complexas e eficientes); e a quimificação (adubos minerais e produtos de tratamento). Ela também se apoiou na seleção de variedades de plantas e raças de animais domésticos ao mesmo tempo adaptados a esses novos meios de produção industriais e capazes de rentabilizá-los (MOZAYER, 2010).

Paralelamente, a motorização dos transportes por meio de caminhões, estradas de ferro, barcos e por aviões retirou os estabelecimentos e as regiões agrícolas do isolamento, fato que lhes permitiu se abastecer cada vez mais facilmente de adubos de origem distante, assim como escoar maciçamente seus próprios produtos para regiões distantes.

Os estabelecimentos agrícolas se especializaram. Elas abandonaram a multiprodução vegetal e animal para se dedicar quase que exclusivamente a algumas produções destinadas à venda – aquelas que lhes eram mais vantajosas, tendo em vista as condições físicas e econômicas de cada região, levando em conta também os meios e as condições de produção peculiares a cada estabelecimento. Em algumas décadas, os novos meios de produção e os novos meios de transporte revolucionaram as condições da produção e dos intercâmbios agrícolas nos países desenvolvidos. Isso ocorreu com: a seleção de plantas e de animais

domésticos; a simplificação dos ecossistemas cultivados especializados; também com as condições de recurso à energia animal e reduziram as necessidades de mão de obra; redução da necessidade de mão de obra e a redução do número de estabelecimentos agrícolas.

Para Mozayer (2010), a partir da segunda metade do século XX tem início a revolução agrícola contemporânea com elevada motorização-mecanização, seleção de variedades de plantas e de raças de animais com forte potencial de rendimento, ampla utilização dos fertilizantes, dos alimentos concentrados para o gado e produtos de tratamento das plantas e dos animais domésticos, que progrediu vigorosamente nos países desenvolvidos e em alguns setores limitados dos países em desenvolvimento.

A revolução agrícola contemporânea tem como marco referencial, principalmente nos países em desenvolvimento, a partir dos anos 1960, uma variante denominada revolução verde, que se desenvolveu de forma geográfica muito mais amplamente. Baseada na seleção de variedades com altos rendimentos potenciais de arroz, milho, trigo, soja e de outras grandes culturas de exportação, bem como ampla utilização de fertilizantes químicos, dos produtos de tratamento e, eventualmente, em um eficaz controle da água de irrigação e da drenagem, a revolução verde foi adotada pelos agricultores que eram capazes de adquirir esses novos meios de produção e nas regiões favorecidas, onde era possível de rentabilizá-los.

A expansão da revolução verde deu-se rapidamente, quase sempre apoiada por órgãos governamentais, pela grande maioria da comunidade agrônômica e pelas empresas produtoras de insumos, além do incentivo de organizações internacionais. A revolução verde fundamentou-se na melhoria da produtividade agrícola, por meio da substituição das formas tradicionais de produção por um conjunto homogêneo de práticas tecnológicas.

Os resultados referentes ao aumento da produção total da agricultura proporcionado pela revolução verde foi constatado a partir dos dados referentes ao período de 1950 a 1985, no qual a produção mundial de cereais passou de 700 milhões para 1,8 bilhão de toneladas, uma taxa de crescimento anual de 2,7%. Entre 1950 e 1984, a produção alimentar dobrou e a disponibilidade de alimentos por habitante aumentou em 40% (EHLERS, 1996).

A revolução verde foi o auge de mais de um século de apropriação industrial de partes da produção agropecuária. Com o discurso de evitar uma catástrofe alimentar mundial, seus objetivos resumiam-se a reduzir a fome no mundo e melhorar o nível de vida das populações e dos agricultores. Diante deste cenário, precisava-se de respostas rápidas e eficientes quanto à produção de alimentos, justificando, assim, a inserção de todas as tecnologias e as mudanças ocorridas na agricultura. A pesquisa agropecuária voltou-se para o desenvolvimento de sementes selecionadas para responder a aplicações de adubos químicos e agrotóxicos em sistemas de monoculturas altamente mecanizados. No cenário mundial, a FAO e o Banco Mundial foram os maiores promotores de difusão do pacote tecnológico (LONDRES, 2012).

Percebe-se assim que as rápidas mudanças que impulsionaram as revoluções agrícolas da humanidade, que acompanharam o crescimento do capitalismo, não levaram em consideração os impactos destes modelos. É notável que a aplicação da agricultura convencional gerasse problemas com consequências sociais, econômicas, fundiárias, tecnológicas e ambientais e que se faz necessário uma reflexão sobre uma transição agrícola para modelos mais sustentáveis de agricultura.

2.2.2. As agriculturas de base ecológica e/ou “alternativa”

Diante da atual crise econômica e ambiental que afeta o mundo atualmente, devemos realmente pensar qual modelo econômico e produtivo deve ser adotado para minimizar os impactos já causados e proporcionar sustentabilidade.

Os movimentos e correntes de agriculturas alternativas são historicamente datados do início de século XX e com origem em diversos países e autores, abordando diferentes nuances técnicas e filosóficas. Em alguns momentos as ideias e os manejos das diferentes correntes se sobrepõem e se completam. Percebem-se ao longo do século duas ondas de surgimento das correntes alternativas, de 1920 a 1930 e depois de 1960 a 1980, momentos de mudanças na agricultura causada pelas implicações da segunda revolução agrícola dos tempos modernos.

O que todos os movimentos apresentam em comum é o olhar sobre a dimensão ambiental, com práticas agrícolas que não impactam o ambiente. No entanto algumas correntes se limitam ao manejo, sem a preocupação com as dimensões sociais e econômicas.

Nesta perspectiva é que ganha espaço nos debates governamentais e está presente na pauta da FAO/ONU, UNESCO, das ONGs, dos movimentos sociais, das instituições de pesquisa e de ensino, a Agroecologia.

A agroecologia é uma ciência que se propõem a superar esta limitação e fragilidade conforme Altieri (2002) citados por Costabeber (2004) e Caporal (2009), que afirmar ser necessário distinguir a “agricultura alternativa” e a “agroecologia”, pois a primeira em suas diversas manifestações ou estilos constitui um conjunto de práticas e tecnologias de manejo que permite favorece a utilização de determinados insumos, e não de outros. A agroecologia é considerada como uma ciência que apresenta uma série de princípios e metodologias para estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas, não se constituindo apenas como uma prática ou um sistema de produção.

A Agroecologia emerge no campo das ciências interdisciplinares como ferramenta ideal para uma agricultura sustentável, fundamentada por bases científicas e pelos saberes populares.

O termo agroecologia foi utilizado pela primeira vez na década de 1930, para significar a aproximação da ecologia da agricultura, passando a se tornar uma espécie de sinônimo de “ecologia aplicada”. Até então, o campo de conhecimento científico disciplinar ecológico tratava do estudo de sistemas naturais, ao mesmo tempo em que a ciência agrônoma voltava-se para a introdução de métodos de investigação científica em torno da agricultura. De acordo com estudos sobre o tema, somente nos anos 1950, com o amadurecimento do conceito de ecossistema, foi criada uma estrutura básica geral para o exame da agricultura com base em uma perspectiva ecológica (GLIESSMAN, 2000).

O interesse na aplicação da ecologia à agricultura expandiu-se nas décadas de 1960 e 1970, devido à intensificação da pesquisa de ecologia de populações e comunidades, à influência crescente de abordagens em nível de sistemas e à ampliação da chamada “consciência ambiental” (COSTA NETO, 2002). Estas duas décadas também são marcadas pela adoção nos países latino-americanos do pacote da revolução verde, onde, principalmente, a partir da década de 1970, nota-se uma intensificação no uso de agroquímicos como proposta de elevar os índices de produtividade.

Estudos a partir destas décadas têm medido o impacto ambiental e social da intensificação agroquímica nos agroecossistemas da América Latina. Aponta-se para cifras que superam 10 bilhões de dólares por ano quantificando-se os custos ambientais da contaminação de águas e solos, danos à vida silvestre e o envenenamento de pessoas; não incluindo ainda os impactos ambientais associados (contaminação de águas por nitrato, eutrofização dos rios e lagos, etc) com o incremento do uso de fertilizantes nitrogenados nem

tampouco os problemas de salinização ligados à irrigação em zonas não apropriadas (ALTIERI, 2002).

Tais impactos e danos ao meio ambiente produzido pela industrialização da agricultura colocam em questão o projeto modernizador baseado na mercantilização e na dominação de todas as esferas da vida por meio da racionalidade econômica e instrumental (FLORIANI, 2010).

A agroecologia se constituiu de um campo técnico científico erigido sobre dois pilares: a agronomia e a ecologia, o que a diferenciou das ciências naturais disciplinares a ela contemporâneas, inclusive estas consideradas como pilares onde a ciência emergiu. Esses pilares foram a noção de sistemas e o reconhecimento da significação dos saberes tradicionais da agricultura não cientificamente especializada praticada com base em influências socioculturais (COSTA NETO, 2002).

Em 2001 a Agroecologia foi concebida como saber ambiental do campo da complexidade (LEFF, 2001), emergindo do cenário de crise da modernidade. Constrói-se no âmbito de uma epistemologia ambiental que enseja estratégias cognitivas alternativas diferenciadas do conhecimento tecnocientífico, que cria condições para a radicalização dos riscos da sociedade moderna industrial. A Agroecologia enquanto saber ambiental requer uma abordagem que seja capaz de colocar em comunicação crescente e duradoura as ciências da sociedade e da natureza com os demais saberes culturalmente produzidos (FLORIANI, 2010).

A Agroecologia excede as “ciências ambientais” para abrir-se ao terreno dos valores éticos dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais. Implica uma nova racionalidade e um novo pensamento sobre a produção do mundo com base no conhecimento, na ciência e na tecnologia. Esse novo saber emerge como espaço onde se articulam a natureza, a técnica e a cultura; um processo de reconstituição de identidades resultantes da hibridação entre o material e o simbólico; produz-se no entrecruzamento de saberes e se arraiga em novas identidades; emerge, portanto, como complexidade ambiental (LEFF, 2003).

Com este enfoque, a Agroecologia como saber ambiental complexo constitui uma ciência interdisciplinar e busca, portanto, o aporte teórico-metodológico de diversas disciplinas convergindo em um ponto comum de pesquisa: o agroecossistema. Nesse sentido Caporal (2008) afirma que a Agroecologia envolve a aplicação de conceitos e princípios da Ecologia, da Agronomia, da Sociologia, da Antropologia, da ciência da Comunicação, da Economia Ecológica e de tantas outras áreas do conhecimento, no redesenho e no manejo de agroecossistemas.

A análise de agroecossistemas permitiu a estruturação, no início dos anos 1980, da ciência agroecológica, dotada de metodologia e de estrutura básica conceitual apropriadas para o acompanhamento de agroecossistemas.

Nesse período, a ciência agroecológica passou a ser influenciada por sistemas tradicionais de cultivo de países em desenvolvimento, que passaram a constituir “exemplos importantes de manejo de agroecossistemas, ecologicamente fundamentados” (GLIESSMAN, 2000).

2.2.3. Necessidade de mudança nos métodos de produção

A expansão do modelo agrícola dominante atualmente está na base da inserção da maioria dos países da América Latina no comércio internacional, em particular, no caso dos maiores integrantes do MERCOSUL (Argentina e Brasil). O que os põe entre os principais países na atual conjuntura é o crescimento da demanda e dos preços internacionais dos commodities. Esta condição fortalece aqueles que objetivam explorar as oportunidades comerciais oferecidas pelas crises fazendo “mais do mesmo”, ou seja, produzindo e exportando mais seguindo o mesmo modelo que pressiona a base dos recursos naturais, afeta

a biodiversidade e traz consequências sociais relacionadas com o acesso à terra e demais recursos produtivos. Consequentemente este modelo industrial de agricultura em ambos os países pressiona a estrutura da agricultura familiar e campezina.

No entanto, as respostas alternativas têm buscado diferenciar modelos de agricultura com base nas referências da agricultura familiar e campezina e da agroecologia, contrapondo-se ao distanciamento entre produção e consumo. Por meio da promoção de circuitos regionais de produção, distribuição e consumo de alimentos, com a valorização de hábitos e perfis nutricionais assentados na diversidade natural e cultural.

Em ambos os países pesquisados os agroecossistemas são modelos principalmente utilizados na agricultura familiar e campezina, com objetivos de fortalecer os pequenos produtores e proporcionar desenvolvimento sustentável do meio rural.

2.3. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância

2.3.1. Educação no campo no Brasil

Segundo Franco (2007), foi durante a fase imperial, a partir de 1875 que surgiram as primeiras instituições de ensino agrícola no Brasil, a fim de formar indivíduos para exercerem as atividades agrícolas. Lentamente, essas escolas foram ampliando a sua área de profissionalização, através das disciplinas técnicas para a formação de veterinários.

Já na fase republicana começaram a surgir iniciativas para a formação de profissionais para o trabalho na agricultura. Neste período o país passou por um contexto de crise agrária provocada pelo final da escravidão e os órgãos governamentais e áreas de pesquisa agrícola incentivavam o surgimento de escolas de ensino agrícola nos estados.

O Governo Federal promoveu, então, reformas na parte relativa ao ensino profissional que, por meio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, regulamentou esse ensino com o Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906. E, no dia 20 de Outubro de 1910, pelo Decreto nº 8.319, foi criado o Ensino Agrônômico no Brasil.

A partir do ano de 1919, ocorreu a formação de duas modalidades de ensino agrícola: ensino nos Patronatos Agrícolas e na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária. O ensino nos Patronatos Agrícolas era destinado às classes pobres e visava à educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos e daqueles que, por insuficiência de capacidade de educação na família, fossem postos à disposição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Nessas instituições, era pregada a dicotomia entre a agricultura moderna, ensinada ali, e a arcaica, que era até então praticada.

Já o da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária destinava-se a ministrar, em cursos distintos (naturalmente com clientela também distinta), a alta instrução profissional, técnica e experimental referente à agricultura, à veterinária e à química industrial.

Segundo Leite (1999) neste início de século a educação no meio rural no Brasil já causava preocupação no Estado. A política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas e o homem do campo visto como exemplo de atraso.

O objetivo da educação rural, subordinada ao Ministério da Agricultura, era tirar a agricultura do atraso em que se encontrava, transformando o desacreditado homem do campo, em “trabalhadores nacionais”, por meio de um ensino que o qualificasse enquanto mão-de-obra (FRAZÃO e DÁLIA, 2010).

Na década de 1920 a preocupação era de manutenção do trabalhador rural no campo, na perspectiva de inserção dos agricultores na economia de mercado, ainda que nesse contexto estivesse surgindo o movimento da Escola Nova, que pregava uma educação menos tecnicista do que as escolas rurais, que até então trabalhavam subordinadas as escolas

existentes no campo. A educação contribuiria para manter o homem no campo, evitando problemas, promovendo a harmonização social e modernização do campo, essa preocupação com o ensino agrícola foi denominada como o “ruralismo pedagógico”, que, ao pregar a necessidade de uma modernização do campo, tentava romper com o estereótipo de “atrasado”. (FRAZÃO, 2010).

Nos anos 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, houve uma reformulação do ensino rural no Brasil. Os patronatos ficariam sob a jurisdição do Ministério da Justiça, originando o serviço de proteção ao menor. Já os aprendizados, sofreram reformulações, dando origem a três tipos de cursos: o ensino agrícola básico, o ensino rural e o curso de adaptação. A novidade ficou por conta dos cursos supletivos implantados pelo ensino veterinário, destinados, somente, à formação dos adultos.

Os anos 1940 foram marcados por algumas questões. Em primeiro lugar, a preocupação com o ensino de adultos, visando principalmente o combate ao analfabetismo no país, materializada na campanha de Educação de Adultos. Aqui, se por um lado, a iniciativa do ensino veterinário, ainda na década anterior, mostrava uma cooperação entre o Ministério de Educação e Saúde e as áreas destinadas ao ensino rural, por outro, a falta de recursos destinados às escolas rurais primárias apresentava as dificuldades concretas existentes para a melhoria do campo (FRAZÃO, 2010).

Em segundo lugar, nesse contexto se deram os acordos de cooperação entre Brasil e os E.U.A, visando a melhoria da produção agrícola, no contexto, agora, da Segunda Guerra Mundial. Com a criação da IIAA (Institute of Inter-American Affairs) os norte americanos passaram a injetar dinheiro e oferecer assistência técnica para melhoria das condições de saúde e educação do campo.

Após o final da segunda grande guerra e sob a égide americana, a educação do campo ganhou nova organização. O Ministério da Agricultura, pela primeira vez, construiu um plano quadrienal de trabalho, visando orientar e defender a produção agropecuária.

Em 1946, surgiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que reorganizou o ensino profissional agrícola, criando cinco modalidades de ensino: as escolas de iniciação agrícola; as escolas agrícolas; as escolas agrotécnicas; os cursos de aperfeiçoamento e os centros de trabalho.

O surgimento de acordos de cooperação com os E.U.A, como a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, permitiu viagens de técnicos brasileiros para o aprendizado de técnicas agrícolas americanas. Além disso, foram criados Centros de Treinamento de Operários Agrários e os Clubes Agrícolas, de responsabilidade do Ministério da Agricultura, que deveriam existir junto às escolas primárias situadas nas zonas rurais.

Por fim, o final da década de 1940, marcou a criação do Programa do Ponto IV que, sob a política da boa vizinhança do governo Truman, pretendia desenvolver a agricultura no Brasil. Segundo Mendonça 2009, tal projeto estava ligado diretamente ao contexto da Guerra Fria, e tinha como objetivo impedir o avanço do comunismo no continente. Isso o tornava muito interessante para a elite brasileira. Defendendo a tese de que era possível o desenvolvimento do meio rural através da superação da “ignorância” e da falta de capitais, o programa não discutia pontos delicados da estruturação rural brasileira, como a concentração fundiária. Ele apenas apontava para a possibilidade de um desenvolvimento harmônico da economia rural.

Segundo Queiroz (1997), a década de 1950 foi marcada pelo “extensionismo” que trabalhava com a ideia de comunidade rural, dentro da perspectiva da harmonia social, já anunciada no final da década anterior. Ao contrário do que era defendido no “ruralismo pedagógico”, não mais somente a escola, e sim comunidade, deveria ser alvo das ações visando a melhoria da qualidade de vida no campo.

Tal mudança esteve relacionada ao contexto político-social da época, onde os avanços dos movimentos sociais ligados ao Partido Comunista ou a Igreja Católica preocupavam as elites dirigentes do país. Propunha-se, para evitar o avanço desses movimentos, o estímulo ao cooperativismo e ao associativismo, que negavam o conflito social, marcados, por exemplo, na Campanha Nacional de Educação Rural.

Como bem salienta Mendonça (2009), nesse contexto o ensino agrícola se voltou para o ensino de adultos, segundo uma clara perspectiva tecnicista. Ainda segundo a autora, a preocupação com o desenvolvimento das associações fez com que houvesse uma grande difusão dos Clubes Agrícolas, que, seguindo a ideia do “extensionismo rural”, negavam a existência de conflitos sociais no campo. Em 1958, foi criada a Campanha Nacional para Erradicação do Analfabetismo, que se comprometia com uma educação popular.

O governo brasileiro concedeu apoio as mais diversas instituições de crédito existentes no Brasil. Por sua vez, a década de 1960 poderia ter dado uma nova diretriz para a educação no campo. Segundo Queiroz (1997), estava em “causa uma postura diferenciada com relação a educação por parte dos governos e muita fertilidade e inovações no pensamento pedagógico e na prática educacional. De um lado, há uma orientação geral dos governos para investimentos regionalizados, tanto na área da educação como em outras áreas. Por outro lado (...) surgem muitas iniciativas e experiências com uma nova perspectiva educacional”.

Foi com Paulo Freire, nos anos 1960, que se observou no Brasil à criação da prática educativa com métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos (LEITE, 1999).

Além disso, a criação, em 1961, do Movimento de Educação de Base, dos diversos movimentos “ligados à promoção da cultura popular” (Centro de Cultura Popular e os Movimentos de Cultura Popular) e a criação do Plano Nacional de Alfabetização, baseado no método de Paulo Freire, são algumas iniciativas que podem ser citadas como alternativas ao modelo educacional vigente, que o golpe de 1964 interrompeu.

Percebe-se que a educação do campo esteve até este momento fortemente ligada à preocupação com a formação técnica, vista como solução para o atraso agrário no país. Além disso, o incentivo às associações rurais foi vista como estratégia para impedir o avanço de organizações sociais de esquerda. A década de 1960 veio mostrar novas possibilidades para a educação brasileira, porém o golpe militar afogou tais perspectivas (FRAZÃO, 2010).

Até por volta dos anos 1970, assistiu-se o que pode ser considerado como abandono da escolarização no meio rural. A escola deixou de ser o foco dos interesses políticos, pedagógicos e financeiros da União, cabendo aos estados e municípios a responsabilidade pelo gerenciamento do sistema. Como a grande maioria da população não conseguia ser atendida ou acabava em escolas precárias, abria-se a oportunidade da discussão sobre a importância da escola. É nesse espaço, entre movimentos sociais, partidos políticos, igreja, universidades e organizações não-governamentais que surgiram as escolas alternativas. Estas escolas funcionavam, geralmente, fora do sistema público e gestavam ideias e práticas que davam outro significado à função pedagógica, política e social da escola no campo (FRANCO, 2007).

Neste contexto é que surgiu no país, no final da década de 1960, as primeiras escolas que utilizavam a Pedagogia da Alternância, sendo originárias de um movimento que teve início em 1935, a partir da iniciativa de agricultores do interior da França. Inicialmente através das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no estado do Espírito Santo e das Casas Familiares Rurais (CFRs), que ocorreram nos estados de Alagoas e Pernambuco, tendo se estendido atualmente para as outras regiões do país com outras denominações.

Já na década de 1970, Martins 1975, mostra que a escola no meio rural brasileiro tem características ideológicas de um país que se urbanizava e em grande parte sem sentido para o camponês. Os governos militares só voltaram a dar novamente atenção à educação do campo,

com o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que tratava da questão do analfabetismo, presente, também, no campo, e com a criação do II Plano Setorial de Educação (1975-79) que estabelecia diretrizes para o desenvolvimento e melhoria econômica das áreas rurais.

A Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996, ao municipalizar a Educação Básica, trouxe (juntamente com o movimento social no campo) para a cena nacional o debate sobre a escola no meio rural.

Nesse processo, a maioria dos municípios desconheceu sua própria história em termos da gestão escolar, bem como a presença das escolas alternativas gerenciadas por movimentos sociais. Implantaram projetos que visavam dar soluções imediatas para problemas históricos do ofício de professora, da situação da escola e do papel desta diante dos alunos do meio rural. Realizaram-se concursos, extinguindo assim a imagem da professora leiga. Essas foram demitidas e/ou absorvidas em serviços de alimentação escolar e faxina. As escolas com apenas uma sala foram fechadas e os alunos encaminhados para escolas na zona urbana ou para vilas mais próximas. (FRANCO, 2007).

Esse contexto proporcionou, por parte dos movimentos sociais, sindicais e religiosos, a articulação “Por uma Educação Básica do Campo”. Esse movimento produziu encontros locais, regionais, estaduais e nacionais, publicações e parcerias com as universidades, organizações não governamentais e governamentais internacionais e nacionais, foi possível pressionar o Governo Federal para criar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) em 1998 e a elaboração, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional e Educação, das “Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo”.

Contrapondo as pedagogias tradicionais, mais recentemente, na década de 1990, surgiu a “pedagogia do desenvolvimento sustentável” de Gutierrez, na Costa Rica. Fazendo referência a uma visão holística, do equilíbrio dinâmico entre o ser humano e a natureza. Na mesma década junto com Prado, o autor lançou o conceito de ecopedagogia, baseado na aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana.

Em 1999, com Gadotti, os autores da ecopedagogia a rebatizam como “Pedagogia da Terra”, superando o antropocentrismo das pedagogias tradicionais e concebendo o ser humano em sua diversidade e em relação com a complexidade da natureza.

Nos últimos anos, a educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal. A visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado se contrapõe a concepção de educação do campo, que valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (SOUZA, 2008).

2.3.2. Pedagogia da alternância

Ao ter como foco específico o instrumento pedagógico, projeto de conclusão do curso técnico em Agropecuária da Alternância, faz-se necessário introduzir o contexto histórico na qual esta proposta foi concebida, assim como, a expansão da sua trajetória pelo mundo. Tal necessidade ocorre principalmente devido a Pedagogia da Alternância ser assunto recente, e quase raro na academia Latino Americana e que recebe cada vez mais destaque nas agendas públicas relacionadas a educação do campo e desenvolvimento rural nos países do continente.

Para futuras reflexões, é fundamental entender a ideologia da proposta e o processo de chegada e expansão da Pedagogia nos dois países analisados. Brasil e Argentina foram os dois primeiros países do continente a conceber a proposta pedagógica em 1968, e os dois países que possuem atualmente o maior número de centros de formação na América Latina.

Atualmente, convencionou-se utilizar o termo CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância), para as unidades educacionais onde se pratica a Pedagogia da Alternância. No entanto, nem todas as unidades de formação adotaram a sigla CEFFA, mantendo as originais de criação.

a) Pedagogia da Alternância na origem

A origem da Pedagogia da Alternância e das Maisons Familiales Rurales (MFR) está intimamente ligada aos movimentos sociais rurais da França, no final do século XIX. As MFR tinha entre seus objetivos a promoção do mundo rural, através da educação e formação, e foi o resultado de desejos, sonhos e esperanças de pessoas e organizações frente aos infortúnios comuns enfrentados no mundo rural francês (BEGNAMI, 2003).

Uma das experiências que antecedeu ao surgimento das MFR foi à criação, em 1899, do Sillon, movimento de inspiração cristã, que orientava a ação de implementação do projeto no âmbito social. O objetivo não era apenas organizar os agricultores em associações profissionais e sindicais agrícolas para solucionar questões técnicas, e sim fazê-los tomar consciência da nobreza das aspirações dos agricultores e da conveniência de não “se curvar” a poderes externos (GARCIA-MARRIRODRIGA, 2010).

Após “choques” com a hierarquia da Igreja, o Sillon teve sua influência manifestada através da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), criada em 1920 sob o amparo de leis sindicais, que passou a organizar sindicatos profissionais agrícolas, independentes e autônomos. A SCIR tinha como ideia agrupar os democratas rurais, colaborar com todas as associações profissionais agrícolas existentes e reavivar o amor a terra renovando a vida sócio-econômica do meio rural francês. O estatuto de 1935 da secretaria previa a criação de uma Seção de Aprendizagem Agrícola para jovens agricultores e de formação permanente de adultos.

O objetivo desta seção era propiciar aos jovens agricultores uma formação intelectual e profissional, complementada pela formação social, moral e religiosa capaz de convertê-los em líderes dos profissionais ao redor. No estatuto eram previstas questões como: os benefícios do internato, a participação das famílias, tempo de duração da formação e a contribuição financeira das famílias para alimentação e outros gastos.

Após a primeira reunião entre os atores interessados em criar uma escola alternativa do campo e a construção de um currículo específico, identificou-se a preocupação com uma formação integral, humanista, além da ênfase numa formação profissional, onde o jovem deveria ter conhecimento dos “porquês” dos fenômenos para não praticar uma agricultura meramente rotineira, conforme muitos faziam, sem conhecimento profundo da terra, sem profissionalismo e tecnologias apropriadas.

Segundo Antoniazzi (2006) in Garcia-Marrirrodiga e Calvo (2010), simultaneamente ao desenvolvimento das primeiras MFR na França, surgiu o “personalismo” de Emmanuel Mounier, filosofia que compartilha com a Alternância a importância de: a) entender a pessoa humana como geradora da mudança social que se buscava à época; b) reconhecer e desenvolver a dimensão espiritual da pessoa humana; c) promover a dimensão comunitária para o desenvolvimento da sociedade.

Durante os anos de 1935 e 1936 ocorreu a primeira experiência com apenas quatro jovens na pequena aldeia de Sérignac-Péboudou. E foi neste momento inicial que a palavra alternância surgiu para caracterizar a inovação do modelo de educação. Em Garcia-Marrirrodiga e Calvo 2010, os autores ressaltam o trecho de um documento pedagógico do Padre Granereau, um dos idealizadores da Pedagogia da Alternância, que usa o termo pela primeira vez: “minha segunda semana...confirma...a verdade da nova formula para a formação

mais profunda de nossas elites camponesas pela alternância entre o tempo ao lado do formador e o tempo junto à família”.

Em 1937, a experiência foi oficializada e amparada pela lei de Aprendizagem de 1929 e chamou-se “Maison Familiale des Cours Professionnels Agricoles”, ou simplesmente “Maison Familiale Rurale de Lauzun”. Tinha como base uma associação local responsável, liderada por pais; uma pedagogia própria que alternava a formação entre o centro educativo, a família, a propriedade, o meio profissional; a preocupação com o desenvolvimento local; e um enfoque integral da educação, que não se limitava ao técnico-profissional.

Os resultados positivos geraram um efeito multiplicador da experiência em escala nacional, quando, então passou a denominar-se “Maison Familiale Rurale” (CALIARI, 2002). A MFR nasce da intenção objetiva de agricultores familiares. Não se tratando de uma iniciativa de política pública interessada nos problemas que afligiam o campo. Segundo André Duffaure (1993), desde sua origem vários atores estavam envolvidos, agricultores, padres, pessoas da cidade e do campo, com o mesmo ideal e objetivos de promover o campo.

A experiência surgiu em um período de crise na agricultura francesa, tinha início uma grande transformação tecnológica com a mecanização agrícola. O mercado de produtos agrícolas também passava por crise, havia um grande êxodo rural, concentrações urbanas e conseqüentemente um esvaziamento com o despovoamento de numerosos povoados rurais, como afirma Nove-Josserand (1998). Os jovens que ficavam no campo, geralmente, não possuíam formação adequada e a tendência, sobretudo para quem estudava, era ficar na cidade.

De 1935 a 40 eram três escolas com número crescente de matrícula de jovens. Em 1942 já somavam 17 escolas com mais de 500 jovens. A expansão sofreu com os conflitos inerentes à ocupação da França pela Alemanha Nazista, quando ocorreu uma série de conflitos com relação à unidade, pois cada escola passou a interpretar a proposta à sua maneira. Por este fato, é criado em 1942 a União Nacional das Maisons Familiales Rurales (UNMFREO) e o Centro de Formação de Monitores ante as perspectivas de crescimento, justificando a necessidade da criação de novas MFR. Mas somente depois do fim da 2ª Guerra, em 1945, com a revitalização da União Nacional, se conseguiu intensificar uma ação pela unificação e construção de identidade atualizada e revitalizada a partir das suas origens (CALIARI, 2002).

O período mais fecundo das Maisons Familiales foi de 1945 a 1960 com três grandes acontecimentos: a revitalização institucional da União Nacional das MFRs; a sistematização pedagógica e a expansão, passando de 80 para 500 MFRs. Nove-Josserand (1987), aponta a expansão do movimento como origem da primeira crise das MFR, relacionava principalmente as desavenças sobre o real papel da Igreja e do Ministério da Agricultura nas MFR. Diante da “crise”, em 1945 na Assembleia Geral da UNMFREO, o presidente desta declarou que as MFR não podiam ser do Estado nem da Igreja, e sim das famílias.

Após os anos de 1960 uma série de Leis Nacionais da França incluíram definitivamente a Pedagogia da Alternância como um sistema de ensino, reconhecendo as Maisons Familiales como escolas que podem, além de profissionalizar, também escolarizar seus alunos, num projeto pedagógico orgânico que integra ensino geral e humanístico com educação profissional.

A Lei sobre o ensino agrícola, de 2 de agosto de 1960, consagra implicitamente a alternância em seu 1º artigo: A Lei “Royer” de julho de 1971, que introduziu explicitamente a palavra “alternância” na parte referente ao ensino tecnológico. Esta Lei provocou um grande movimento de inquietude, pois propunha a introdução indiscriminada da alternância nas escolas públicas como mote de salvação dos problemas educacionais da França. A generalização da proposta da alternância era um grande risco para o seu próprio fim. A lei de 12 de julho de 1980, sobre as formações profissionais alternadas, organizadas em conjunto

com os meios profissionais, representou o coroamento das iniciativas de formação em alternância na França.

A partir da década de 1960 a Pedagogia da Alternância começou a se expandir pela Europa, Itália, Espanha e Portugal. Fora do continente europeu ela chegou à África. Na América Latina, o Brasil e a Argentina são os dois primeiros países a desenvolver a experiência a partir de 1968, no sul do Estado do Espírito Santo, no Brasil e a na província de Santa Fé, na Argentina.

Em 2012, já havia mais de 1.500 CEFFAS no mundo, localizadas em 49 países dos 5 continentes, conforme mostra a Figura 3.

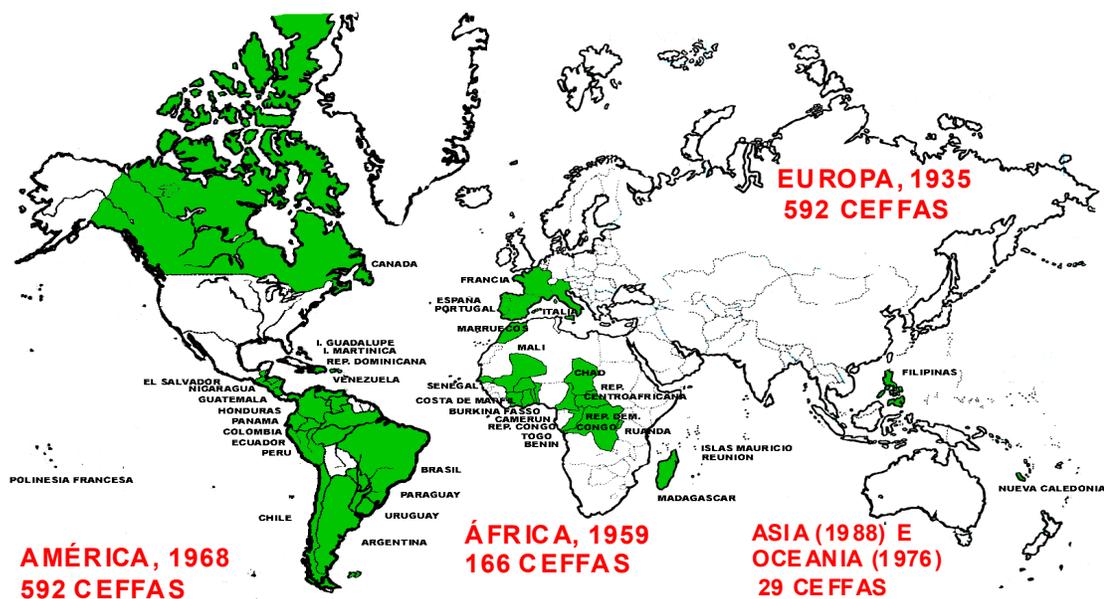


Figura 3: Distribuição de CEFFAs no mundo até o ano de 2012. (Fonte: UNEFAB 2013).

b) Organização estrutural do movimento de alternância

Devido à rápida expansão do movimento da Alternância pelo mundo foi fundada, no congresso do “Comitê da União Europeia das MFR” em 1975, em Dakar, no Senegal, a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

A Associação foi definida como organismo de caráter educativo e familiar para todos os países do mundo sem distinção de raça ou ideologia. Segundo o artigo 1 do seu estatuto, o desenvolvimento e a promoção do meio rural são levados a sério quando os jovens e os adultos, famílias e profissionais, são capazes de modificar suas atitudes juntos depois de analisar a situação de seu respectivo entorno de vida mediante o intercâmbio de experiências.

São objetivos da AIMFR:

- Fomentar e promover o desenvolvimento dos CEFFAs no mundo;
- Representar os interesses dos CEFFAs ante os organismos supranacionais e internacionais e estabelecer relações com eles;

- difundir ante a opinião pública, especialmente nos âmbitos rural, profissional e familiar, os princípios dos CEFFAs definidos em seus estatutos e velar por sua correta aplicação;

- Assegurar as relações e intercâmbios de experiências e de material educativo entre os CEFFA de todo o mundo;

- Criar serviços comuns para o bom desenvolvimento da Associação, especialmente um serviço central de informação e de investigação pedagógica.

Em 1980 a AIMFR aprovou em Lomé (Togo), a criação de uma entidade específica (“SolidaritéInternacionaledes MFR, SIMFR”), para estabelecer colaborações e intercâmbios, bem como para promover e apoiar técnica e economicamente os CEFFAs do mundo. Entre os objetivos está apoiar à formação de professores, de administradores e realizar acompanhamento técnico e pedagógico dos CEFFAs novos ou em andamento.

A ideia foi organizar uma ação de solidariedade no seio da AIMFR, com base na SIMFR, uma ONG, concretamente uma associação sem fins lucrativos, com sede em Bruxelas, Bélgica. A criação da SIMFR se justificou, pois o objetivo da AIMFR não permitia ações de apoio financeiro e, por outro, lado Bruxelas permitia melhores oportunidades no ponto de vista jurídico, financeiro e fiscal.

Atualmente a SIMFR, apoia direta ou indiretamente os CEFFAs dos seguintes países: Argentina, Brasil, Uruguai, Peru, Colômbia, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Paraguai, Chile, Costa do Marfim, Burundi, Camarões, Moçambique e Filipinas.

Em 1987 foi criada durante a Assembleia Geral da AIMFR, a “Fundação das MFR”, uma fundação independente da AIMFR, que utiliza recursos provenientes dos juros da AIMFR. Os recursos disponíveis serviriam para cooperar com a criação e desenvolvimento de Centros de Formação que respeitassem os princípios e métodos da AIMFR. Em 1996 a Fundação foi reconhecida como entidade de utilidade pública e em 2000 foram estabelecidos laços de colaboração entre a Associação Internacional, SIMFR e a Fundação.

c) A pedagogia da alternância no Brasil

No Brasil, a primeira EFA foi implantada em 1968 pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), uma organização não-governamental (ONG) que foi pioneira na utilização da Pedagogia da Alternância (PA) no país.

A expansão progressiva nos outros Estados do Brasil motivou a criação de uma rede nacional de escolas em alternância no País. Em 1982, foi criada a União Nacional das Escolas Familiares do Brasil (UNEFAB), com sede na cidade de Anchieta, no Espírito Santo, seguindo os indicativos da Associação Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural (AIMFR). Dez anos mais tarde, a UNEFAB tornou-se a entidade mais representativa entre os Centros Familiares de Formação em Alternância do Brasil (CEFFAs).

A UNEFAB é definida hoje como uma organização não-governamental (ONG) que se dedica ao desenvolvimento sustentável do meio rural, por meio da formação e da educação. Entidade sem fins lucrativos e dirigidos por seu próprio estatuto, aprovado por seus membros associados, registrada como pessoa jurídica no Conselho Nacional de Serviço Social (CNAS) e representa os interesses políticos, educativos e promocionais dos CEFFAs no Brasil.

Em 1989, foram criadas as Casa Familiares Rurais (CFR), inicialmente nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e filiadas à Associação Regional das Casas Familiares (ARCAFAR Sul), já no ano de 1996 surgiu nos estados do Maranhão, Pará e Amazonas a ARCAFAR Nordeste e Norte do Brasil.

As EFAs e os CFRs são escolas ou centros de formação que constituem-se como entidades não-governamentais sem fins lucrativos. São organizações calcadas no modelo de gestão associativa local, de caráter coletivo, que integram o movimento internacional

denominado Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), com sede em Paris, França (RODRIGUES, 2008).

A origem da Pedagogia da Alternância no Brasil está diretamente ligada ao movimento francês das MaisonsFamilialesRurales (MFR). Dessa forma, com base nas MFRs, dois modelos iniciais de alternância se difundiram no meio rural brasileiro: as “Escolas Famílias Agrícolas” (EFA) e as “Casas Familiares Rurais” (CFR).

As EFAs estão filiadas a União Nacional das Escolas Famílias do Brasil (UNEFAB) e estão presentes em dezesseis Estados, organizadas em nível nacional em doze redes regionais⁴. Os números da UNEFAB em 2012 mostram que no Brasil existem 168 EFAs. As CFRs somam 133 Centros de Formação por Alternância e estão filiadas à Associação Regional das Casas Familiares (ARCAFAR) divididas por região geográfica em ARCAFAR SUL E ARCAFAR NORDESTE E NORTE.

Estima-se que este dois movimentos iniciais de difusão e implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil, atualmente com 301 centros de formação, já tenha atendido 74 mil famílias, 51.550 alunos egressos e 23.254 em formação (Figura 4).



Figura 4: Divisão e número de CEFFAs na rede da UNEFAB. (Fonte: UNEFAB 2010).

Observa-se nos últimos anos que a proposta da Alternância no Brasil passou a ser internalizada por diversos segmentos acadêmicos e nas escolas de assentamentos dos movimentos sociais, sendo um fenômeno de expansão recente. Exemplo de três outras instituições educativas e/ou formativas que foram influenciadas pelas EFAs são as “Escolas

⁴ O Instituto Bélgica-Nova Friburgo (IBELGA) é a regional responsável pelos três CEFFAs Fluminense, todos localizados no município de Nova Friburgo, na região serrana do estado do Rio de Janeiro.

Comunitárias Rurais” (ECOR), as “Escolas Técnicas Agrícolas” (ETA), de São Paulo, e as “Escolas Populares de assentamentos” (EPA).

Duas outras instituições de formação, criadas no início dos anos 1980 a partir das associações formativas do tipo CFR (QUEIROZ, 2001), foram influenciadas pelas CFR: as “Casas das Famílias Rurais” (CdFR) e o “Programa de Formação de Jovens Empreendedores Rurais” (PROJOVEM Rural). Devido as diversas nomenclaturas, das diversas instituições que adotam a Pedagogia da Alternância, atualmente convencionou-se utilizar o termo CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) para as unidades educacionais onde se pratica a Pedagogia da Alternância.

É necessário ressaltar o papel dos fundadores das primeiras instituições educativas e formativas em alternância: os padres e missionários jesuítas italianos, que sofreram consideráveis riscos frente ao perigo de interdição de seus projetos e programas de ação social, pois se vivia, conforme coloca Ianni (1994), o período mais obscuro da história contemporânea do Brasil: a ditadura militar.

O movimento inicial foi liderado pelo Padre Humberto Pietrogrande que em 1966, mobilizou amigos da Itália e influenciou a criação da Associação dos Amigos do Espírito Santo, que proporcionou a arrecadação de recursos financeiros para o projeto. A ligação do Estado do Espírito Santo com os jesuítas remonta ao início da colonização do Brasil, quando padres desta força religiosa, para lá se dirigiram com a missão de catequizar os índios.

Expulsos do Brasil no século XVIII, os jovens Padres da Companhia de Jesus retornam ao Espírito Santo, em 1960 e, segundo Castro, 2007, manifestaram uma postura progressista, de inspiração socialista, sintonizada com a Teologia da Libertação⁵. Foram estes jesuítas, párocos de cinco municípios capixaba, liderados pelo Padre Humberto, que se uniram para realizar a missão de implantar as EFAs em suas Paróquias.

Surgiu neste momento na Igreja Católica uma nova abordagem social. Essa nova forma de viver a religião católica é chamada de igreja progressista, em contraposição à Igreja Católica tradicional. Com efeito, a Igreja Católica apoiava, discretamente, iniciativas de organizações educativas e/ou formativas e de participação política das camadas marginalizadas da sociedade.

Este contexto de nascimento das EFAs, no fim dos anos 1960 foi, portanto, o período de vigência do regime de ditadura. Nessa perspectiva, as primeiras escolas foram criadas e sobreviveram graças ao apoio da Igreja Católica, que, frente ao regime político da época, reunia um razoável número de padres e bispos que tiveram um papel considerado “subversivo da ordem” pelo regime político.

O MEPES foi criado em 1968, ano em que foi decretado a Ato Institucional Número 5 (AI-5). Com esta medida, a repressão imposta pelo golpe militar de 1964 se tornaria mais violenta. Os direitos civis foram anulados e a ditadura ampliou sua ação com sequestros, prisões, torturas e assassinatos de pessoas que se opunham ao governo. (CASTRO, 2007).

Segundo relato do atual coordenador do MEPES, Padre Firmino, naquela época os livros de Paulo Freire sobre a pedagogia do oprimido que eram proibidos ficavam escondidos das revistas da polícia dentro dos colchões. Ele lembra também do surgimento neste período das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), movimento caracterizado pela grande participação das comunidades. A educação neste período, com os livros de Paulo Freire, surgia como possibilidade de conscientizar e libertar o povo oprimido pelas elites. Em seu livro Educação como Prática da Liberdade, de 1966, ele defendia uma pedagogia comprometida com a conscientização e transformação social.

⁵ O marco do movimento da *Teologia da Libertação* na América Latina foi a Conferência de Medellín, na Colômbia, que aconteceu em 1968. O evento reuniu bispos e outros religiosos em torno da questão da identidade latino-americana da Igreja e da necessidade desta se aproximar dos pobres e oprimidos. Nomes como Frei Betto e Leonardo Boff foram os principais responsáveis pela difusão do movimento no Brasil.

O contexto político do surgimento das primeiras EFAs no Brasil e a sobrevivência e expansão do movimento no regime de ditadura militar têm gerado alguns questionamentos por parte de estudiosos do movimento.

Segundo Dália, 2010, um movimento social cristão não impunha riscos ao capitalismo, ou seja, seu objetivo não era comunista e complementam que uma rápida análise da legislação educacional vigente no período militar – a lei 4024/61 e a 5692/71 - parece legitimar e favorecer a expansão da Pedagogia da Alternância no Brasil.

Para Castro 2007, o foco da atenção dos militares neste momento eram os guerrilheiros e estudantes. Dando a entender que devido o movimento estar ligado à Igreja Católica o fez passar “despercebido” diante dos olhos dos militares. Nesse sentido, a ligação dessa Pedagogia com a Igreja Católica pode, inclusive, ter lhe dado maior legitimidade política. Afinal, a atuação pastoral, mesmo que sob a forma de crítica à desigualdade promovida pelo capitalismo, parecia ser bem menos ameaçadora do que as Ligas Camponesas. (FRAZÃO, 2010).

Outro ponto questionável a respeito da sobrevivência da Alternância ao regime militar é sobre as organizações comunitárias, associações e sindicatos, na qual a ideologia da alternância está intimamente ligada e constituída. Segundo Dália, 2010 a Pedagogia da Alternância, por ser organizada filantropicamente, supria a carência rural, sem despender maiores recursos público. Mesmo que de forma implícita, ela pode ter sido uma ferramenta usada em prol do governo capitalista-militar.

Sendo assim, por mais que a Alternância continue formando para o trabalho e seja, hoje, uma Pedagogia engajada nos movimentos sociais, suas raízes podem não ser condizentes. Considerando-se diversas lógicas, pode-se situar o início da alternância no Brasil dentro de duas lógicas complementares: um movimento de resistência contra a exclusão econômica e cultural dos camponeses de um lado e, de outro, uma lógica pedagógica orientada para responder às necessidades de escolarização formal dos jovens no meio rural. (DÁLIA, 2010).

d) A primeira escola e o Mepes

A primeira instituição escolar, ou centro formativo em alternância, foi criado, em 1968, no distrito de Olivânia, município de Anchieta, no litoral sul do Estado do Espírito Santo. Essa primeira instituição foi denominada Escola Família Agrícola (EFA). Inicialmente, a formação em alternância ocorria com intervalos de uma semana de formação, em regime de internato na escola, e duas semanas no meio externo, com trabalho, vivência e estudos na propriedade da família. (RODRIGUES, 2008).

Ao longo de 40 anos, foram fundadas diversas outras escolas com o nome EFA ao lado do nome da localidade ou da cidade mais próxima. Uma multiplicação dessas escolas foi ocorrendo gradativamente tanto no Espírito Santo quanto no restante do País.

A organização promotora foi o “Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo” (MEPES), a ONG pioneira na utilização da Pedagogia da Alternância no Brasil. Criado em 1968, o MEPES reuniu organizações católicas e outras organizações civis compostas, sobretudo, por famílias de pequenos agricultores. Essas deram suporte para as primeiras iniciativas de educação e de formação em Alternância rural no Brasil.

Inicialmente, as instituições de educação em alternância no Espírito Santo se direcionavam aos adolescentes e, sobretudo, aos jovens do campo em situação de defasagem escolar, visando formar os futuros agricultores. As escolas começaram com características oriundas do bom senso de seus iniciadores, preocupados com as dificuldades econômicas, culturais e com a situação de pobreza das famílias do campo.

De acordo com Nosella (1978), os promotores tinham objetivos fortemente ligados à doutrina social da Igreja Católica. Não tinham grandes ideais pedagógicos, mas, frente à falta de escolas em sua região, obtiveram o apoio das famílias que queriam uma escola para seus filhos e filhas, sem que precisassem mandá-los estudar na cidade.

Em 1980, de acordo com Ramirez (1989), o MEPES tinha estabelecido uma rede de dez EFAs em dez municípios do Espírito Santo. Desse total, duas escolas passaram a oferecer formação em dois níveis: de quinta a oitava séries do ensino fundamental e nível secundário – o último com a duração de três anos. Também nos anos 1980, as experiências educativas em Alternância das EFAs ligadas ao MEPES já eram conhecidas pelas comunidades, associações e sindicatos de camponeses, assim como das prefeituras de todo o Espírito Santo. Entre 1983 e 1984, algumas associações de agricultores e famílias preocupadas em oferecer uma educação escolar para seus filhos e defrontadas com a escassez de escolas regulares em suas regiões decidiram criar escolas cujo modo de funcionamento se aproximasse das escolas do MEPES.

Nesse momento o ensino por alternância das EFAs despontava como uma alternativa aos interesses dos trabalhadores do campo. Depois das conversações iniciais com o MEPES e as Igrejas cristãs e do apoio deles obtido, além da autorização do poder público em esfera municipal, fundou-se a primeira escola não afiliada ao MEPES, que manteve a sigla EFA e iniciou seu funcionamento em 1985, no município de Domingos Martins.

Nos anos seguintes, outras foram criadas no norte e no sul do Estado. Ao contrário das escolas da rede MEPES, as novas escolas em alternância que começaram a surgir não visavam formar uma nova rede, nem criar escolas pertencentes a um sistema de ensino público. Cada instituição desse tipo teria um estatuto de organização não-governamental (ONG) sem fins lucrativos. As EFAs autônomas são instituições que oferecem o ensino pós-primário em alternância em nível médio. Hoje estas instituições autônomas oferecem também formação em nível de ensino médio.

Entre 1986 e 1987, as escolas de assentamentos, ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), situados no norte do Estado, iniciaram as discussões com as EFAs do MEPES existentes na região, visando à criação de escolas pós-primárias com uma educação adaptada às necessidades educacionais das escolas de assentamento. Nesse momento, o modo de funcionamento por alternância das EFAs foi a base de inspiração para a criação dessas escolas (RODRIGUES, 2008).

A primeira foi criada em 1988, e várias outras (sob a tutela do MST) foram criadas nos anos seguintes. As então chamadas Escolas Populares de Assentamento (EPA) deram origem a um novo grupo de escolas inspiradas nas EFAs do MEPES.

As primeiras EFAs de ensino médio profissionalizante, com habilitação de técnico em agropecuária em alternância, foram criadas entre 1976 e 1980. Ao longo dos anos 1990, três outras EFAs que já ofereciam o ensino fundamental decidiram ampliar o atendimento ao nível de ensino médio profissionalizante. Ao final dos anos 1990, as escolas que ofereciam uma formação em nível de ensino médio formavam um total de seis escolas.

Entre 1973 e 1987, o modelo EFA criado no Espírito Santo, sempre sob a tutela do MEPES, iniciou a sua exportação para outros Estados. Foi pelo fim dos anos 70 e na década de 80 que as EFAs começaram sua expansão para o interior do País, inicialmente no Estado da Bahia e, posteriormente, em Minas Gerais e Maranhão.

De acordo com Concagh (1989) e Zamberlan (1994), contava-se, em 1980, um total de 21 EFAs em todo o Brasil. É a partir dessa época que a experiência das EFAs começou a suscitar o interesse de alguns estudos científicos.

Segundo os estudos de Silva (2000) e Queiroz (2004), constata-se a eclosão das EFAs em várias regiões do Brasil. Conforme Queiroz, tal expansão teve início a partir da metade da

década de 1980 e depois da reestruturação das EFAs no Espírito Santo, tomadas como exemplo para outros estados.

Um dos exemplos é o Instituto Bélgica- Nova Friburgo (IBELGA), Rio de Janeiro, criado em 1986. Esta ONG é a idealizadora da proposta de implementação do CEFFA Rei Alberto I, pesquisada nesta tese, é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, beneficente e filantrópico.

O IBELGA apresenta como finalidade estimular o desenvolvimento sustentável, nos aspectos socioeconômico, cultural e ambiental, através da educação e da elevação do nível técnico das comunidades, se tornando um forte aliado de instituições e das políticas públicas dos governos municipal, estadual e federal. Para alcançar estas finalidades instituto utiliza de cursos e oficinas de capacitação, formação de líderes comunitários e visitas técnicas de extensão rural. Neste contexto foi implantado pelo IBELGA o CEFFA Rei Alberto I, que para atingir os objetivos utilizam a Pedagogia da Alternância e todos os princípios dos CEFFAs associados a UNEFAB.

2.3.3. Aspectos legais das políticas educacionais para educação no campo e pedagogia da alternância no Brasil

No livro “Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo”, de 2010, os autores Garcia-Marrirrodiga e Calvo, no capítulo em que se referem à situação dos CEFFAs na América Latina, destacam o reconhecimento do governo brasileiro na assinatura de diferentes convênios de reconhecimento da Pedagogia da Alternância no país no ano de 2006.

Tal reconhecimento veio após 38 anos de existência da Pedagogia da Alternância nos campos do Brasil, onde o movimento se expandiu “despercebidamente” por esse tempo todo, ainda sendo, até hoje, um movimento notadamente desconhecido tamanha sua amplitude no país, na América Latina e no mundo.

O processo de evolução das políticas relacionadas à educação do campo se inicia no Brasil com a Lei Nº 9613 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de 20 de Agosto de 1946. Seguida da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961.

Na LDB de 1961, fazia-se presente a preocupação com o êxodo rural, apostando na educação como forma de manutenção do homem no campo, como pode ser verificado nos artigos: Art. 105. “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais”; o Art. 31. “As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.” e o Art. 32. “Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades”.

Ainda na LDB 4024/61 destaca-se:

- o Art. 20. “Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá: a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais; b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.

- o Art. 104. “Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal”.

- o Art. 23. “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.” – o Art. 28. “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

Já na LDB 5692/71 “Art. 47 As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei.” e Art. 49 “As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades”.

LDB 5692/71: “Art. 11. § 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.” e “Art. 64: Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados” (DÁLIA E FRAZÃO, 2010).

No início de 1974, todas as EFAs foram autorizadas pelo Estado a funcionar com formação reconhecida e legalizada, com cursos complementares (sob modalidade supletivo). Tal autorização permitiu oferecer aos jovens o certificado de conclusão de primeiro grau.

A LDB (Lei 9.394, de 20/12/1996) apresentou uma significativa evolução e abertura do processo educacional. Em seu Artigo 28, ela apregoa que na oferta de educação para a população da zona rural, a educação deverá se adaptar as peculiaridades da população, da localidade e de cada região. Acrescentaram ainda a necessidade de conteúdos e metodologias inerente aos interesses e necessidades de cada população e a adequação do currículo, dos conteúdos e do funcionamento escolar as sazonalidades, à variação climática, às fases agrícolas e ao trabalho no meio rural.

Mesmo que a própria LDB 9394/96 tenha reafirmado a possibilidade de adaptação do ensino à realidade agrícola, ela apenas menciona a possibilidade da “alternância regular de períodos de estudo”. Todavia, foi ela que deu espaço para discussões mais profundas sobre a coerência da educação, até então, oferecida no campo.

Tal preocupação se concretizou nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, de 4 de dezembro de 2001. Nesse documento são indicadas várias práticas que já eram procedimentos pedagógicos existentes nas escolas de Alternância. Isso aponta para o Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Destaca-se nas diretrizes que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.” e “as parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser

acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão: I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional; II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável; III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva; IV- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo” (DÁLIA, 2010).

A Constituição de 1998 pouco alterou a Legislação vigente, mas seu Capítulo III, artigos 206 determina um “pluralismo de concepções pedagógicas”.

Já neste século, dois marcos são fundamentais para a prática da alternância no Brasil. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (PARECER CNE/CEB 36, de 04/12/2001), abriu de forma irrestrita o caminho Legal para o funcionamento das escolas no meio rural e representou um marco inovador no que se refere à educação em zona rural.

O CEB/CNE/MEC nº 1/2006 expõe os motivos e aprova o funcionamento dos dias letivos nos CEFFAs, na prática da Pedagogia da Alternância. Essa normatização da Lei, efetiva e oficializa a Pedagogia da Alternância como um Modelo de Educação Oficial no Brasil. “Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)”. Nesse documento:

- Recomenda-se que o Projeto Político-Pedagógico de cada CEFFA adote as características da Pedagogia da Alternância na concepção de alternância formativa, isto é, alternância integrativa real ou copulativa, de forma a permitir a formação integral do educando, inclusive para prosseguimento de estudos, e contribuir positivamente para o desenvolvimento rural integrado e auto-sustentável, particularmente naquelas regiões/localidades em que prevalece a agricultura familiar.

Além disso, o parecer pressiona o poder público a reconhecer, legalmente, a Alternância e sua temporalidade:

- Os Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação, que ainda não se manifestaram sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância, o que vem dificultando a certificação de conclusão de curso dos Centros Familiares de Formação por Alternância (EFA, CFR ou ECOR), são encorajados a examinar/reexaminar os Projetos Político-Pedagógicos a eles submetidos pelas instituições educacionais, sob a ótica do presente Parecer e das conclusões dos seminários e simpósios que vêm sendo realizados sob o patrocínio do MEC, ou de outros organismos, sobre a Educação do Campo.

2.3.4. A pedagogia da alternância na Argentina

Na Argentina, a primeira EFA também foi criada de 1968. Em 1970 a fim de certificar as experiências das EFAs, se reuniram agricultores, técnicos e docentes e decidiram criar a APEFA (associação para a Promoção da EFA).

A partir de 1995, reuniões entre os membros das EFAs deu origem, em 1997, a União das Escolas Família Agrícolas Santafesinas (UEFAS). O objetivo era fortalecer as alianças com organismos da sociedade civil, das comunidades locais, organizações conjuntas padres-docentes, a fim de revelar os alcances do sistema proposto pelas EFAs e tentar incorporar a proposta do Plano de Estudos em Alternância no sistema formal de educação. Atualmente o modelo faz parte da política pública de educação na Província de Santa Fé.

Posteriormente foram criados em 1974 os Centros de Formación Rural (CFR), em 1988, os (CEPT), filiados à Federação dos Centros Educativo para la Producción Total (FACEPT) e mais recente as Escuelas de Alternância de Jujuy (EA).

A origem da Pedagogia da Alternância na Argentina também está diretamente ligada ao movimento francês das Maisons Familiares Rurales (MFR). A primeira experiência ocorreu no norte da província de Santa Fé e deu-se devido à necessidade das comunidades rurais de contar com uma educação para seus filhos e filhas que incluísse uma capacitação profissional posterior a finalização da educação primária.

Atualmente existem no país tanto escolas oficiais de gestão pública, como os Centros Educativos para a Produção Total (CEPT) em Buenos Aires e as Escolas de Alternância (EA) nas províncias de Jujuy e Corrientes. Assim como escolas de gestão privada como as Escolas Família Agrícola (EFA), localizados em Santa Fé, Corrientes, Formosa, Santiago del Estero, Córdoba, Buenos Aires e Salta, além dos Centros de Formação Rural (CFR) da Fundação Marzano em Buenos Aires e ao sul de Santa Fé. No total somam 114 escolas com aproximadamente 8.000 alunos. (UEFAS, 2007).

A experiência Argentina se caracteriza por dois componentes básicos. Um deles é a participação organizada das famílias e membros da comunidade, através dos conselhos de administração, com a incumbência de gestão e apoio pedagógico. Neste componente, se destaca a importância do docente como um dos pilares fundamentais para o êxito das experiências da alternância.

São profissionais com atitudes criativas e abertas a inovações e que possuam aptidão para compreender, respeitar e valorizar a cultura rural em todas as suas expressões. Cabe também ao docente contribuir para construir e consolidar a participação familiar e comunitária.

A experiência na Argentina indica que a maioria dos docentes da alternância se adequam a este perfil ou necessitam capacitar-se para cumprir com suas funções. No entanto, a prática cotidiana mostra que os docentes rurais apresentam alto grau de compromisso com a proposta pedagógica, entre outros motivos, por acreditarem na proposta pedagógica inovadora e do trabalho realista junto às comunidades rurais.

Em relação às políticas públicas para a Pedagogia da Alternância na Argentina, um marco foi o artigo 17 da Lei Federal de Educação. Onde existem resoluções que favorecem especificamente as experiências com alternância como a Resolução Nº 518 de 10 de março de 1998.

Na lei Nº 24.195 destaca-se as resoluções 39/94 e 40/95 do Conselho Federal onde o ministério de Cultura e Educação resolve:

Art. 1º.- Propiciar a aplicação da pedagogia da Alternância como modelo inovador de organização pedagógica para o 3º ciclo do EGB e no nível Polimodal.

Art. 2º.- Aprovar as pautas didáticas e institucionais que se detalham no:

Anexo I (...) estas deverão ajustar-se aos diversos desenhos curriculares que apliquem a alternância.

Art. 3º.- Os alunos poderão completar o 3º ciclo do EGB e do nível Polimodal em escolas que apliquem o sistema de alternância segundo as pautas didáticas e institucionais aprovadas pela presente resolução.

Art. 4º.- Convidar as entidades APEFA, Fundação Marzano y FACEPT, congregadas na ONEARA a participar do desenvolvimento técnico como organismos assessores para a aplicação da presente lei.

Em 1970 a fim de certificar as experiências das EFAs, se reuniram agricultores, técnicos e docentes e decidiram criar a APEFA (associação para a Promoção da EFA). As EFAs foram incorporadas ao ensino oficial na Argentina, em escolas públicas de gestão privada com um Plano de Estudos Experimental, a partir de 1974, e receberam subsídio estatal a partir de 1977. Até 1984 funcionaram com ciclo básico (1º ao 3º ano secundário).

Entre 1985 e 1986, por pedido das famílias dos alunos, se incorporou o ciclo superior (4º e 5º ano secundário) e mais recentemente em 1990 um Plano de Estudos oficial foi constituído (APEFA, 2009).

A partir de 1995, reuniões entre os membros dos EFAs deu origem, em 1997, a União das Escolas Família Agrícolas Santafesinas (UEFAS). O objetivo era fortalecer as alianças com organismos da sociedade civil, das comunidades locais, organizações conjuntas padredocentes, a fim de revelar os alcances do sistema proposto pelas EFAs e tentar incorporar a proposta do Plano de Estudos em Alternância no sistema formal de educação. Atualmente o modelo faz parte da política pública de educação na Província de Santa Fé.

Atualmente, projetos de melhoramento da educação rural, levado adiante pelo Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Nação, assim como também os desenvolvidos por cada uma das províncias, são esforços considerados importantes para diminuir a brecha tecnológica existente no setor da educação rural. No entanto, pesquisadores em educação rural na Argentina, acreditam que esta brecha só será fechada verdadeiramente se envolver toda a sociedade em conjunto: os dirigentes políticos, econômicos, sociais e religiosos, uma vez que os esforços a serem realizados não devem ser somente setoriais ou regionais e sim incluir toda a nação (DILLON, 2006).

São projetos pensados na área produtiva de agroalimentos e de agrocombustíveis, que será a demanda de toda a humanidade em um futuro próximo, onde se faz necessário promover a educação agropecuária e gerar estratégias de transferências de conhecimentos atualizados que permitam ampliar e aprofundar saberes, habilidades e destrezas dos jovens das zonas rurais e fortalecer o desenvolvimento rural sustentável do setor agropecuário. Outro desafio considerado de tamanha relevância é fortalecer as instituições educativas agropecuárias do meio rural para que impulsionem políticas, programas e serviços orientados ao desenvolvimento a partir de uma visão integral – de produção, de distribuição, de comercialização e de exportação – do setor agroindustrial.

Para conseguir estes objetivos, os projetos, têm como objetivo desenvolver uma visão empresarial nos jovens rurais e promover o conhecimento da diversidade produtiva, a comunicação global do produto e a inovação permanente para promover a competitividade do mercado.

É considerado primordial nos projetos argentinos, estabelecer com e entre as escolas rurais, as agrotécnicas e as agropecuárias uma rede de serviços de apoio para as transferências de estratégias e de tecnologias de produção, distribuição e comercialização da produção realizada. Também se faz necessário desenvolver nos jovens rurais uma visão atualizada do mundo contemporâneo para ampliar sua capacidade de identificar oportunidades e de empreender e gerir novos projetos (DILLON, 2006).

A Federação das Associações dos Centros Produtivos para a Produção Total (FACEPT), destacada nesta tese, atua na Argentina somente na Província de Buenos Aires e tem como objetivo assegurar o estabelecimento do habitante rural no campo, promovendo o desenvolvimento e a implementação dos propósitos da agricultura familiar. O marco para a estratégia é a utilização da Pedagogia da Alternância. A proposta é destinada aos moradores, suas instituições governamentais, educativas, sociais, comunitárias que formam parte das comunidades rurais.

A missão da FACEPT é fomentar o desenvolvimento e o estabelecimento das comunidades rurais através do protagonismo de seus próprios atores, organizados e construindo propostas claras que gerem políticas que favoreçam o desenvolvimento rural. Prioriza a capacitação, a educação através da Pedagogia da Alternância permanente com todos os atores, o trabalho em rede com outras instituições e a cogestão com o governo.

A cogestão com o governo da Província de Buenos Aires, a partir da Direção Geral de Cultura e Educação, permitiu a FACEPT integrar os programas de formação e capacitação.

Desta parceria surgiu o programa Banca Social Provincial, com princípios de Economia Social, com linhas de créditos para jovens, famílias agricultoras e para grupos associados de agricultores familiares e o Programa Pueblos, com proposta de desenvolver as pequenas localidades da província a partir da organização comunitária e institucional. Este programa é uma política pública na Província de Buenos Aires.

Os princípios filosóficos e metodológicos que regem a atuação dos CEPTs são:

- A Produção Total: este aspecto aponta para o desenvolvimento integral de cada comunidade, em função suas necessidades e possibilidades, com o fim de atingir o potencial real, aproveitando os recursos disponíveis, fomentando a melhor produção possível e sustentável, harmonizando os distintos setores e aplicando tecnologias socialmente apropriadas a Agricultura Familiar.

- Pedagogia da Alternância: a pedagogia fortalece a unidade da instituição educativa, relacionando realidade, trabalho, educação, onde a definição dos valores e práticas presente nos conteúdos de aprendizado faz parte do protagonismo de toda comunidade.

- Desenvolvimento da Comunidade Rural: são objetivos estratégicos que se concretizam através da promoção de organizações comunitárias e da articulação de um plano estratégico de desenvolvimento para toda a região. Garantir a implementação de uma proposta educativa adequada e que reflita a realidade de cada território.

- Participação, Autogestão e Cogestão: são três processos específicos, simultâneos e articulados, que possibilita a inclusão da população rural na construção de suas próprias políticas. A participação é um processo que parte desde o individual ao familiar, nos múltiplos espaços de participação da comunidade. A autogestão, inclui e necessita da participação para se concretizar e parte da atitude básica de cada um como indivíduo, família e comunidade. A cogestão se trata de um processo associativo político, de trabalho conjunto entre a comunidade organizada e os distintos setores do governo local, provincial e/ou nacional.

2.4. A Ideologia e a Metodologia da Alternância

2.4.1. Modalidades de alternância

No universo educativo da alternância, a rede dos CEFFAs e as demais que tiveram origem nestas primeiras, não é atualmente o único sistema onde se aplica o princípio, ou que usa esta denominação. Segundo Dinova, 1997 acredita-se que o ponto de inter-relação entre dois elementos que se alternam chegou a sua expressão mais alta, fazendo com que em diversos locais do mundo utilizem a mesma nomenclatura para praticas distintas.

O primeiro a propor uma classificação das modalidades da alternância foi Girod de l'Ain em 1974, quando apresentou dois modelos de alternância para caracterizar as pesquisas de articulação entre a teoria e a prática ou entre o educativo e o econômico. Os modelos foram denominados de alternância externa e alternância interna:

- Alternância externa: definida essencialmente, na relação escola-empresa, pela anterioridade da atividade profissional para continuação dos estudos. São exemplos os cursos noturnos ou por correspondência.

- Alternância interna: definida pela realização de atividades profissionais ao longo do período de estudos e não mais o trabalho como pré-requisito para a formação.

Malglaiwe (1979), definiu três tipos de alternância:

- a falsa alternância: consiste em deixar lacunas nos cursos de formação e não estabelecer nenhuma ligação explícita entre formação e atividades práticas.

- a alternância aproximativa: definido pela existência de um modelo mais elaborado, envolvendo um certo nível de organização didática na vinculação dos dois momentos da formação em um conjunto coerente.

- a alternância real: consiste em uma efetiva implicação, envolvimento do alternante em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações com a reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. Gimonet (1982) destaca, na realização deste tipo de alternância, o papel preponderante desempenhado pelo Projeto Profissional do Jovem.

Já Bourgeon, (1979) apresentou outra tipologia:

- alternância justapositiva: caracterizada pela sucessão temporal de períodos consagrados a atividades diferentes em locais diferentes: trabalho e estudo. Sem vínculo entre as atividades. A alternância justapositiva aqui corresponde à falsa alternância classificada por Malglaive (1979).

- alternância associativa: constituída na articulação, vinculação entre a formação profissional e a formação geral. Os conteúdos apresentam laços de complementariedade, assim como os diferentes tipos de atividades têm a mesma importância. No entanto, é uma alternância que associa sem verdadeiramente religar, sem unir. Corresponde, assim, a alternância aproximativa de Malglaive.

- alternância copulativa: caracterizado pela existência de uma compenetração, uma vinculação efetiva dos meios de vida sócio-profissional e escolar, em uma unidade de tempo formativo. Liga a ação e a reflexão sobre o porquê e o como, os conteúdos dos dois momentos encontram-se em permanente relação, completando-se e enriquecendo mutuamente. Corresponde a alternância real de Malglaive.

Dinova em 1997 propõem uma classificação que mescla as anteriores em quatro tipos:

- alternância aparente: definida como aquela onde se combinam em diferentes doses os aspectos teóricos com os práticos, o estudo e o trabalho. São exemplos os cursos noturnos, trabalhos de reforço escolar, cursos em empresas no tempo de estudo e organização assistemática dos estudos (diferente das escolas tradicionais, alternam prática e teoria);

- alternância justaposta: Definida por experiências divididas em dois tempos, um dedicado ao estudo e outro ao trabalho, mais sem nexo entre as atividades, sem conteúdo comum.

- alternância Associativa: Definida por dois momentos distintos, um em que o aluno deve passar uma parte do ciclo educativo na escola, e outro no meio produtivo concreto (fabrica, empresa, escritório). São exemplos desta modalidade os “Sandwich” Britânicos, os “CarrerEducation” nos EUA e os “Kibbutz” israelitas.

- alternância Integrada: definida como aquela em que existe alto comprometimento entre os conceitos teóricos e os práticos, e o meio envolvido. Até o momento podem ser consideradas as experiências de alternância integrada as que estão ligadas ao mundo rural. São exemplos desta modalidade: as MFR e todas as escolas nascidas a baixo de sua influência, a “Escuelaenel Campo” em Cuba, a escola pública da Tanzânia e o sistema cooperativo norte-americano.

Após observar as diferentes tipologias desenvolvidas entorno da noção de alternância no universo educativo do campo, é possível afirmar que os autores e as tipologias refletem a angústia por autenticidade e identidade de uma verdadeira alternância. O esforço parece centrado em descaracterizar os outros modelos para validar a alternância real, copulativa ou integrada. Dá-se isso devido aos ideais embutidos na proposta originária educativa na França e amparada atualmente pela AIMFR e seus filiados em projetos por três continentes.

2.4.2. A prática da formação por alternância

Na Pedagogia da Alternância, os conhecimentos e experiências adquiridas junto à família e as realidades e os problemas locais, são temas dos diversos instrumentos específicos da pedagogia. É a partir dos instrumentos que ocorre a troca e fusão entre o saber familiar e os

conteúdos e conhecimentos ensinados nas escolas. Instituído um relacionamento entre o meio em que vive o jovem-família-comunidade-escola (SOUZA, 2008).

A eficiência da alternância está ligada à qualidade do relacionamento entre a equipe de formadores e os estudantes na implementação das atividades e dos instrumentos pedagógicos específicos. Para que isso ocorra os educadores na Pedagogia da Alternância devem conhecer a identidade de cada instrumento específico, para melhor aplicá-lo junto ao grupo de jovens, o que os tornam cúmplices, junto com a família e a comunidade das práticas educativas. De caráter interdisciplinar, as práticas educativas perpassam e integram todas as áreas do conhecimento.

Através da observação sobre a realidade do educando e do meio em que ele vive, são realizadas uma análise desta realidade, comparações, generalizações e sínteses, a fim de refletir sobre a realidade. Com isso surgem interrogações e pesquisas de experimentação e transformação do meio.

As práticas educativas interdisciplinares da Alternância, com base na observação, reflexão, experimentação e transformação, só se tornam uma ação efetiva que conduz ao desenvolvimento rural sustentável, quando envolvem todos os atores sociais. Não se pode falar em desenvolvimento rural sustentável sem reforçar o papel significativo da participação popular.

Quando desenvolvimento rural sustentável é também compreendido sob a lógica da participação e mobilização popular se torna a base da conversão de propostas em práticas efetivas, preponderando o fortalecimento das decisões dos atores sociais envolvidos, sendo capaz de gerar dimensões de mudanças sociais, crescimento econômico, conservação ambiental e cultural.

Pode possibilitar transformações intelectuais, que traduzam e valorizem o saber e a realidade do sujeito e de seu coletivo; produtivas, com a adoção e práticas sustentáveis e que ressaltem o saber gerado com base em sua realidade produtiva e conscientizadoras das potencialidades do mundo rural e do seu coletivo, bem como impulsionadoras de seus níveis participativos e organizacionais.

A metodologia da Alternância caracteriza-se pela alternância do jovem em formação entre o espaço escolar e familiar/profissional e por possuir diversos instrumentos pedagógicos específicos.

2.4.3. Os pilares dos CEFFAs

Os Centros Familiares de Formação por Alternância se baseiam em quatro pilares: desenvolvimento do meio, formação integral do jovem, associação e Pedagogia da Alternância. Segundo Jean Claude Gimonet (2007), estes quatro pilares constituem a marca identitária dos CEFFAs e formam a engrenagem de toda a proposta dos centros de formação. Os pilares são divididos em finalidades: Formação Integral e Desenvolvimento do Meio. E meios: Pedagogia da Alternância e Associação. A articulação entre esses elementos ocorre como demonstra o esquema da Figura 5.

OS QUATRO PILARES DOS CEFFAS

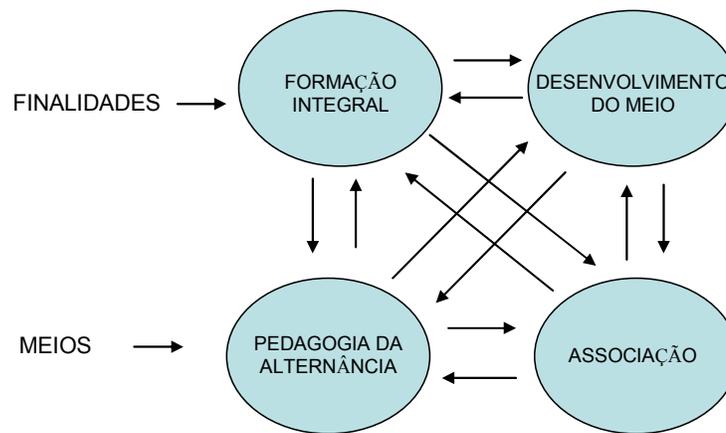


Figura 5: Os Quatro Pilares dos CEFFAs. (Fonte: GIMONET, 2007).

a) Os instrumentos pedagógicos

Para viabilizar seu modelo pedagógico, a Pedagogia da Alternância utiliza diversos instrumentos metodológicos, elaborados com base na experiência adquirida pelo aluno com sua família, no seu meio. Não só dinamizam sua operacionalização, como também garantem uma interação permanente entre família-escola-jovens. Os instrumentos metodológicos empregados pela pedagogia da Alternância se constituem do Plano de Estudo (PE), folha de observação (FO), Caderno da Realidade (CR), Visitas e viagens de Estudo (VVE), Visita às Famílias (VF), Estágios, Atividade de Retorno (AR), Serões e Projeto Profissional do Jovem (PPJ), (ANDRADE, 2003).

Embora todos os instrumentos metodológicos façam parte da engrenagem que viabiliza a Pedagogia da Alternância, para esta pesquisa buscou-se focar no diálogo entre dois destes instrumentos, o Plano de Estudo, como é denominado no Brasil ou Plan de Búsqueda, como é denominado na Argentina; e o Projeto Profissional do Jovem.

O “Plano de Estudo” (PE) é um instrumento da alternância onde se obtém a interação da vida familiar com a escola, gerando no aluno o hábito de vincular a reflexão à ação. É elaborado em um (Tema gerador) previamente definido. É denominado gerador porque “(...) qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (...)” (FREIRE, 1979).

Este mesmo autor salienta que o “(...) tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Desta forma, investigar o tema gerador é investigar (...) o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (...)” (FREIRE, 1979).

Constitui-se de perguntas elaboradas em conjunto (monitor/aluno) evitando-se assim a elaboração de “(...) roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação (...)” (FREIRE, 1979:118). O jovem vai estudar tanto na família quanto na escola e a cada tema estudado há um encadeamento lógico do assunto com os conteúdos das outras disciplinas, gerando o ambiente favorável para que os jovens “(...) se sintam sujeitos do seu pensa,

discutindo seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (...)” (FREIRE, 1979).

A indagação está relacionada ao seu meio, situação familiar, técnicas agrícolas empregadas na unidade de produção, a saúde da comunidade, os remédios caseiros, a religião, a vida organizacional da comunidade, a agricultura convencional e alternativa. Os questionamentos serão empregados como tema condutor de motivação e compreensão do significado de cada conteúdo. Os resultados obtidos facilitarão o redirecionamento de conjunto dos conteúdos (Andrade, 2003). O Plano de Estudo é construído seguindo as seguintes etapas:

- i) Motivação – estimular a curiosidade ligar o tema a sua realidade;
- ii) Fato concreto – é o ponto de partida e o objetivo a ser trabalhado, referência a ser trabalhada;
- iii) Análise – diagnóstico e compreensão dos fatores envolvidos;
- iv) Comparação – confrontar dois fatos ou duas ou mais ideias distintas;
- v) Reflexão – construção da crítica tomando consciência da relação individual e meio;
- vi) Ideia geral – as coisas existem e eu posso interferir percepção real da situação.

b) O projeto profissional do jovem

O instrumento de conclusão do ensino técnico em agropecuária, Projeto Profissional do Jovem (PPJ), é assim denominado no Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) Colégio Estadual Agrícola (CEA) Rei Alberto I, no município de Nova Friburgo, Rio de Janeiro/Brasil e Projeto Produtivo no Centro Educativo para Produção Total (CEPT) nº16, no município de Lobos, Buenos Aires, Argentina.

Este instrumento, ocorre geralmente nos Centros de Formação, do seguinte modo: durante os anos iniciais de formação técnica, o estudante é estimulado a conhecer melhor a realidade socioeconômica, cultural, política e profissional regional, para começar a pensar no futuro como profissional. Os centros de formação promovem e orientam o jovem a vivenciar diferentes experiências nas mais diversas áreas profissionais presentes no meio rural ou adaptável a realidade do campo. Estas experiências são construídas a partir de cursos, palestras, visitas de estudo, estágios e todas as demais ferramentas da Pedagogia da Alternância.

Até o início do último ano de formação, o jovem deve decidir a linha de pesquisa do seu Projeto Profissional. Os experimentos são realizados nas propriedades dos jovens ou nos próprios centros de formação, com orientação técnica dos professores e profissionais de instituições parceiras. Ainda no último ano, o jovem deve adquirir experiências mais aprofundadas sobre o assunto que escolheu para seu projeto.

Geralmente no último ano de formação os experimentos são realizados, acompanhados de professores tutores e parceiros do projeto. Ao final do experimento o estudante deve produzir uma monografia, que é apresentada diante de uma banca composta por técnicos da área de atuação da pesquisa realizada, obtendo conceito para aprovação e conclusão do curso técnico em agropecuária.

Tal ferramenta é construída com participação de toda comunidade escolar (famílias, corpo docente, parceiros e estudantes) e pode contribuir para a introdução de novas tecnologias nas unidades de produção.

O projeto de conclusão é um instrumento que pode exercer papel de extensão, estreitando a comunicação entre os saberes acadêmicos, desenvolvidos nas universidades, instituições e empresas de pesquisas e o saber dos agricultores desenvolvido no dia-a-dia de suas práticas agrícolas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida em dois centros de formação por Alternância. Sendo um localizado no Brasil, no município de Nova Friburgo no estado do Rio de Janeiro, o Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) Colégio Estadual Agrícola (CEA) Rei Alberto I e o outro na Argentina, no município de Lobos na província de Buenos Aires, o Centro Educativo para a Produção Total nº 16.

A investigação tem suas raízes e é fruto de sete anos de docência, capacitações e vivências no âmbito da educação do campo proposta pela Pedagogia da Alternância (PA), no CEFFA CEA Rei Alberto I. A observação do processo de formação técnica em agropecuária, no contexto da agricultura predominante em Nova Friburgo, despertou o interesse em investigar os caminhos da formação profissional e suas influências nas localidades envolvidas.

A decisão pelo projeto de conclusão (PC) como objeto de análise na pesquisa se justifica, pois tal instrumento da Alternância é o ponto culminante de todo processo técnico de formação. O processo de elaboração e implantação dos projetos de conclusão reúne diversos aspectos específicos da PA, como a interdisciplinaridade, a participação efetiva da família, a articulação com os mestres de estágio e com os órgãos de pesquisa e extensão rural. Tal processo, que tem como objetivo a inserção de tecnologias e a criação de novos empreendimentos, sempre visando a autonomia das famílias produtoras e o desenvolvimento rural sustentável, foi considerado ponto focal para investigação e análise nesta pesquisa.

3.1. Área de Estudo

3.1.1. Contextualizando a agricultura em Nova Friburgo e a pedagogia da alternância

Encravada no meio da serra do Mar, com altitudes entre 600 m e 2600 m de altitude com temperaturas amenas, a sede da “Fazenda do Morro Queimado” estava em um ambiente natural de Mata Atlântica com grande diversidade de recursos florestais e hídricos. Com a utilização mão de obra escrava muita madeira nobre como o jequitibá foi derrubada inicialmente. Seguiram-se ciclos de queimadas das matas depois de retirada seletiva de madeira, tentativas de plantios de cana de açúcar, café e instalação de pastagens para animais.

Com o fim do regime escravocrata no final do século XIX e a conseqüente falta de mão de obra nas fazendas de café somado a baixa densidade populacional nesta região, estas áreas passaram a ser ocupadas pelos imigrantes europeus, sobretudo suíços e germânicos, que haviam chegado em Nova Friburgo, principalmente a partir de 1820.

Inicialmente, quando chegaram à Nova Friburgo estes imigrantes receberam da coroa portuguesa terras para produção. Houve um predomínio de pequenas propriedades rurais e do uso de mão de obra exclusivamente familiar no processo de produção agrícola da região, cuja implantação na região remonta, segundo relatos dos moradores mais antigos da região, ao final do século XIX.

Além do clima frio e relevo montanhoso, problemas agrônômicos relacionados à fertilidade do solo e climatização de algumas culturas ficam evidentes. Aqueles que receberam áreas improdutivas acabavam por retirar as madeiras de interesse e depois abandonavam as terras. Muitos tiveram como destino os latifúndios em um regime de colonato.

De acordo com Grisel e Assis (2010), o acesso dos pequenos produtores atuais, colonos ou não, a terras produtivas só ocorreu devido a uma mudança espacial no território, os donos de fazenda migraram para o setor têxtil e estes venderam suas propriedades para os meeiros. O sistema de meação continuou, onde havia entre 5 e 30 meeiros por propriedade,

estas eram divididas em unidades que variavam de 40 a 60 ha. Neste período com o desenvolvimento do sistema ferroviário já era possível vender seus produtos para a capital.

Segundo os mesmos autores, do início até a metade do século passado dominava a produção de milho para alimentação animal e humana, está com a produção do fubá. Outras plantas eram cultivadas, entre elas as raízes e tubérculos. A fertilidade do solo era renovada com advento das queimadas e do pousio, em que se deixava formar as capoeiras por um período de dois a três anos, depois se fazia a roçada e a queimada.

A produção vegetal na região vem se especializando ao longo do tempo na produção de hortaliças, as culturas principais da região nos últimos 70 anos eram: o café, alho, milho, couve-flor, batata inglesa, batata baroa, batata doce, aipim, tomate, ervilha, inhame, jiló, cenoura, nabo, cebola, cebolinha, couve mineira, feijão, flores e fava.

As culturas eram comercializadas, sempre como excedentes, com exceção das flores e do café, que tinham sua produção voltada para o mercado. Ao longo dos anos as culturas hortícolas comerciais foram sendo introduzidas, mudando o perfil de produção onde o café, milho, batatas, feijão e aipim passaram então a ser cultivadas somente para subsistência. Nesse período a agricultura ainda não era tecnificada, sendo necessário o uso da força animal para arar a terra e para transportar a produção, os insumos utilizados ainda eram o que o produtor tinha em mãos, como urina de vaca, esterco de animais misturado com cinzas. O uso dos insumos químicos é bem mais recente tendo seu uso iniciado na incorporação dos pacotes da Revolução Verde há aproximadamente 60 anos. A relação de trabalho não mudou muito, sendo ainda constituída de famílias que trabalham em suas terras, com alguns produtores que trabalham de meeiros e parceiros (CEFFA Rei Alberto I, 2010).

No período anterior a inauguração do CEASA-RJ Unidade Região Serrana em Nova Friburgo no ano de 1977, os produtos eram comercializados no Barracão dos Mendes, um local onde os produtores e atravessadores comercializavam seus produtos.

Atualmente, com a industrialização e a exploração turística, o setor agropecuário no município contribui com menos de 3% do PIB e ocupa uma área de 10.854 hectares, o que representa 5,48% da área total do município (PDNF, 2005). Números estes que são questionáveis devido a alguns produtores do município comercializar seus produtos junto a atravessadores de municípios vizinhos como Teresópolis e Sumidouro, onde a nota fiscal é emitida, caracterizando a origem da produção de forma equivocada.

3.1.2. CEFFA CEA Rei Alberto I - Nova Friburgo

O CEFFA CEA Rei Alberto I está localizado na Região Serrana do Rio de Janeiro, no distrito de Nova Friburgo chamado Campo do Coelho, mais precisamente, no bairro rural de Baixada de Salinas. Esta região destaca-se como a principal produtora de olerícolas, cuja produção é a principal fonte de abastecimento desse tipo para a região metropolitana do Rio de Janeiro. No entorno da rodovia RJ 130, que liga os municípios de Teresópolis a Nova Friburgo, são encontradas grande parte das unidades produtoras da região, que se destaca no cenário nacional como a maior produtora de couve-flor do país. Outra característica importante da localidade é conter parte do maior parque do estado e uma das sedes do mesmo. Este símbolo do município, o Parque Estadual de três picos, é ponto de interesse geológico e sua área de aproximadamente 463,50 km² abrangendo os municípios de Guapimirim, Teresópolis, Silva Jardim, Cachoeiras de Macacu e Nova Friburgo.

O município de Nova Friburgo distante 136 km da capital fluminense, ocupa área de 938,4 km² na Região Serrana Fluminense, com sua sede localizada em altitude de 846m. É uma região caracterizada por densa cobertura vegetal tropical úmida situada num vale, formado pelo encontro das Serras dos Órgãos e do Mar. A região apresenta um clima ameno e elevado índice de pluviosidade, com precipitações médias de 2.000mm que se distribui de

maneira desigual ao longo do ano, sendo elevada a precipitação no verão e baixa precipitação no inverno. A temperatura média anual é de 18°C.

Com aproximadamente 180.000 habitantes, a população se distribui de forma desigual no território, concentrando-se em suas áreas urbanas, com destaque para os dois distritos centrais - Sede e Conselheiro Paulino – que abrigam quase 80% de toda a população.

Neste contexto, foi criado em 1994 o CEFFA Rei Alberto I. O CEFFA Rei Alberto I é uma instituição de ensino público, funcionando a partir de um convênio entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a prefeitura municipal de Nova Friburgo e a ONG - Instituto Bélgica Nova Friburgo (IBELGA), integrado a União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB).

A fazenda onde está localizado o CEFFA Rei Alberto tem 27 hectares e o espaço é dividido entre o CEFFA, que oferece o ensino fundamental conveniado com a Secretaria de Educação da Prefeitura de Nova Friburgo, o CEFFA que oferece o ensino médio técnico integrado em Agropecuária e Administração e o IBELGA. O espaço possui salas de aula, sala da direção e dos professores, escritório administrativo do IBELGA, laboratório de análises ambientais, sala de informática, biblioteca, refeitório, auditório e área de produção animal e vegetal.

3.1.3. CEPT N° 16 – Lobos

O CEPT n° 16 está localizado na área rural, denominada paraje El Arazá, situada 25 km do centro da cidade de Lobos. Distante 102 km ao sudoeste da cidade de Buenos Aires e a 125 km da cidade de La Plata. O espaço onde foi construída a escola é um terreno de 1 hectare doado por um fazendeiro para a Associação do Centro Educativo para a Produção Total n°16. O espaço conta com salas de aulas, habitações para meninos e meninas, sala de professores, escritório administrativo, refeitório, cozinha, biblioteca, oficina, cozinha para processamento de embutidos e horta.

Lobos tem uma população de 33 mil habitantes e ocupa uma área de 1.740 km², pertence a uma rede urbana formada pela cidade matriz: Wolves, que responde por 90% da população residente, e outras pequenas cidades: AntonioCarboni, Elvira, Villa Loguercio, Salvador Maria e Zapiola. Tem caráter predominantemente rural e integra a Bacia do Rio Salado.

O município tem como principal atividade produtiva a agropecuária, onde a produção animal, criação de bovinos de corte e leite, é responsável por 55% da produção total, a agricultura de soja, milho e trigo corresponde a 40% e os outros 5% corresponde a outras atividades agrícolas, entre os quais suinicultura, apicultura, ovelhas e exploração hortícola.

Mais recentemente a cidade tem se destacado também como polo de turismo rural, com estâncias de criação de cavalos para a prática de polo, lagunas e clubes de pesca e camping. A cidade de Lobos é também uma referência para o comércio e serviço na região, que é alimentado por sua acessibilidade via Rodovia Provincial N° 41 e Estrada Nacional 205, onde também fica a atividade industrial do município.

Neste contexto, foi criado em 1999 o CEPT n°16, com a primeira turma iniciando em 2000. A iniciativa surgiu de uma necessidade da comunidade de ter seus filhos matriculados em uma escola de nível secundário na zona rural sem precisar ir a cidade. Em alguns casos a família se separava, pois a mãe se mudava para a cidade para acompanhar os filhos na escola e o pai ficava no campo trabalhando (BARSKY, 2009).

3.2. Caminhos Teóricos

Definir a metodologia a ser aplicada em estudo interdisciplinar foi um tanto quanto desafiador. Primeiro é importante esclarecer que esta tese não tem como objetivo propor novo método de coleta de dados e de análise para o campo social no que tange a educação profissional técnica em agropecuária e o desenvolvimento rural sustentável. A metodologia buscada nesta pesquisa teve como objetivo realizar a melhor reflexão sobre as transformações ocorridas no campo do desenvolvimento rural sustentável nas regiões estudadas, destacando as dinâmicas relacionadas aos processos educativos do campo com a Pedagogia da Alternância, a partir do objeto de estudo, o projeto de conclusão do curso técnico em agropecuária.

A metodologia adotada é do tipo pesquisa básica de abordagem hipotética. Quanto aos fins é uma pesquisa diagnóstica, descritiva e exploratória. Com apoio de pesquisa de campo, consultas bibliográficas, pesquisa documental, coleta de depoimentos, aplicação de questionários sendo também uma pesquisa participante.

Para a análise quantitativa e qualitativa dos dados foi utilizado o método revisto por Laurence Bardin (1977), a análise de conteúdo. Segundo a autora, enquanto método, a análise de conteúdo torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens; a análise de resultados é resultante de testes de associação de palavras (estereótipos e conotações).

Para Bardin (2009), as fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos, a pré-análise, a exploração do material e por fim o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Para Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessível.

Para Moraes (1999), o método faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Uma etapa característica da análise de conteúdo e adotada nesta tese é a categorização. Uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios. (MORAES, 1999).

A categorização facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo (MORAES, 1999).

Também é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado.

Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão.

Utilizar a análise de conteúdo em uma pesquisa participante pode possibilitar a compreensão dos processos sociais de forma mais profunda. Para Paulo Freire (1978) a educação e a investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. Esta maneira de conceber a pesquisa, diretamente ligadas às preocupações e experiências cotidianas do grupo com que se trabalha, difere em seu conteúdo e metodologia da utilização da ciência social, justamente para suprimir os conflitos e reforçar a dominação (OLIVEIRA, 1985).

Segundo os mesmos autores é totalmente impossível imaginar uma separação entre o sujeito da pesquisa (o cientista social) e o seu objeto (a sociedade) se o sujeito é ele mesmo um ser social, se são as ações humanas que modelam e transformam a sociedade da qual o pesquisador é parte integrante, podendo inclusive sofrer as consequências do projeto social que propõe ou das transformações que sua ação pode provocar. O pesquisador não pode ser um observador imparcial situado fora da situação que ele analisa.

A pesquisa participante leva em conta toda uma série de interrogações e questionamentos sobre as causas profundas dos fenômenos sociais e sobre seu dinamismo interno (OLIVEIRA, 1985). As informações coletadas, tratadas e analisadas neste contexto de pesquisa consideram a historicidade e dinâmica de posição dos atores no campo, articula linguagem e sociedade como contexto ideológico e busca caracterizar os atores participantes, identificando as lógicas que dão sentido as suas ações.

Spink (2004), fala da produção de sentidos na perspectiva da linguagem e da ação, em especial da importância da noção de contexto, composto de diferentes noções de tempo e múltiplos interlocutores. Importância central deve ser dada à maneira pela qual as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas.

3.3. Levantamentos dos Dados

O levantamento dos dados para a pesquisa foi iniciado com a tentativa de esgotar as principais e atuais referências e revisões bibliográficas sobre as duas temáticas que circundavam a pesquisa e que estão no campo do conhecimento do Desenvolvimento Rural Sustentável e da Pedagogia da Alternância.

O objetivo deste momento inicial foi compreender como os pilares desta pesquisa, integrados, poderiam a partir de um processo dialógico somar para a reflexão, discussão e construção teórica que venha a contribuir para uma mudança de paradigma de produção nas regiões estudadas.

No CEFFA CEA Rei Alberto I foram primeiramente analisados os documentos: Projeto Político Pedagógico, Plano de Formação, Planos de Estudos (PE) que ocorreram entre os anos de 2010 e 2013, totalizando 30 roteiros e sínteses.

Além destes documentos foram observadas as atividades desenvolvidas no centro de formação relacionada à prática produtiva, assim como as atividades no âmbito da educação ambiental. Ainda neste primeiro momento foram levantados dados sobre o histórico agroambiental do município de Nova Friburgo.

O segundo momento de levantamento dos dados no CEFFA de Nova Friburgo ocorreu nos anos de 2011 e 2013, com acompanhamento do processo de elaboração e implementação dos projetos profissionais do jovem. Foram analisados neste período todos os PPJ impressos presente no arquivo da biblioteca do centro de formação, totalizando 94 projetos, realizados entre os anos de 2001 e 2013. Os projetos foram analisados individualmente com o objetivo de identificar a linha de pesquisa, a condução da pesquisa e forma de implementação, e assim auxiliar a criação de uma categorização para os projetos.

A última etapa de levantamento dos dados no Brasil se deu através dos questionários específicos com questões fechadas, semifechadas e abertas, de maneira que os dados

pudessem ser analisados quantitativamente e qualitativamente. Foram aplicados para os principais atores envolvidos no processo de elaboração dos projetos de conclusão do curso técnico em agropecuária, os dirigentes e docentes (anexo 1), e os jovens concluintes dos anos de 2011 e 2012 (anexo 2). As questões foram pensadas com o intuito de investigar os processos que permeiam a elaboração e implementação dos projetos de conclusão, assim como questões que levassem ao entendimento dos atores sobre desenvolvimento rural sustentável e agroecologia.

Ainda nesta etapa foram realizadas entrevistas, segundo roteiro específico (anexo 3), com jovens que buscaram implementar projetos categorizados, como descrito na segunda etapa da metodologia, em “Inserção de Tecnologia de Base Agroecológica”. O objetivo desta entrevista foi verificar principalmente a origem e influência do tema escolhido assim como a implementação e desdobramentos após realização do projeto.

A aproximação para realização da pesquisa de campo na Argentina se deu via o pesquisador e professor Hector Alimonda (UFRRJ), que apresentou esta tese enquanto projeto a uma das pioneiras em estudos de educação por alternância no país, Susana Ferraris (FACEPT). A partir do contato foi realizada uma reunião com os representantes da Federação das Associações dos Centros Educativos para a Produção Total (FACEPT), no ano de 2011, na cidade de Buenos Aires. No encontro foram apresentadas a organização, a missão e o vínculo público dos CEPTs e foram cedidos artigos e livros que ampararam esta tese. Ainda na reunião foram expostos os objetivos da tese para melhor entendimento pelos membros da Federação e assim apontar em qual CEPT seria realizado a pesquisa.

A escolha do CEPT nº 16 como parâmetro para harmonização da pesquisa, ocorreu no âmbito da aproximação da sua realidade com o CEFFA de Nova Friburgo. Ambos os centros de formação por Alternância investigados apresentam similaridades consideradas fundamentais para o estudo como: formação técnica em agropecuária, proximidade e facilidade de acesso com uma cidade de grande porte (Rio de Janeiro e Buenos Aires), tempo de existência do centro de formação nas comunidades rurais, equipe consolidada de docentes e referência entre os centros de formação por alternância por qualidade nos projetos de conclusão.

A pesquisa de campo na Argentina foi dividida em dois momentos, nos anos de 2011 e 2012. Foram duas vivências no CEPT nº 16 de uma semana em cada ano visitado, com permanência no alojamento dos jovens alternantes. As vivências ocorreram em ambas as visitas no final de dois semestres escolares, com o intuito de observar a culminância dos projetos de conclusão de curso e assim observar toda a dinâmica que envolvia este momento.

Nos dois anos momentos em que o CEPT nº 16 foi visitado, foram analisados os projetos de conclusão do curso técnico, utilizando o mesmo critério usado no CEFFA Rei Alberto. No centro de formação argentina foi analisado o total de 74 projetos, realizados entre os anos de 2002 e 2012. Foram aplicados também os mesmos questionários utilizados no Brasil aos dirigentes, docentes e jovens concluintes de 2011 e 2012. Nestas visitas foram adquiridas cópias digitais e impressas de diversos documentos como, planejamentos de disciplinas e projetos diversos.

Durante toda vivência foram realizadas questões chave para os atores envolvidos no processo de construção dos projetos de conclusão, observações e anotações para melhor entendimento dos processos presente, o que caracteriza esta etapa da pesquisa na Argentina também como observação participante.

A etapa metodológica na Argentina difere da desenvolvida no Brasil por não haver um aprofundamento no instrumento da Pedagogia da Alternância “Plan de Búsqueda”, o equivalente ao “Plano de Estudo” no Brasil, e também difere no último momento na metodologia, onde ocorreram as entrevistas aos jovens que desenvolveram projetos com perfil agroecológico. Esta etapa se difere, pois a pesquisa não tinha como objetivo verificar entre os

projetos do CEPT nº 16 a origem e as influências do tema, assim como a implementação destes, e sim verificar a harmonização da metodologia utilizada na elaboração dos projetos no discurso dos atores envolvidos.

3.4. Análise dos Dados

Para a análise de conteúdo dos dados foi utilizada a metodologia proposta por Moraes (1999), seguindo a seguinte sequência lógica: 1 - Preparação das informações; 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 - Descrição; 5 - Interpretação.

A categorização dos documentos seguiu critérios previamente estabelecidos no processo de construção metodológica, utilizando o critério de semelhança ou analogia no conteúdo.

Para a categorização dos projetos de conclusão e dos planos de estudos dos centros de formação por alternância foi utilizado critério semântico, originando categorias temáticas. Para os documentos e textos foi utilizado critério sintático definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. A partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos, foram analisados questionários, depoimentos e diversos materiais recolhidos nos levantamentos empíricos, da pesquisa participante.

Na descrição da abordagem qualitativa para cada uma das categorias foi produzido um texto síntese em que se expressa o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas, fazendo referência direta aos dados originais.

Neste movimento interpretativo buscou-se dialogar com a fundamentação teórica explicitada no item Revisão de Literatura, contextualizado com o histórico sócio-agro-ambiental dos locais estudados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Caracterização das Unidades de Produção Familiar do Terceiro Distrito de Nova Friburgo (Campo do Coelho)

A região analisada está inserida na Zona de Amortecimento do Parque Estadual dos Três Picos, no distrito de Campo do Coelho, Nova Friburgo/ RJ, um grande polo produtor de olerícolas, destacado como o maior produtor de couve-flor do Estado do Rio de Janeiro, com 47% da área colhida (2019 ha), e uma produção de 25.200 toneladas/ano que corresponde a mais de 50% da produção no estado (EMATER-RIO, 2009).

Grande parte das áreas cultivadas do município está localizada no terceiro distrito de Nova Friburgo. Com cerca de 10.000 habitantes, o terceiro distrito de Campo do Coelho tem 80% da população residindo na zona rural (PDNF, 2005). No terceiro distrito, a estrutura de controle da terra, inclui desde proprietários, meeiros e arrendatários. A estrutura fundiária é baseada no minifúndio, onde as terras são cultivadas por grupos familiares, caracterizando assim a atividade local como agricultura familiar.

O território caracteriza-se por ser um mosaico de unidades familiares produtoras de hortaliças. Neste cenário de pequenas propriedades, as populações estão divididas em pequenos povoados, com denominações próprias e que além de residências também apresentam algum comércio.

As unidades de produção são formadas principalmente por famílias que herdaram seu pedaço de terra, e que tem como capital social o uso desta para produzir alimentos.

O município possui 1.268 propriedades, sendo a maioria (cerca de 90%) formada por minifúndios (43%) e pequenas propriedades (47%). São 2.484 produtores de perfil majoritariamente familiar, sendo que 1.216 trabalham a terra como meeiros (parceiros), ou seja, 49% do total de produtores não são proprietários da terra em que trabalham. (PDNF, 2005).

A ordem decrescente em volume de produção do município por culturas, segundo EMATER-RIO (2010), é: couve-flor; tomate; salsa; inhame; repolho; vagem; beterraba; caqui; banana; nabo; morango; aipim; jiló; alface; pimentão; abobrinha; cenoura; batata-doce; goiaba; batata; ervilha; milho e feijão. As localidades pertencentes ao distrito respondem por quase totalidade da produção municipal das hortaliças listadas acima, com exceção do inhame, batata-doce e as frutíferas (caqui e banana e goiaba).

Grisel e Assis (2010) caracterizaram os sistemas de produção local a partir da organização social do trabalho, sendo este dividido em cinco tipos:

1. Onde há predominância da agricultura familiar, pois há excedentes de área, onde é realizado o sistema de meação, meio utilizado pelas famílias para complementar sua receita;

2. Onde o sistema é exclusivo de meação, que podem ser familiares ou não que trabalham em terras arrendadas do tipo 1;

3. Onde as propriedades são menores e com uso intensivo do solo e a mão de obra é exclusivamente familiar e a diversificação é estratégia fundamental para o sucesso da propriedade;

4. Onde a produção caracteriza-se pela produção de mudas em estufa, que são produzidas em bandejas de isopor. Este trabalho também é exclusivamente familiar;

5. Onde a atividade desenvolvida é a criação de gado leiteiro e a produção de derivados do leite. A ocupação se deu pela dificuldade de acompanhar o desenvolvimento tecnológico trazido pelo trator, pois suas terras são muito acidentadas, não permitindo seu uso.

A infra-estrutura de escoamento da produção do terceiro distrito acontece em sua maioria por atravessadores, através das estradas vicinais que ligam as áreas agrícolas aos

eixos rodoviários intermunicipais e de lá até os mercados atacadistas. Vale dizer que a maior parte da produção tem como destino o CEASA-RJ/Unidade Irajá, na cidade do Rio de Janeiro.

Segundo o CEASA - RJ (2010), os produtos originados de Nova Friburgo foram comercializados nos CEASAS de Nova Friburgo, São Gonçalo e Grande Rio (Irajá). Nestas centrais, os dez produtos mais comercializados foram: tomate; couve-flor; abobrinha; repolho; inhame; beterraba; pimentão; vagem; jiló e cenoura.

Este aumento de produtividade e o título de maior produtor de couve-flor só foram possíveis na região após a adoção dos pacotes da Revolução Verde. A atividade agrícola na região acompanhou o crescimento observado em todo o município e na década de 1960-1970 chega à região produtora todo o processo de mecanização e de agroquímicos. Neste momento a região serrana já despontava como principal polo produtor de olerícolas do Estado do Rio de Janeiro.

O tomate, pimentão e couve-flor foram, até a década de 1980-1990, as principais lavouras da região, o que, em virtude das características destes produtos, da subordinação à economia de mercado e da forte pressão exercida pela indústria e pelo comércio local, determinou o uso indiscriminado de diversos agroquímicos. Inseridos na lógica do capital, os produtores com as novas tecnologias agrícolas passaram a ocupar novas áreas em busca do aumento de produtividade e conseqüente capitalização. Passaram a se especializar, diminuindo a diversidade cultivada e ocupando nichos específicos na cadeia produtiva de olerícolas.

Esta nova forma de manejo e a inserção dos pequenos produtores na lógica do capital vêm acarretando sérios problemas de saúde para a população, poluição ambiental e alteração na paisagem. O modelo atual vigente e hegemônico de produção de olerícolas na Região Serrana Fluminense além de ocasionar problemas ambientais e de saúde coletiva vem proporcionando instabilidade econômica, o esvaziamento do campo pelos mais jovens e ao mesmo tempo dificuldade de acesso à terra pelos meeiros.

Recente pesquisa (PEDLOWSKI, 2009) apontou que no Vale do Rio São Lourenço, no terceiro distrito, foi observado uso de caráter intenso de tecnologias agrícolas como sistemas de irrigação, uso intenso de agroquímicos e períodos curtos de rotação de cultura entre as diferentes estações do ano. Além disso, modificações nas características topográficas do terreno, principalmente por plantio em encostas com diferentes níveis de declividade e diminuição dos períodos de pousio. O que caracteriza o trabalho agrícola na região como intensivo.

Esta situação impõe um padrão produtivo que favorece a disseminação de pragas e doenças, o que pressiona os agricultores a aumentar a cada dia o uso de agroquímicos. As principais culturas em nível de comercialização (tomate e couve flor) da região, requerem uso contínuo e intenso de agrotóxico, que associado a não utilização dos equipamentos de proteção individual (EPIs), potencializam o grau de contaminação humana e ambiental.

Enquanto o consumo de agrotóxico na região sudeste do Brasil está estimado em 12kg de agrotóxico/trabalhador/ano, na região da Microbacia do Córrego de São Lourenço, o consumo de agrotóxico foi estimado em 56,5kg de agrotóxico/trabalhador/ano, valor este cinco vezes superior à média da região sudeste e 18 vezes maior que a média do estado. A Empresa Estadual de Pesquisa Agropecuária do Rio de Janeiro (PESAGRO-Rio), através da Estação Experimental de Nova Friburgo, em parceria com a Associação Brasileira de Agricultura Biológica (ABIO), realizou levantamento que demonstrou que dos 32 agrotóxicos mais usados no município, 17 sofrem sérias restrições em outros países, sendo que oito deles já foram, inclusive, proibidos (PEDLOWSKI, 2009).

Pedlowski (2009) ressaltou que o conhecimento adquirido pelos agricultores da região em relação ao uso de agrotóxicos, quando acontece, vem em sua maioria dos próprios

revendedores dos agrotóxicos. Os órgãos governamentais são vistos rotineiramente pelos agricultores como agentes de repressão, e não de educação.

Peres (1999) destacou que a maioria dos trabalhadores rurais (produtores) possuía o curso primário como grau de escolaridade, sendo que 32% não haviam frequentado escola (analfabetos e alfabetizados em casa por pai e/ou mãe). Sabendo-se que o ensino rural no Brasil apresenta sérias deficiências de qualidade, pode-se depreender que aqueles que não completaram o curso primário, por abandono, possuem elementos mínimos de leitura e de compreensão de textos. De fato, cerca de 58% da população local (analfabetos, alfabetizados em casa e aqueles com curso primário incompleto) têm nenhuma ou mínima habilidade de leitura/escrita, configurando um perfil de escolaridade baixo como observado no homem do campo, em níveis regional e nacional.

A partir de 1999, a realidade de conclusão do ensino fundamental e médio no Vale do São Lourenço só foi possível após a implementação do Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) Rei Alberto I. Anteriormente a isso, a comunidade de entorno do CEFFA só possuía acesso equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental.

O ensino técnico do CEFFA baseado o ensino da agricultura sustentável, promovido no interior do Rio de Janeiro tem seu desafio ampliado a partir deste dado de que a região apresenta o uso de agrotóxico sendo um dos mais altos do Brasil.

Este dado a respeito da educação no campo nesta região do município de Nova Friburgo é particularmente importante para se entender possíveis diferenciações não apenas no manejo da terra, como do grau de sofisticação com que determinadas técnicas são adotadas (ou não) por este tipo de população, assim como para possíveis planejamentos de ações por parte das instituições de ensino, pesquisa e extensão.

O CEFFA Rei Alberto I é uma instituição de ensino público, funcionando a partir de um convênio entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, prefeitura municipal de Nova Friburgo e o Instituto Bélgica Nova Friburgo (IBELGA), fazendo parte da União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB).

A origem do movimento na região serrana fluminense teve início em 1986 após visita oficial à Nova Friburgo do então Cônsul Geral da Bélgica, Embaixador Victor Bernhard. Este ao visitar o terceiro distrito de Campo do Coelho se surpreendeu ao saber da inexistência de uma escola de formação profissional para os jovens produtores rurais e de organizações sociais capazes de trabalhar pelo desenvolvimento rural (IBELGA, 1996).

4.2. O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) no CEFFA Rei Alberto I

Segundo define a União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), o PPJ pode ser definido como a expressão de anseios, aspirações, capacidades, práticas, teorias e aptidões de empreendimento do aluno em formação (prático, aplicável na propriedade ou no mercado). No desenvolvimento do projeto cada aluno é orientado por um monitor mestre que acompanha os passos do projeto, ajuda a buscar informações, tirar dúvidas, animar, incentivar, estimular a explicitação das capacidades individuais de cada um, trabalhar a superação dos medos, bloqueios, etc, e a definição profissional. O projeto é avaliado por toda a equipe de monitores e outros parceiros da formação, durante o processo de elaboração e desenvolvimento, e serve como “tese” de fim de curso, bem como um instrumento concreto na geração de emprego e renda, sobretudo, nas unidades de ensino médio e profissional. (UNEFAB).

O documento de orientação básica para a formulação do PPJ no CEFFA CEA Rei Alberto I destaca que, “o instrumento significa mais do que um trabalho prático que o jovem apresenta ao término do ensino técnico. Trata-se de uma esperança da escola, da família e do jovem, de gerar desenvolvimento e renda, uma perspectiva de garantir, ao concluinte meios

para se manter profissionalmente no campo. Tem como objetivo geral, encaminhar o jovem para a profissionalização do trabalho rural, a melhora de renda e qualidade de vida da família. Deve servir como facilitador para inserir o jovem no mercado de trabalho e como um elemento de desenvolvimento econômico e social do meio rural”.

Segue: “Os projetos devem buscar a diversificação ou o aperfeiçoamento da atividade desenvolvida pela família, redução de custo de produção, redução no uso de insumos agrícolas e evitar atividades de grande impacto ambiental, optando-se por projetos integrados com as questões ecológicas. Espera-se que a família se insira no processo de implantação do projeto e participe junto ao jovem da sua pesquisa. A família também deve se responsabilizar junto com o estudante pela continuidade do projeto, suas futuras readaptações ou ampliações (PPP-CEFFA Rei Alberto I, 2008)”.

4.2.1. Descrição das etapas de elaboração do PPJ no CEFFA Rei Alberto I

No CEFFA Rei Alberto I o foco para o projeto profissional ocorre no segundo ano de formação do estudante. Durante o primeiro ano o jovem toma ciência da existência do projeto de conclusão, no entanto, a contribuição recebida pelo jovem é indireta, principalmente através do Plano de Estudo (PE), que utiliza metodologias de pesquisa, desenvolve a capacidade de interpretação e de escrita além de problematizar temas da realidade local.

No segundo ano o jovem cursa a disciplina planejamento e projeto, onde ele é estimulado a pensar em temas para seu projeto, realizando uma preparação para ano seguinte. São abordados temas sobre a realidade local, o impacto que o projeto pode trazer para a comunidade, abordagens sociais e ambientais, além de trabalhar interdisciplinarmente com as disciplinas da área técnica e as da base comum, sendo a disciplina de língua portuguesa fundamental para a redação do texto e incentivo a leitura. As disciplinas da área técnica interagem para a implementação do projeto quando este tem caráter agrônomo. Ainda no segundo ano de formação alguns jovens já iniciam seus projetos e alguns terminam suas experimentações ainda nesta etapa.

No último ano de formação o jovem já inicia o ano com o tema, pré projeto e deve executar a proposta. Também cursa a disciplina planejamento e projeto, que acompanha todas as etapas de elaboração do projeto, passando pela formulação do tema, pesquisa bibliográfica, experimentação, redação do texto e apresentação para a banca examinadora.

Os projetos são acompanhados também por orientadores, que são docentes definidos pelo colegiado, de acordo com afinidade e conhecimento pelo tema da pesquisa. Estes orientadores junto com o docente da disciplina “planejamento e projeto” acompanham todas as etapas de realização do projeto.

Os projetos são realizados normalmente nas propriedades em que residem ou possuem as famílias dos jovens ou na fazenda em que está localizado o CEFFA. Neste último caso é feito um contrato do CEFFA com o jovem acordando o uso da área para realização do projeto. Quando nas propriedades, o custo para realização dos projetos é geralmente oriundo das famílias e quando no CEFFA pode haver contrapartida do mesmo com recurso oriundo do colégio. O envolvimento das famílias normalmente ocorre no momento de implantação do projeto quando ocorre a visita dos docentes orientadores.

Os projetos devem ser desenvolvidos individualmente, no entanto é permitida pela equipe pedagógica a elaboração de trabalhos coletivos quando se justifica a importância e afinidade dos membros do grupo na construção e desenvolvimento do projeto. Durante a pesquisa foram observados em todos os anos alguns projetos realizados por duplas de aluno e, e eventualmente em trios.

A elaboração da monografia, a parte escrita do PPJ, tem início no segundo ano de formação, na disciplina “Planejamento e Projeto”. Nesta etapa o jovem é apresentado aos

itens de divisão do projeto e recebe a versão digital do modelo formatado. Também no segundo ano se iniciam as apresentações orais das intenções de projeto. No terceiro ano de formação os jovens finalizam suas pesquisas, experimentações e analisam seus resultados. No quarto bimestre deste ano entregam a monografia e se preparam para a apresentação.

O momento de culminância do PPJ no CEFFA Rei Alberto I ocorre geralmente nas últimas semanas do terceiro ano de formação. São dois dias em que o CEFFA volta suas atividades para a apresentação e defesa dos resultados dos projetos. São convidados membros externos para compor uma banca de avaliação, normalmente formada por técnicos e pesquisadores dos órgãos de pesquisa e extensão (EMATER/RIO, Pesagro/RIO, Embrapa e INEA), universidades, membros das secretarias do município de Nova Friburgo e do estado do Rio de Janeiro, docentes, egressos do CEFFA e demais parceiros locais. Na totalidade dos casos observados durante os anos de pesquisa, os membros da banca não recebem uma versão impressa da monografia previamente, estes só conhecem o projeto realizado no momento da apresentação. Este fato contribui para uma avaliação superficial do projeto desenvolvido, limitando muitas vezes o membro da banca a somente observar questões relacionadas à forma de apresentação, como desenvoltura do jovem e utilização dos recursos áudio e visual.

A avaliação do PPJ, anterior a apresentação, é realizada por um grupo, os docentes da disciplina “Planejamento e Projeto”, o docente orientador e o docente tutor (aquele que realiza o acompanhamento personalizado através do “Caderno de Acompanhamento” e que corrige bimestralmente o “Plano de Estudo”). Foi notada a preocupação da equipe pedagógica e técnica do CEFFA Rei Alberto I em relação a forma de avaliação do PPJ. Tem-se buscado um modelo ideal de avaliação, o que foi constatado pelas mudanças que ocorreram, no período de considerado na pesquisa. Todas as alterações tiveram como objetivo desvincular o PPJ de ser somente uma obrigação do jovem enquanto estudante, vinculado a um conceito numérico para atingir a conclusão do curso.

4.2.2. Os planos de estudo no CEFFA Rei Alberto I e os projetos profissionais dos jovens

Inicialmente, para a análise sobre a elaboração dos projetos profissionais dos jovens, foram realizadas algumas observações no instrumento pedagógico da Alternância que mais se relaciona com o projeto de conclusão, o Plano de Estudo (PE).

O PE, por ser uma ferramenta pedagógica que possibilita conhecer a realidade local, enxergar problemas, criar diagnósticos e propor ações, tem relação direta com o projeto de conclusão. Quando questionado a decidir pelo tema do PPJ durante a formação, o jovem deve levar em consideração, mesmo que de forma indireta, o conhecimento acumulado pelos PE sobre a realidade local, os problemas, as vocações e os desafios.

Outro ponto de convergência entre as ferramentas é a metodologia. Cada Saída e Volta de PE se caracteriza também por colocar em prática a metodologia de pesquisa, que trabalha a construção das etapas de elaboração de um projeto como objetivos, justificativas, hipóteses e análises dos dados. Esses ensaios através do PE são fundamentais para visualização e definição da metodologia de pesquisa pelos jovens, além de facilitar na redação do texto item considerado como uma dificuldade para os jovens locais.

Durante os dois primeiros anos de formação, no CEFFA CEA Rei Alberto I, o jovem faz oito pesquisas bimestrais de PE e no último ano duas nos bimestres iniciais. Nos bimestres finais do último ano o jovem não faz mais pesquisas de PE e se envolve exclusivamente com o PPJ. No terceiro bimestre ele apresenta e entrega uma versão inicial escrita do projeto e, no último bimestre, apresenta e entrega versão final escrita do PPJ. Nos dois últimos bimestres o PPJ passar a ter o peso do PE, enquanto instrumento pedagógico de avaliação.

A metodologia de elaboração do Plano de Estudo (PE) se divide em Saída, Volta e Atividade de Retorno, intervenção externa e a visita de estudo.

No CEFFA CEA Rei Alberto I, no primeiro momento da metodologia do PE, a saída, ocorre a observação dos fatos pertinentes ao tema, a problematização, os questionamentos, o levantamento de hipóteses e a definição de metodologia. Na saída é elaborado o roteiro para a entrevista ou um questionário com o perfil dos sujeitos da pesquisa e o número de entrevistados por jovem. Geralmente todos levam para a pesquisa de campo os mesmos roteiros e/ou questionários.

Na volta do PE ocorre a colocação em comum, onde os jovens expõem seus resultados e de forma coletiva os dados são analisados quantitativamente e/ou qualitativamente, até a conclusão e produção da Síntese (texto-artigo). Os dois momentos são conduzidos com apoio de docentes, em equipes pré-determinadas e definidas em reunião de colegiado. O critério leva em consideração principalmente a afinidade da área de atuação e conhecimento dos docentes com o tema do PE.

A síntese é reproduzida, e todos os docentes e jovens da turma que realizou o PE recebem uma cópia para a qualquer momento ser discutida nas disciplinas que encontram na temática do PE suas áreas do conhecimento. Essas discussões, conhecidas no CEFFA Rei Alberto I por “trabalhar a síntese”, têm como objetivo contextualizar conteúdos sistematizados e discutir soluções para os problemas diagnosticados ou simplesmente avançar na discussão dos problemas. A partir destas discussões pode-se desenvolver a melhor estratégia de apresentar o problema para a comunidade ou até propostas de solução. Esta ação de apresentar para os membros da comunidade o resultado da pesquisa onde eles foram sujeitos da construção, e sobre um tema considerado fundamental para debate, é o terceiro momento do PE, a Atividade de Retorno.

A avaliação do PE na forma de conceito numérico se divide em três momentos distintos. Os dois primeiros momentos de avaliação ocorrem na saída e na volta do PE, onde o jovem é avaliado pela sua participação/contribuição na elaboração da pesquisa, onde lhe é atribuído o valor máximo de 0,3 por etapa da metodologia do PE. A terceira ferramenta de avaliação é o texto produzido pelos jovens a partir da pesquisa de campo, que deve estar dentro de um formato pré-estabelecido pela equipe pedagógica. Ao texto é atribuído o valor máximo de 2,6, totalizando o somatório máximo a ser atingido pela realização do PE o equivalente a 3,0, que representa 30% da nota total que pode ser atingida e 60% para atingir o mínimo necessário para aprovação no bimestre.

Outras duas ferramentas da Pedagogia da Alternância que são complementares a pesquisa do PE são a intervenção externa e a visita de estudo. No CEFFA CEA Rei Alberto I, a intervenção externa se caracteriza em convidar ao CEFFA alguma pessoa que domine o assunto pesquisado no PE e possa debater e responder os questionamentos e dúvidas que não tenham sido esclarecidos. São convidados membros da comunidade, agricultores, técnicos, políticos, egressos do CEFFA Rei Alberto I, e outros profissionais. Este momento ocorre na forma de palestras ou de um “bate-papo”. A visita de estudo, por outro lado, se caracteriza por sair do espaço educativo, e ocorre em locais relacionados ao tema do PE. As visitas de estudo normalmente são realizadas em unidades de produção, agroindústrias, fábricas e etc.

a) Análise do plano de estudo no CEFFA CEA Rei Alberto I

A observação das etapas da metodologia do PE com olhar nos seus resultados como ferramenta de suporte para elaboração do PPJ possibilitou as seguintes reflexões e análises. O primeiro momento destacado foi o da definição dos temas dos PE. Durante os anos destinados a esta pesquisa no CEFFA CEA Rei Alberto I, foi notado que esta definição avançou de uma decisão somente da equipe pedagógica para a inclusão e participação dos jovens. Não foi observado participação das famílias, assim como as associações e parceiros do CEFFA.

A definição dos temas para as dez pesquisas que são realizadas durante os três anos de formação deveria ser realizado no coletivo de docentes, associações, famílias, parceiros e os jovens em formação. Importante destacar que o PE é uma ferramenta de construção coletiva desde a definição do tema, problematização, discussão e propostas de soluções.

O segundo momento a ser destacado é quando analisado o momento de construção metodológica da saída do PE, mais especificamente na elaboração dos objetivos, justificativas e dos questionários. As diversas equipes de docentes formados para realizar a saída apresentam diferentes formações acadêmicas, sendo a totalidade deles licenciados. Foram observados diferentes métodos utilizados pelas equipes na elaboração desta etapa.

Verificou-se que a falta de uniformidade na ação, acompanhada do desconhecimento sobre metodologias de pesquisas quantitativas e qualitativas, provoca desconforto entre a equipe e desmotivação dos jovens. Alguns docentes assumem insegurança em realizar as etapas do PE e os jovens tendem a preferir um a outro docente, muito das vezes desconsiderando a importância do momento, levando somente em consideração o cumprimento da atividade para fins avaliativos, querendo fazer da forma mais rápida possível. Muitas vezes os erros metodológicos na elaboração dos questionários e roteiros levam a conclusões errôneas no momento da colocação em comum e produção da síntese.

Outro ponto importante a ser ressaltado a respeito das etapas metodológicas do PE é o “trabalhar a síntese”, quando há o aprofundamento da temática pesquisada nas disciplinas que encontram mais afinidade. Este momento é marco da interdisciplinaridade nos CEFFAs, e tem como característica explorar a diversidade de áreas do conhecimento presentes dentro da síntese produzida. Foi observado no CEFFA Rei Alberto I que após a produção da síntese, raramente este documento retorna para o debate nas disciplinas. Um dos motivos observados para que isto não ocorra é a “pressão” para fechamento do conteúdo básico das disciplinas e cumprimento pelos docentes do calendário de avaliações bimestrais e prazos determinados pela SEEDUC/RJ.

Uma vez que não se discute a síntese, foi notada também no CEFFA Rei Alberto I, a inexistência da Atividade de Retorno, que se caracteriza em retornar para a comunidade os resultados da pesquisa através de palestras, debates, reuniões, filmes, jornais, textos, etc. O objetivo desta ação é proporcionar o debate com a comunidade a fim de discutir soluções para os problemas identificados. Tal etapa mesmo que dependente de “trabalhar a síntese”, no CEFFA CEA Rei Alberto I iria ter como principal obstáculo o tempo para realização desta atividade, uma vez que todos os docentes do colégio são estatutários da Secretária de Educação do Estado (SEEDUC/RJ) e cumprem carga horária determinada pela secretaria, das 7:40 as 17:00 horas. A Atividade de Retorno para atingir as famílias e os demais membros da comunidade deveria ocorrer no final do dia ou mesmo nos finais de semana, período em que normalmente ocorrem as reuniões de associações da região.

Os problemas metodológicos identificados nas etapas de elaboração do PE são preocupantes se levamos em consideração que existe uma tendência na validação do senso comum e do empirismo trazido pela pesquisa e sistematizado na colocação em comum. A falta da problematização do tema na saída e os problemas metodológicos podem conduzir a um retrato distorcido da realidade. Assim, o debate entre o conhecimento empírico e o conhecimento sistematizado pelas ciências produzidas academicamente, que seria o “trabalhar a síntese”, acaba por não ocorrer no CEFFA CEA Rei Alberto I. Tais problemas tornam o PE um instrumento menos efetivo para auxiliar na elaboração do PPJ.

b) Análise dos eixos temáticos dos planos de estudos do CEFFA Rei Alberto I

No CEFFA CEA Rei Alberto I, a partir da análise dos temas de Plano de Estudo (PE) desenvolvidos entre os anos de 2010 e 2013, buscou-se agrupá-los em eixos temáticos para futura verificação da ressurgência destes nos projetos de conclusão (Figura 6).

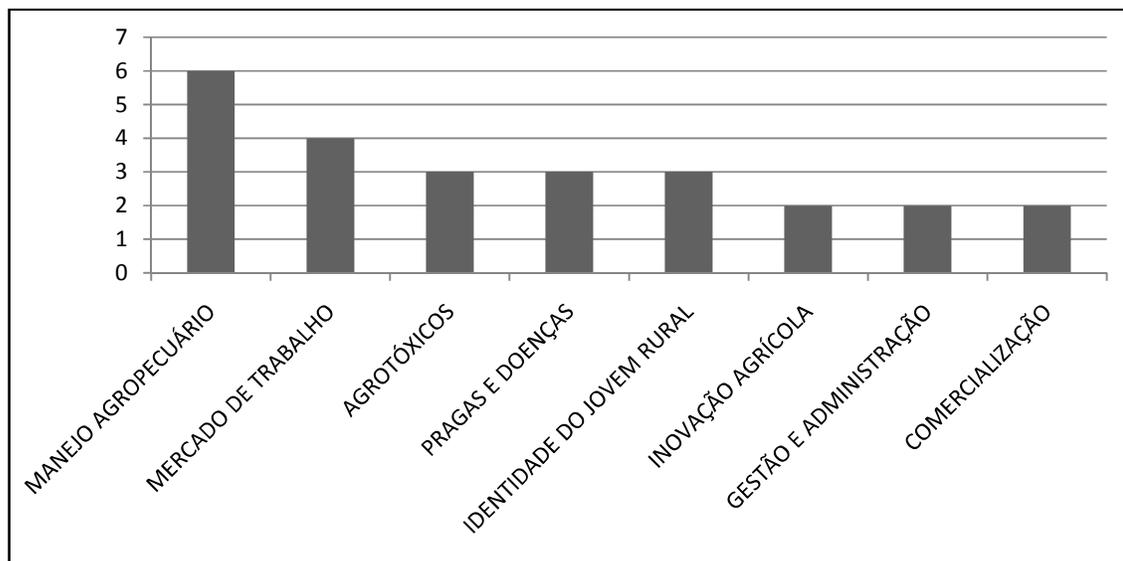


Figura 6: Eixos temáticos dos temas dos Planos de Estudos desenvolvidos no CEFFA Rei Alberto I, no período de 2010 a 2013.

O eixo temático que predominou entre os temas pesquisados foi o “manejo agropecuário”. Analisando as sínteses destes PEs, estes apresentavam como enfoque o diagnóstico dos diferentes manejos realizados e suas transformações ao longo do tempo da atividade agrícola na região. Outro eixo temático considerado como importante diagnóstico que foi realizado na comunidade foi o “Mercado de Trabalho”. Neste eixo as sínteses buscavam levantar as possibilidades de emprego na região imediatamente após a conclusão do curso técnico em agropecuária. Destacam-se nestes PEs que as lojas de insumos agrícolas da região são os principais empregadores, e locais desejados pelos jovens para inserção logo após a formação. Ressalta-se também que nestas pesquisas de campo dos jovens, que os técnicos egressos que atuam na loja, em sua grande maioria executam o trabalho de revendedores ou balconistas, comercializando agroquímicos.

Ainda no eixo “Mercado de Trabalho”, no ano de 2010, uma turma do 3º ano de formação fez um PE com o tema “O projeto profissional do jovem no CEFFA Rei Alberto I”. A angústia destes jovens neste momento era entender o processo que estavam por vivenciar e os caminhos futuros relacionados ao projeto. Neste PE os jovens entrevistaram técnicos egressos do CEFFA Rei Alberto I, aplicando questões que remetiam as dificuldades no processo de elaboração do PPJ e as possibilidades futuras no mercado de trabalho. Como conclusão esse PE apontou a parte escrita exigida pelo projeto, a pesquisa bibliográfica e a desinibição para falar em público, como as principais dificuldades no processo de elaboração do PPJ.

Os eixos “Agrotóxicos” e “Pragas e Doenças” surgiram como tema dos PE seis vezes nos últimos anos. A preocupação com o tema é reflexo da divulgação dos resultados de pesquisas acadêmicas e reportagens difundidas pelas diversas formas de mídia a respeito do uso indiscriminado e intensivo de agroquímicos nas unidades de produção do terceiro distrito

de Nova Friburgo. Os diversos danos à saúde coletiva e ao ambiente, causados pela modalidade de agricultura convencional, são reforçados pelos vários relatos na região de agricultores e familiares que já tiveram intoxicação, danos físicos e doenças relacionadas ao uso de agrotóxicos, o que explica a recorrência dos temas no PE.

As pesquisas nesses temas apresentaram um caráter diagnóstico com depoimentos e opiniões dos produtores e técnicos sobre o uso de agrotóxicos e as formas de combate de pragas e doenças. O que despertou a atenção na análise destes PEs são as conclusões dos jovens a respeito da opinião dos produtores locais. Embora conheçam o perigo da utilização de agrotóxicos, consideram um mal necessário para que se alcance altas produtividades e para que se obtenham produtos com padrões adequados para o mercado. A utilização de Equipamento de Proteção Individual (EPI) para aplicação dos agrotóxicos também é um tema polêmico na região, uma vez que ele não é utilizado por grande parte dos produtores locais, que alegam desconforto, entre outros motivos para o não uso de EPI.

Também foram identificados e definidos a partir dos títulos dos PE os eixos temáticos, identidade do jovem rural, inovação agrícola, gestão e administração, e comercialização.

c) As relações entre o projeto profissional do jovem e o plano de estudo no CEFFA Rei Alberto I

A opinião predominante entre os docentes do CEFFA Rei Alberto I é que o PE proporciona a partir do conhecimento da realidade local, a definição de temas e visualização das potencialidades locais para um futuro PPJ. Poucas opiniões relacionam o PE e o PPJ com a metodologia de pesquisa e a instrumentalização do jovem em seu projeto profissional. (Figura 7).

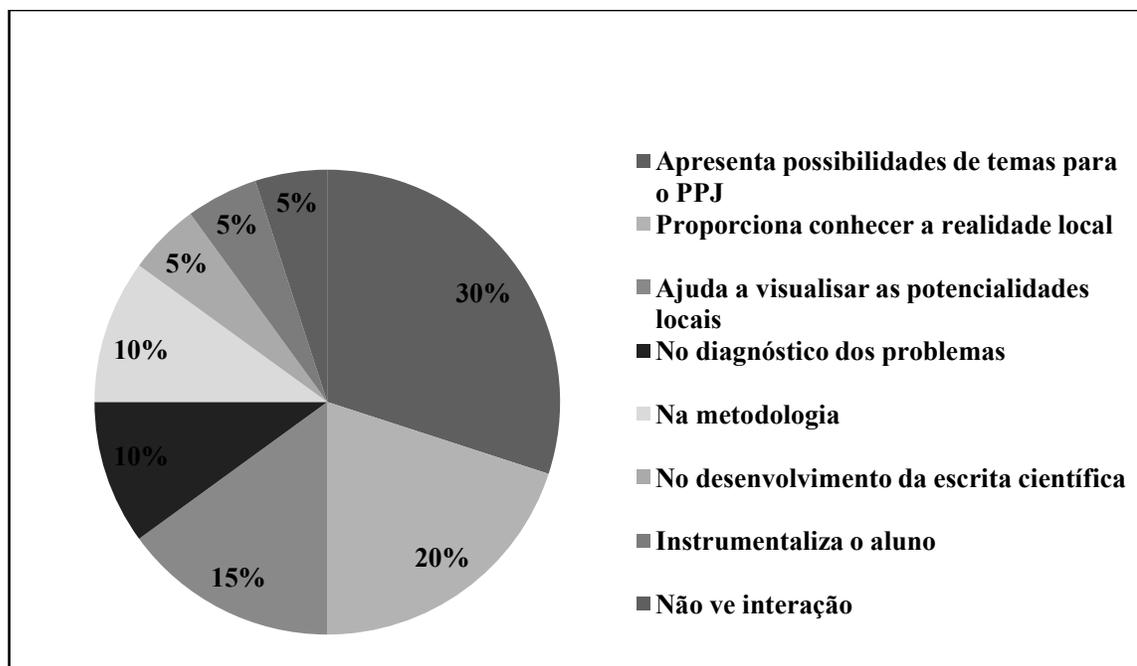


Figura 7: Relação do Plano de Estudo com o Projeto Profissional do Jovem segundo os docentes do CEFFA Rei Alberto I.

Parte considerável (41%) dos jovens formandos dos anos de 2011 e 2012 compartilha a opinião dos docentes de que o PE ajuda na definição dos temas para o PPJ. Outros

complementaram também que a relação entre os instrumentos, PE e PPJ auxilia no desenvolvimento da escrita e do conhecimento da realidade local (Figura 8).

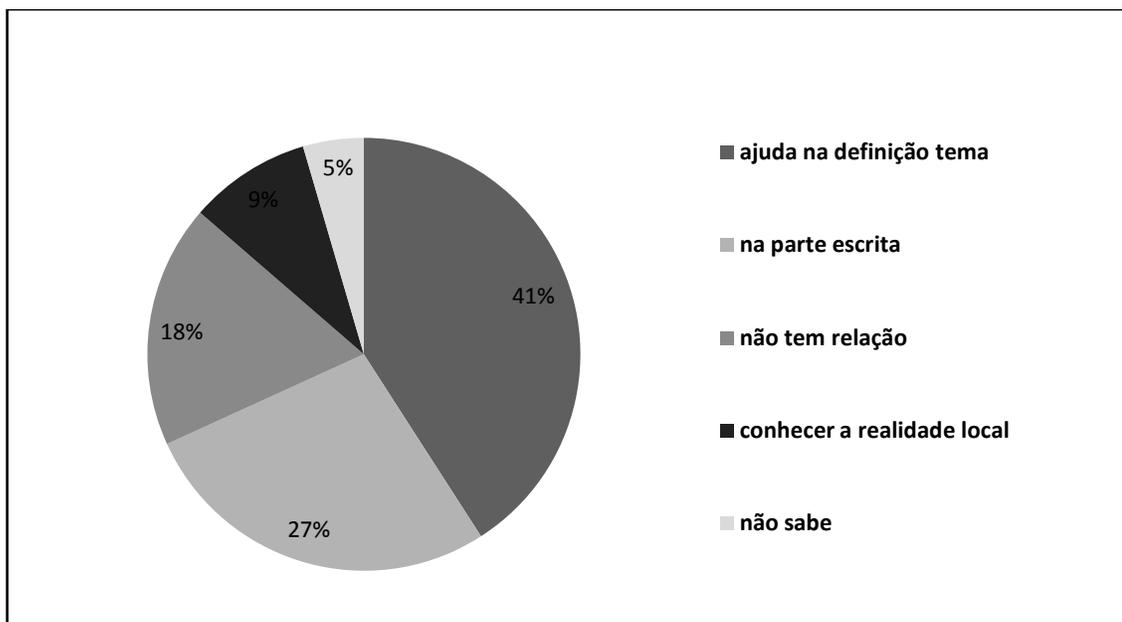


Figura 8: PE e PPJ para os jovens do CEFFA Rei Alberto I formandos de 2011 e 2012.

Para os jovens do CEFFA Rei Alberto I o PE representa também um instrumento de avaliação, com grande importância no seu rendimento enquanto jovem em formação. Em termos de valor numérico, dentro do critério de avaliação bimestral ou cinco sessões da Alternância utilizada no CEFFA Rei Alberto I, o PE representa 24% do valor final total que pode ser atingido.

Neste sentido para os jovens, um PE bem realizado garante também quase a metade dos pontos necessários para estar aprovado no bimestre. Este é um ponto desafiador para a equipe de docentes, que busca tornar o PE um instrumento além do aspecto avaliativo enxergado pelos jovens. Durante os anos de observação notaram-se preocupações da equipe pedagógica quanto a veracidade das informações trazidas pelos jovens nos questionários e entrevistas. Em alguns momentos verificou-se que os próprios jovens, por conhecerem e vivenciarem os temas abordados, respondiam eles mesmos aos questionários e entrevistas. Por medida de precaução, a equipe pedagógica passou a exigir que o entrevistado assinasse o documento de apresentação do roteiro da entrevista.

A busca pela realização integral do instrumento PE da Pedagogia da Alternância parece ser um desafio constante da equipe pedagógica do CEFFA Rei Alberto I. Ocorreram durante os anos de avaliação pela pesquisa, diversos ajustes metodológicos e principalmente avaliativos do PE para alcançar os objetivos de problematizar os temas pertinentes, levantados previamente com toda a comunidade envolvida na proposta do CEFFA Rei Alberto I.

4.2.3. Caracterização, tipificação e análise dos projetos profissionais do jovem no CEFFA Rei Alberto I

Foi analisado no CEFFA Rei Alberto I, o total de 94 Projetos Profissionais do Jovem entre os anos de 2001 e 2013. Este número não corresponde a totalidade de projetos já desenvolvidos no âmbito deste CEFFA, no entanto, durante a pesquisa pode-se constatar que o

centro de formação não possuía cópia de todos do projetos, e alguns haviam sido perdidos em uma grande chuva que alagou a sala, não havendo cópia digital.

Os projetos foram analisados individualmente com o objetivo de identificar a linha de pesquisa, o perfil temático, a condução da pesquisa e forma de implementação, de forma a possibilitar a criação de uma categorização para os projetos, relacionando-os com o potencial agroecológico.

A criação de linhas de pesquisa relacionadas para analisar os projetos, permitiu observar a prevalência dos projetos na área de produção vegetal e animal, principalmente relacionados à comparação de novas tecnologias de manejo. Esta tipificação permitiu ainda constatar nos projetos a principal atividade econômica da região, a produção vegetal e animal.

Verificou-se ainda que, 23% dos projetos apresentaram outras linhas de pesquisa. Metade destes outros temas foram projetos relacionados a agroindústrias, transporte e comercialização de produtos agrícolas. A agroindústria foi um tema considerado pelos projetos relacionados, como uma vocação da região, uma vez que é uma região agrícola e nota-se o desperdício na produção e a inexistência de empreendimentos com este fim. Nesta categoria foi notado que a autoria era quase a totalidade do gênero feminino.

A linha de pesquisa transporte e comercialização de produtos agrícolas reflete o modelo de escoamento da produção local. Foram consideradas como atividades de grande potencial econômico. Grande parte da produção local é transportada para os mercados atacadistas através do “frete” realizado pelos “atravessadores”, donos de caminhão que realizam a atividade de transportar a produção da lavoura até os mercados. Esta etapa da cadeia produtiva agrícola na região tornou o produtor dependente deste modelo de escoamento para a produção, pois ele determina o valor a ser pago pelos produtos. Neste modelo predominante na região, o “atravessador” tem mais sucesso econômico do que o produtor. Nesta temática foram percebidos jovens do gênero masculino, alguns filhos de “atravessadores”.

As demais linhas de pesquisas identificadas estão diretamente relacionadas às novas atividades no meio rural chamada de emprego rural não agrícola (ERNA), que no final da última década do século XX, constituía mais de um terço do emprego nos lares rurais da América Latina e aporta mais de 40% de seu ingresso total (GARCIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010). Foram identificadas as linhas de pesquisa, prestação de serviços, artesanato, empreendedorismo e turismo rural (Figura 9).

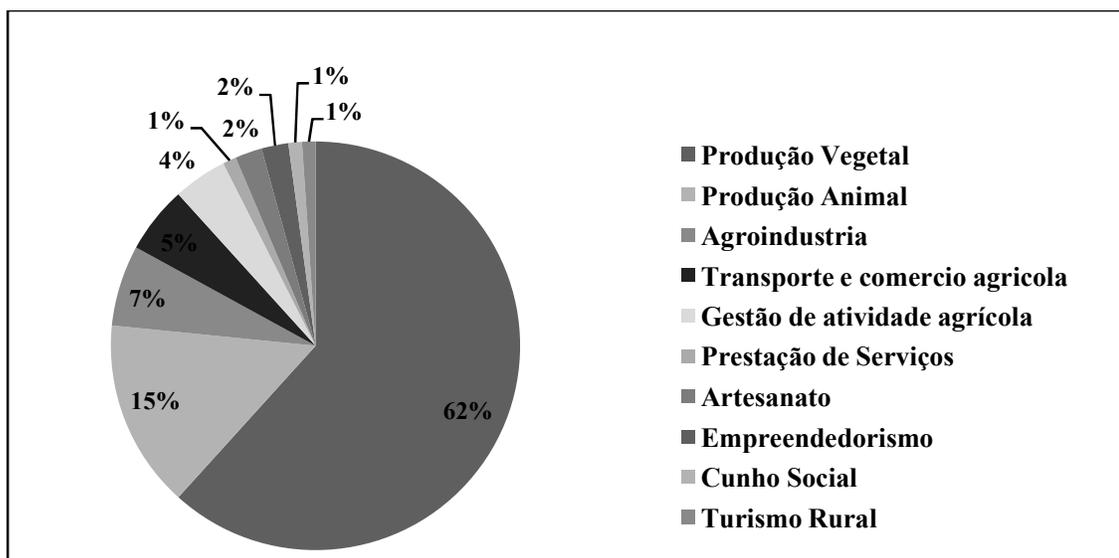


Figura 9: Linhas de Pesquisa dos Projetos de Conclusão no CEFFA Rei Alberto I.

A criação e identificação dos projetos a partir das linhas de pesquisa permitiram a elaboração das categorias de análise a fim de identificar a ideologia presente nos projetos e suas influências. A categorização também teve como objetivo isolar os projetos com perfil agroecológico para futura análise isolada.

Os PPJ foram então categorizados em quatro tipos: (A) inserção de tecnologia de base agroecológica; (B) reprodução e/ou inserção de tecnologia convencional; (C) pluriatividades no campo e (D) administração de atividade agropecuária. Conforme descritas a seguir:

- Inserção de Tecnologia de Base Agroecológica: estão nesta categoria os PPJ relacionados principalmente ao manejo agropecuário que buscava substituir e reduzir de maneira substancial o uso de insumos químicos, principalmente agrotóxico. Projetos que buscaram a diversificação, rotação e consórcio de culturas e criações; que implementaram manejos mais sustentáveis, preocupados com o impacto ambiental e social. Projetos que visaram autonomia na produção, a comercialização direta, baixa mecanização e valorização das culturas locais.

- Reprodução e/ou Inserção de Tecnologia Convencional: nesta categoria se enquadram os PPJ que se propuseram a reproduzir ou inseriram técnicas e/ou manejo agropecuário que causam danos ambientais e sociais, característico do modelo empresarial de produção vegetal e animal. Caracterizado pelo alto uso de insumos químicos, maquinário, alteração na paisagem, dependência de sementes e do sistema de transporte dos produtos.

- Pluriatividades no Campo: nesta categoria estão os PPJ relacionados as novas atividades não agrícolas que surgem no campo, complementares a atividades agropecuária ou não, desde que com propostas que visem o desenvolvimento rural local, com responsabilidade social, ambiental e econômica. São exemplos: o turismo rural, as agroindústrias, o artesanato, novos comércios (restaurantes, lanchonetes, salão de beleza, lanhouse, etc).

- Administração de Atividade Agropecuária: estão nesta categoria os PPJ relacionados principalmente com a gestão e administração de atividades diretamente ligadas a produção, armazenamento, transporte e comercialização de produtos agropecuários. São exemplos: as atividades de tratorista, de “atravessador”, motorista de caminhão de produtos agrícola, carregador de carga, etc.

A Figura 10 apresenta o resultado da tipologia dos projetos após análise das monografias realizadas entre os anos de 2002 a 2013.

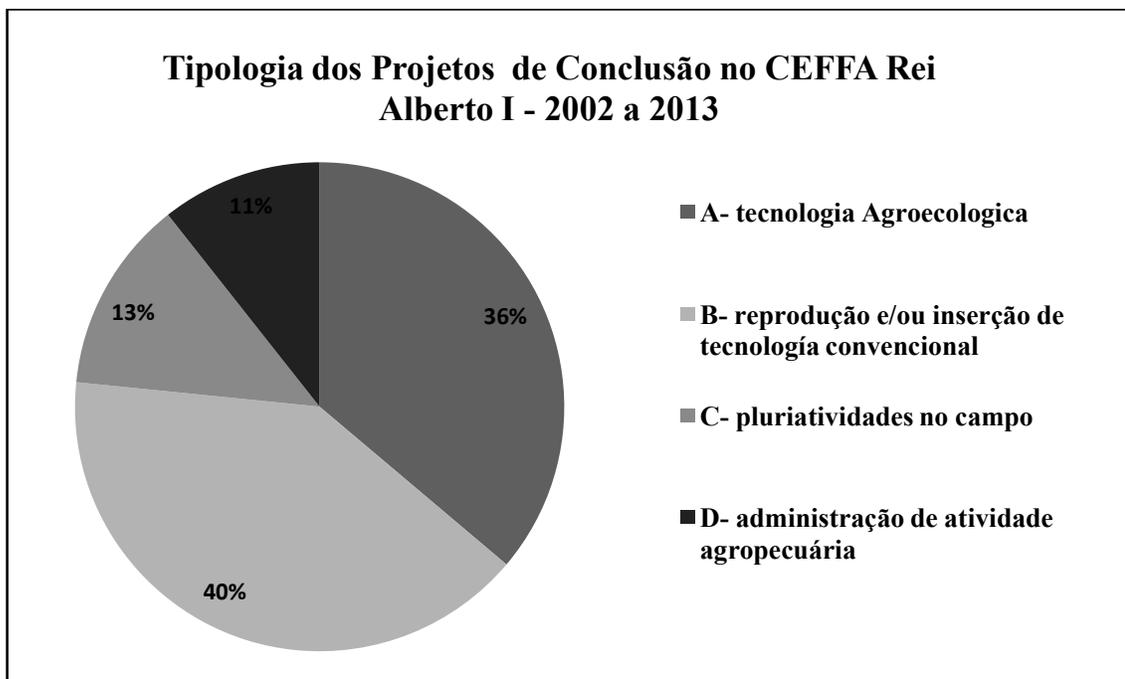


Figura 10: Tipologia dos Projetos de Conclusão no CEFFA Rei Alberto I - 2002 a 2013.

O resultado da tipologia apresenta uma divisão numérica quase igualitária e com ideologias dicotômicas entre os tipos que foram predominantes nos temas de PPJ no CEFFA Rei Alberto I. Entre os tipos predominantes, “Reprodução e/ou Inserção de Tecnologia Convencional” representou 40% dos temas analisados. Estes PPJ em sua maioria tinham como objetivo o sucesso econômico através do aumento de produtividade a partir da inserção de novas técnicas e/ou insumos. O tipo “Inserção de Tecnologia de Base Agroecológica” representou 36% dos temas analisados, estando muito deles relacionados a substituição de uma técnica ou insumo do modelo convencional de agricultura para um modelo mais sustentável.

O documento base que norteia os princípios da proposta educativa no CEFFA Rei Alberto I, o PPP como já destacado anteriormente, assim como os documentos da UNEFAB e a literatura sobre os princípios da Alternância, ressaltam a importância do projeto levar em consideração a sustentabilidade social, ambiental e econômica.

Uma análise sobre a dicotomia entre os resultados dos modelos agrícolas no âmbito dos PPJ leva a verificar nos projetos o reflexo do modelo convencional predominante na região, baseado no alto uso de insumos agrícolas e práticas não sustentáveis. A teoria e a prática da Pedagogia da Alternância utilizada pelo CEFFA Rei Alberto I até os dias atuais, enfrenta na realidade local o poder exercido pelas grandes empresas de insumos que financiam a agricultura e tornam os produtores dependentes dos seus insumos, como as sementes, adubos e agrotóxicos. Este retrato entre o discurso educativo e a realidade local se faz presente nos projetos dos jovens de Nova Friburgo.

A observação a partir do discurso da equipe de docentes desde a criação do CEFFA Rei Alberto I, sobre qual modalidade de agricultura a ser ensinada, apresenta três momentos distintos. Entre 2001 e 2007 predominou o discurso do ensino e prática da agricultura orgânica, nos anos de 2008 e 2009 houve um recuo no discurso da agricultura orgânica, e pareceu ocorrer um momento de esvaziamento da discussão sobre a modalidade de agricultura ideal para o ensino. Neste momento a equipe técnica estava passando por mudanças e consolidação dos docentes que hoje atuam no ensino profissional, e as disciplinas destas áreas

abordavam questões gerais e conceituais da agropecuária, não havendo neste momento aulas práticas. Desde 2010 até os dias atuais tem prevalecido o discurso de agricultura sustentável com boas práticas e agroecologia.

O reflexo desta transição no discurso da teoria e prática encontra-se presente nos temas dos projetos quando analisados isoladamente estes períodos. Nos projetos realizados entre 2001 e 2007 nota-se a presença do termo “orgânico” e do termo “conscientizado” relacionado a cultivo e plantio. Entre estes anos os projetos relacionados ao manejo agropecuário classificados nas linhas de pesquisa produção vegetal e produção animal, representaram 85% do total. Essa predominância manteve-se em 2008 e 2009 com o valor elevando-se para 92%. Tais temas estavam relacionados a comparações e experimentações no manejo agropecuário em geral, sem o enfoque orgânico dos anos destacados anteriormente.

Em 2010 o CEFFA Rei Alberto I passou a oferecer o curso técnico em administração, com vocação e enfoque para administração rural. No período de 2010 e 2013, anos iniciais do novo curso técnico, os PPJ do curso em agropecuária apresentaram a menor frequência (65%) de projetos nas linhas de pesquisas produção animal e vegetal, sendo o restante classificado nas linhas de pesquisa de transporte e comercialização de produtos agropecuários, agroindústria, gestão de atividades no meio rural, artesanato, prestação de serviços, empreendedorismo e um projeto com cunho social onde foi feita uma investigação sobre o cotidiano da profissão do técnico em agropecuária na região.

Tal análise leva a verificação da influência dos discursos dos docentes na decisão dos temas pelos jovens, uma vez que o PPP do CEFFA Rei Alberto I até o ano de 2008 não especificava qual modalidade de agricultura era base para o ensino no CEFFA Rei Alberto I.

Os tipos de PPJ categorizados em “Pluriatividades no Campo” e “Administração de Atividade Agropecuária” representaram 13% e 11% respectivamente do total de projetos analisados e tipificados. Estes dois tipos apresentaram dicotomia nos seus ideais e princípios. Os projetos do tipo “Pluriatividades no Campo” buscaram em sua maioria empreender novas atividades buscando geração de renda com sustentabilidade social e ambiental. Foram projetos com aspectos administrativos e de gestão. Os projetos do tipo “Administração de Atividade Agropecuária” caracterizavam-se por propor atividades com enfoques administrativos dentro da cadeia produtiva do modelo vigente de agricultura praticado na região. Nota-se novamente que a dicotomia entre os tipos pode ter a mesma origem já descrita anteriormente a respeito da influência exercida pela agricultura convencional e a teoria e discurso da equipe pedagógica e dos docentes do CEFFA Rei Alberto I.

4.2.4. O projeto profissional do jovem e os docentes do CEFFA Rei Alberto I

Neste item se encontram os resultados dos questionários aplicados aos docentes e dirigentes do CEFFA CEA Rei Alberto I e as observações pertinentes a este grupo de atores. Estas análises tiveram como objetivo identificar a influência da ideologia dos docentes na complexidade de aspectos que envolvem as etapas de elaboração do PPJ.

Os docentes do CEFFA CEA Rei Alberto I que participaram da pesquisa, assim como os três dirigentes e secretária, são atualmente estatutários vinculados a SEEDUC/RJ, e totalizaram 14 entrevistados.

Os estatutários vinculados a SEEDUC/RJ que atuam no CEFFA obtiveram seus ingressos através de concurso público. Esta seleção não leva em consideração a existência na rede de ensino público do estado do Rio de Janeiro de uma escola que adota a Pedagogia da Alternância. Isso faz com que os docentes concursados passem a conhecer a existência da Pedagogia no momento de escolha da escola para lecionar após aprovação. Deste modo são poucos são os docentes que relataram ter decidido ir para o CEFFA Rei Alberto I por “ter escutado sobre uma escola diferente” e “que tinha vaga”.

O primeiro contato destes docentes, oriundos do concurso público para as escolas da rede estadual, com a PA, ocorre na prática. Assim, ao se apresentar na unidade educacional, algum membro da direção fica encarregado de transmitir o funcionamento básico da Alternância para o novo membro da equipe. A ambientação e o conhecimento mais aprofundado sobre a PA acontecem a partir da prática e das experiências vividas no dia-a-dia, o que vai depender também do interesse pessoal de cada docente.

Este problema observado em relação a forma do ingresso do docente no CEFFA tende a ser amenizado com a “Formação Inicial em Pedagogia da Alternância”, treinamento oferecido em dez módulos, pelo Instituto Bélgica Nova Friburgo (IBELGA), para os docentes dos três CEFFAs do estado do Rio de Janeiro. O IBELGA através da Equipe Pedagógica Regional (EPR) é responsável por criar uma agenda para o curso de forma que consiga envolver todos os docentes e os demais da equipe pedagógica. O principal autor e referência utilizada pelo IBELGA na formação inicial em Alternância é Jean-Claude Gimonet com o livro de 2007 “Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs”.

Durante os anos de observação foi notada uma descontinuidade na frequência dos módulos da formação, tal fato foi constatado, pois docentes que ingressaram a partir de 2007 no CEFFA Rei Alberto I ainda não concluíram a formação. A EPR a partir deste período passou a sofrer seguidas alterações no grupo de profissionais.

Outro ponto importante sobre a formação dos docentes para atuar na Pedagogia da Alternância é que esta, quando ocorre, geralmente é no final de semana ou durante a semana no período de aulas. Este fato faz com que alguns docentes não participem por questões profissionais ou pessoais, uma vez que o curso não é uma obrigatoriedade para se manter como docente no CEFFA.

A fim de identificar a influência da formação inicial em PA na ação dos docentes em relação a construção do PPJ, buscou-se identificar os docentes da equipe que possuíam a formação completa, ou seja, os que já realizaram o módulo V – O monitor e o Projeto Profissional e de Vida do Jovem, e se estes conheciam o PPJ em outro CEFFA. Importante ressaltar que o último módulo da formação por Alternância inclui uma visita de estudo para conhecer a realidade da PA em outra região, sendo este o momento único em que a equipe do CEFFA CEA Rei Alberto I tem para vivenciar esta experiência.

Na Figura 11, nota-se que maior parte dos docentes ainda não completou a formação inicial em PA, consequentemente ainda não realizaram a visita de estudo programada para o final da formação e não conhecem o PPJ em outro CEFFA. No entanto, muitos deles em formação já realizaram o módulo PPJ e conhecem os princípios do instrumento pedagógico.

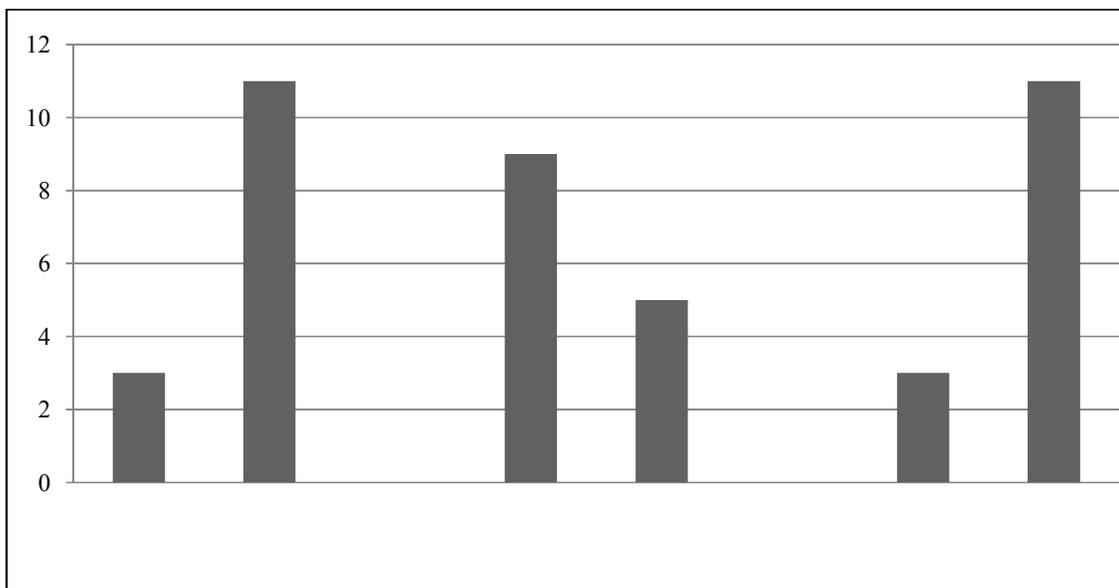


Figura 11: A formação em PA e o módulo PPJ pelos docentes do CEFFA.

Quando questionados sobre a importância do PPJ para o jovem, metade das opiniões dos docentes menciona o PPJ como um momento importante para o jovem aplicar o conhecimento adquirido durante a formação em uma atividade profissional. As outras opiniões estiveram relacionadas ao “ganho pedagógico” da aquisição de conhecimentos durante a realização da pesquisa, oportunidade de inserção no mercado de trabalho, geração de renda e permanência no meio rural (Figura 12).

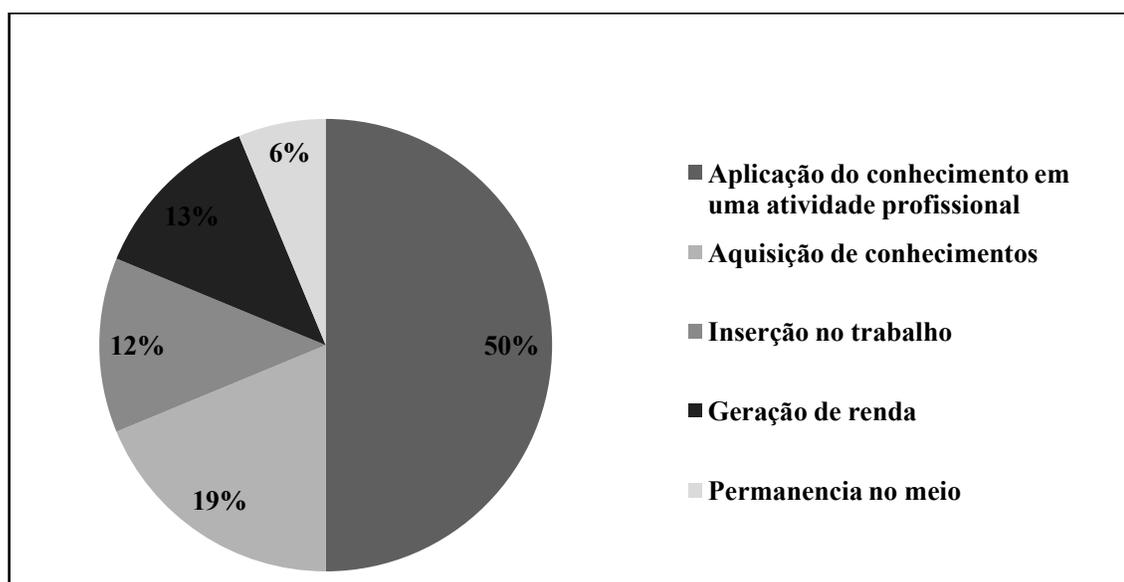


Figura 12: Opinião dos docentes sobre a importância do PPJ para os jovens.

Entre os docentes prevalecia a ideia de que este momento de construção do PPJ aproxima a família do CEFFA, envolvendo seus membros na atividade desenvolvida pelo jovem, o que pode levar a inserção de inovações nas propriedades, bem como proporcionar geração de renda. Identificou-se ainda, quantidade menor de opiniões que relacionavam o PPJ

à aquisição de conhecimento pela família junto com os jovens que estão fazendo o projeto, e a possibilidade de favorecer a permanência do filho na propriedade (Figura 13).

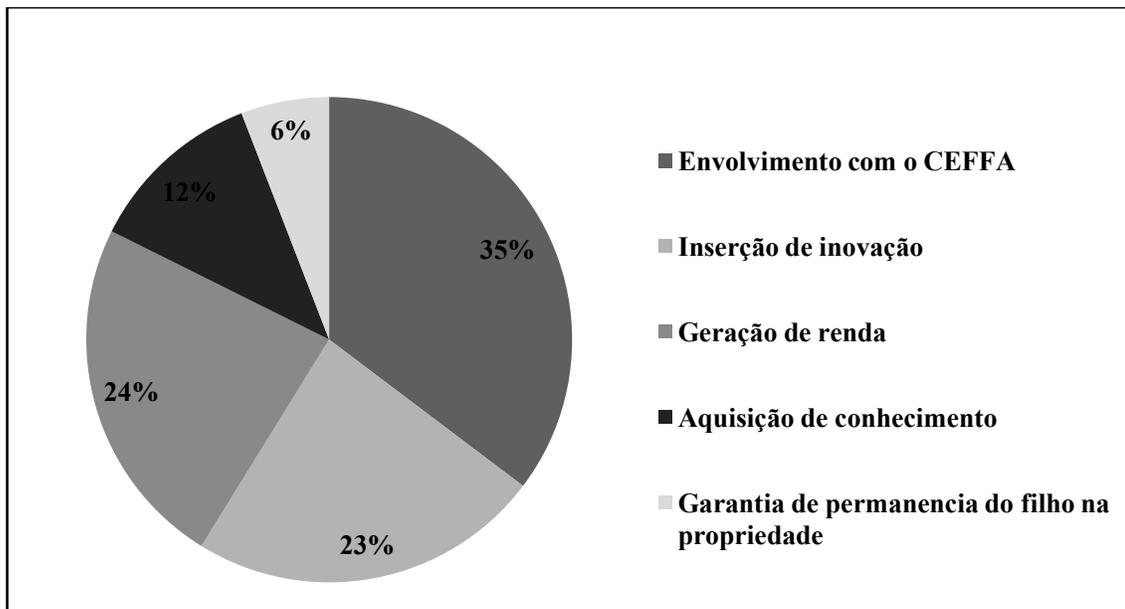


Figura 13: Importância dos PPJ para famílias segundo os docentes.

Quando questionados sobre a importância dos PPJ para o desenvolvimento local, as opiniões predominantes foram de que o projeto pode proporcionar a inserção de inovações na região e geração de renda. Outras opiniões destacaram que o PPJ pode proporcionar novas práticas sociais, ecológicas e econômicas, formação do capital humano. Uma opinião manifesta que o PPJ deveria contribuir para o desenvolvimento local (Figura 14).

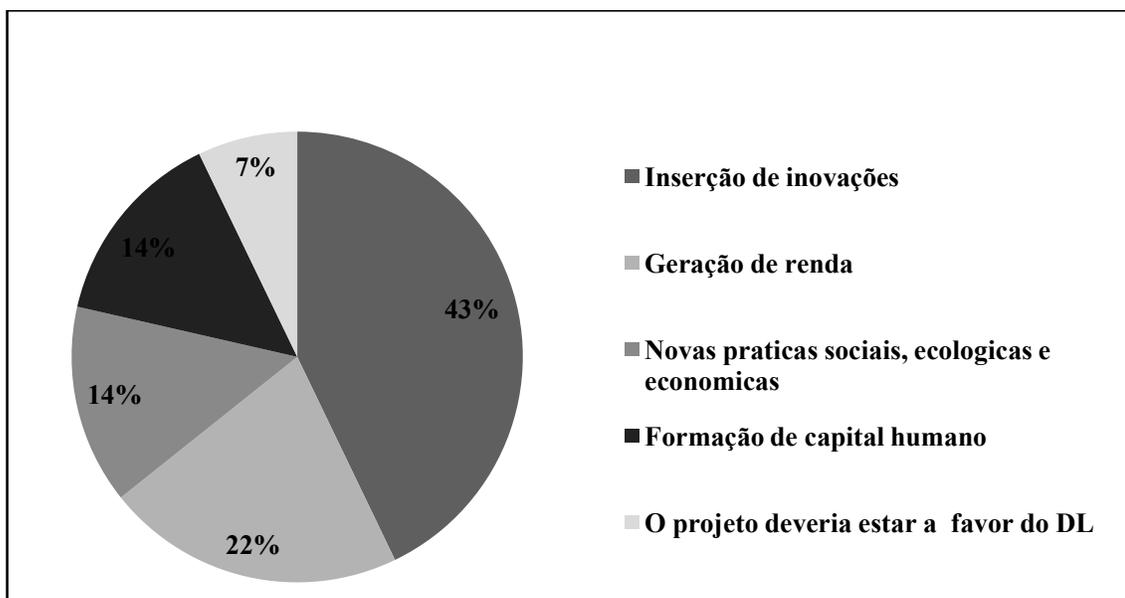


Figura 14: Opinião dos docentes sobre a contribuição do PPJ para o desenvolvimento local.

Para os docentes do CEFFA a principal habilidade necessária ao jovem para a realização do PPJ é ter iniciativa própria e domínio do tema. As outras opiniões se dividiram em ter uma boa escrita, conhecer sua realidade e da comunidade, possuir visão crítica e domínio de informática (Figura 15).

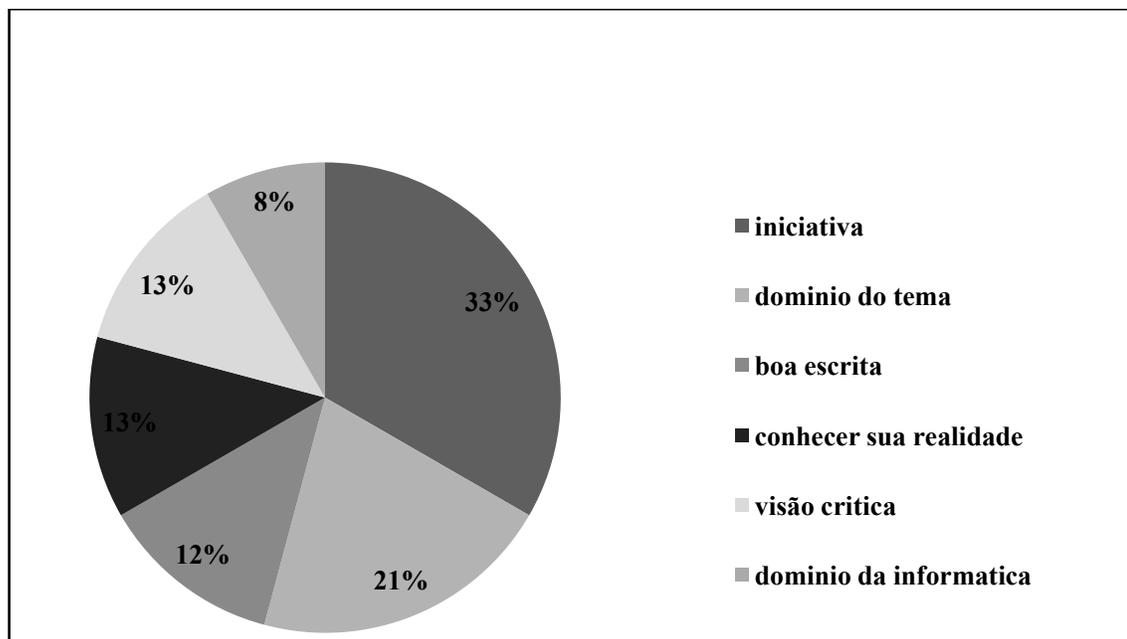


Figura 15: Principais habilidades necessárias ao jovem segundo os docentes para realizar o PPJ.

Na opinião dos docentes, a ideia mais recorrente sobre as principais dificuldades encontradas por eles na construção do PPJ com os jovens é o próprio envolvimento do aluno com o projeto. As outras opiniões apontam como dificuldades na construção, o envolvimento da família, pouco tempo para orientação pelos docentes, elaboração da monografia no aspecto da construção do texto, falta de consenso no discurso pedagógico, recursos financeiros para desenvolver o projeto, definição do tema e envolvimento do professor (Figura 16).

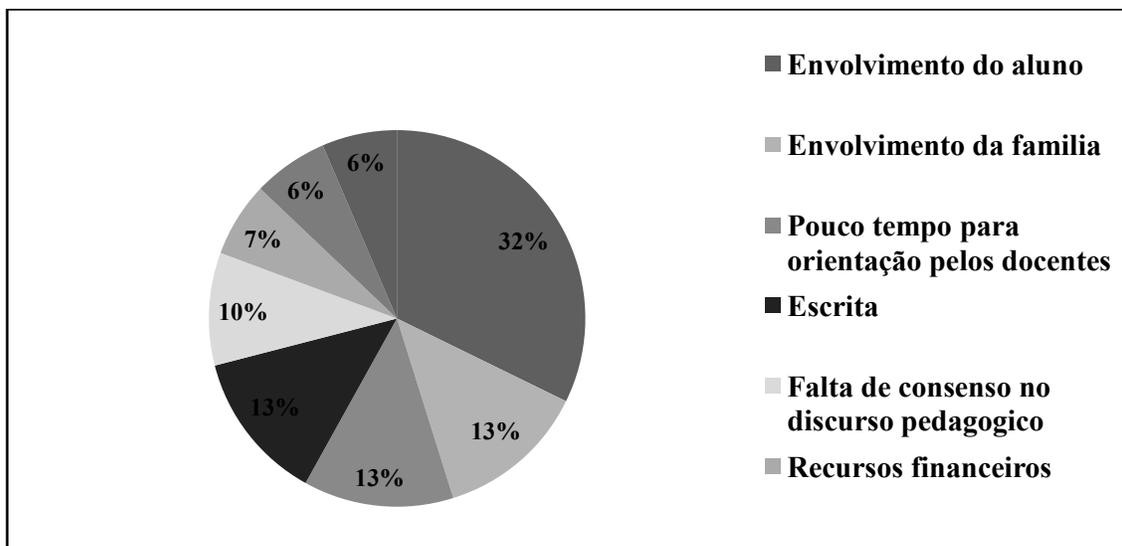


Figura 16: Dificuldades na construção do PPJ segundo os docentes do CEFFA.

Na Figura 17 estão expressas as ideias dos docentes sobre o que estes consideram como positivo do PPJ no CEFFA CEA Rei Alberto I. As três ideias predominantes foram o amadurecimento do jovem, a execução prática de um projeto com experimentações, e o envolvimento dos docentes. Com menos opiniões sobre os demais pontos considerados como positivo surgiram, o envolvimento dos alunos e familiares e a transferência do conhecimento técnico para a família.

Percebe-se nesta etapa da análise um contraste na opinião dos docentes em relação as dificuldade e pontos positivos. O contraste nos dados parece demonstrar a realidade da PA no CEFFA Rei Alberto I e o ideal imaginado pelos docentes.

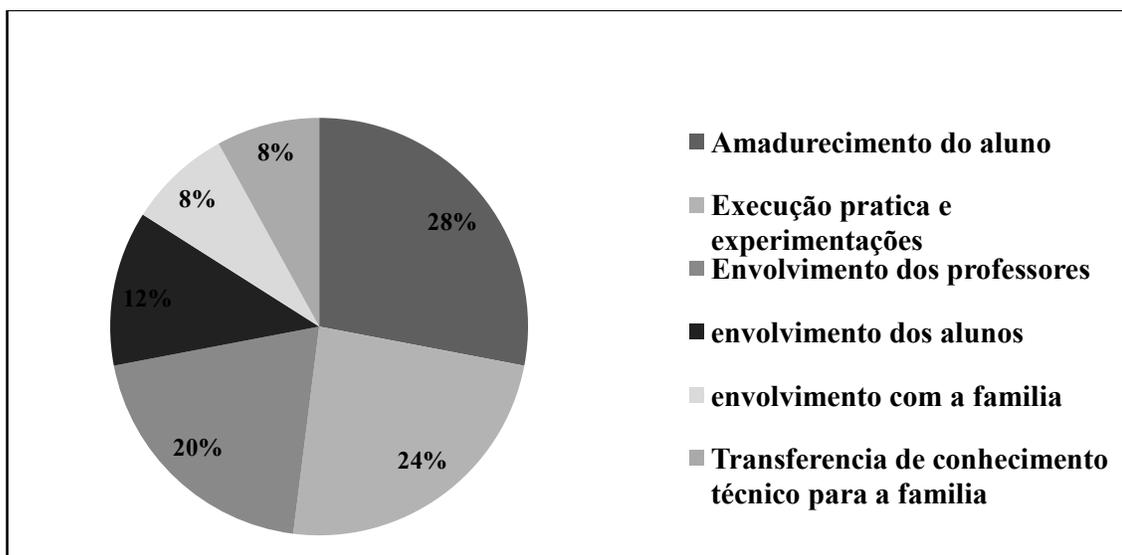


Figura 17: Pontos positivos do PPJ no CEFFA CEA Rei Alberto I segundo os docentes.

Para os docentes do CEFFA Rei Alberto I, o PPJ na unidade educacional está em processo de consolidação, principalmente na questão ideológica e metodológica. Este dado foi notado no constraste das informações consideradas como dificuldades e pontos positivos. O

restante das opiniões consideravam o PPJ com potencial para contribuir positivamente para o desenvolvimento local, avaliando que o PPJ requer uma reflexão de todos os envolvidos no CEFFA, e que este instrumento da Alternância ainda não foi compreendido pelas famílias e jovens (Figura 18).

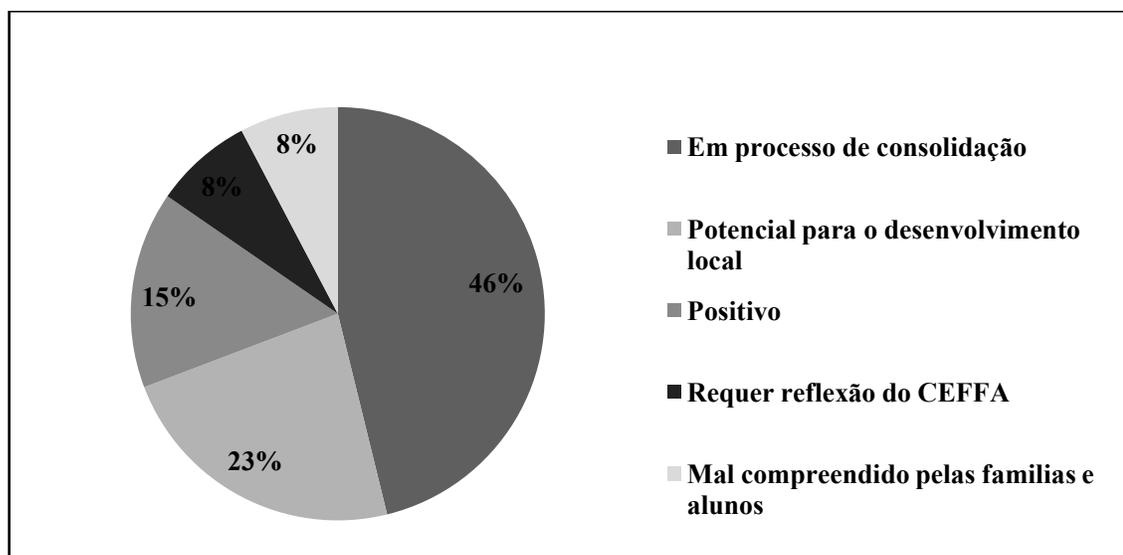


Figura 18: Avaliação do PPJ pelos docentes do CEFFA CEA Rei Alberto I.

4.2.5. O PPJ e os jovens do CEFFA Rei Alberto I

As reflexões seguintes são fruto da análise dos questionários e das observações realizadas nos dois grupos de jovens do curso técnico em agropecuária, que concluíram a formação nos anos de 2011 e 2012.

Para os jovens o maior ganho em realizar o PPJ é o conhecimento adquirido durante a realização das etapas, que pode para alguns possibilitar a vivência de uma experiência profissional e até a inserção no mercado de trabalho. Foi considerado também importante realizar o PPJ, pois este possibilitou aprender a construir projetos, ponto este observado na região atualmente onde quase a totalidade dos jovens que elaboram os projetos do Programa Rio Rural da EMATER/RJ são egressos de CEFFA (Figura 19).

A ideia do PPJ como obrigação para conclusão do curso técnico, que é uma preocupação da equipe pedagógica, surgiu na opinião de um jovem. Tal preocupação dos docentes é para que os jovens enxerguem a oportunidade em realizar o PPJ, quando na maioria das vezes a preocupação e obrigação dele enquanto jovem é a aprovação na escola. O PPJ causa ansiedade entre os jovens, pois desde que ingressa no CEFFA passa a tomar ciência de que este é o instrumento de conclusão do curso e o tomam como difícil. O PE e o PPJ são juntas as duas ferramentas que mais causam esses tipo de reação nos jovens, sendo também responsáveis por algumas evasões que ocorreram no CEFFA. Os jovens alegaram que não iriam conseguir realizar estes instrumentos e por isso abandonaram o CEFFA.

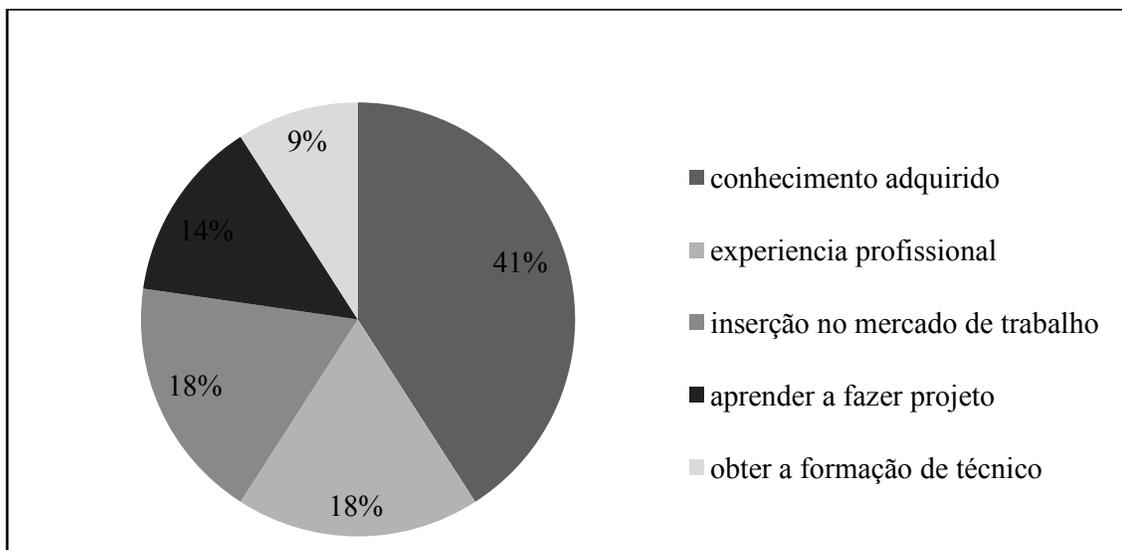


Figura 19: PPJ e os Jovens do CEFFA: Importância do PPJ para eles.

O envolvimento das famílias com o CEFFA deve ocorrer constantemente através, principalmente, das visitas a família, reuniões das associações, formação das famílias e na tutoria da sessão família via caderno de acompanhamento. No PPJ as famílias devem ser co-autoras do projeto e esse é o envolvimento esperado pela equipe pedagógica e parceiros do CEFFA.

No CEFFA Rei Alberto I nota-se que a família também enxerga o PPJ como instrumento pedagógico importante para o desenvolvimento integral do jovem. Alguns pais, durante as “visitas a família” reforçaram, como já descrita anteriormente, a ansiedade vivida pelo jovem na realização do PPJ, no entanto, não se colocam como co-autores e enxergam o projeto como formalidade que exige do jovem disciplina, estudo e dedicação.

Nas principais opiniões dos jovens, a importância do PPJ para a família é a oportunidade de inserção de novas técnicas agrícolas, o próprio envolvimento destes com a realização e implementação dos projetos e que o PPJ pode gerar renda para as famílias. As novas tecnologias agrícolas citadas estão diretamente relacionadas ao aumento de produtividade de uma determinada cultura a partir de introdução de novos cultivares, alteração na forma de tutoramento das plantas, cobertura do solo e outras tecnologias consideradas novas na região (Figura 20).

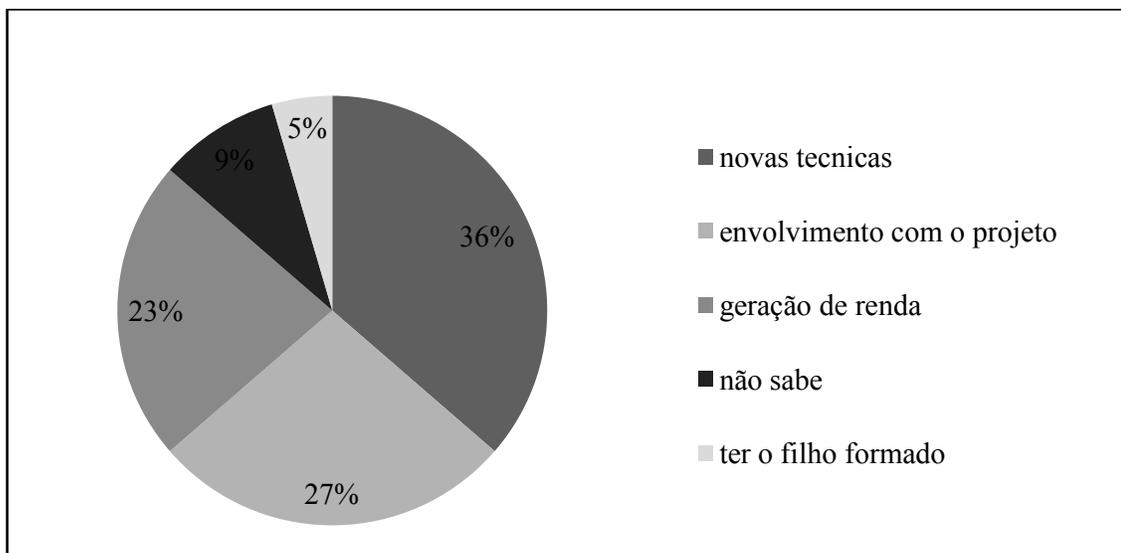


Figura 20: PPJ e os Jovens do CEFFA: Importância do PPJ para a família.

O desenvolvimento local, sendo uma das finalidades dos quatro pilares dos CEFFAs, e em conjunto com uma formação integral, tem no instrumento PPJ a oportunidade de efetivar algumas mudanças.

As ideias mais recorrentes para os jovens, sobre a importância do PPJ para o desenvolvimento local, são a inserção de novas tecnologias e a oportunidade de geração de emprego e renda. A inserção de novas tecnologias segue a lógica já descrita anteriormente sobre a busca por produtividade e a oportunidade de geração está relacionada aos novos empreendimentos propostos a partir do PPJ, que poderiam garantir o aumento da renda do jovem e ainda empregar outras pessoas da comunidade (Figura 21).

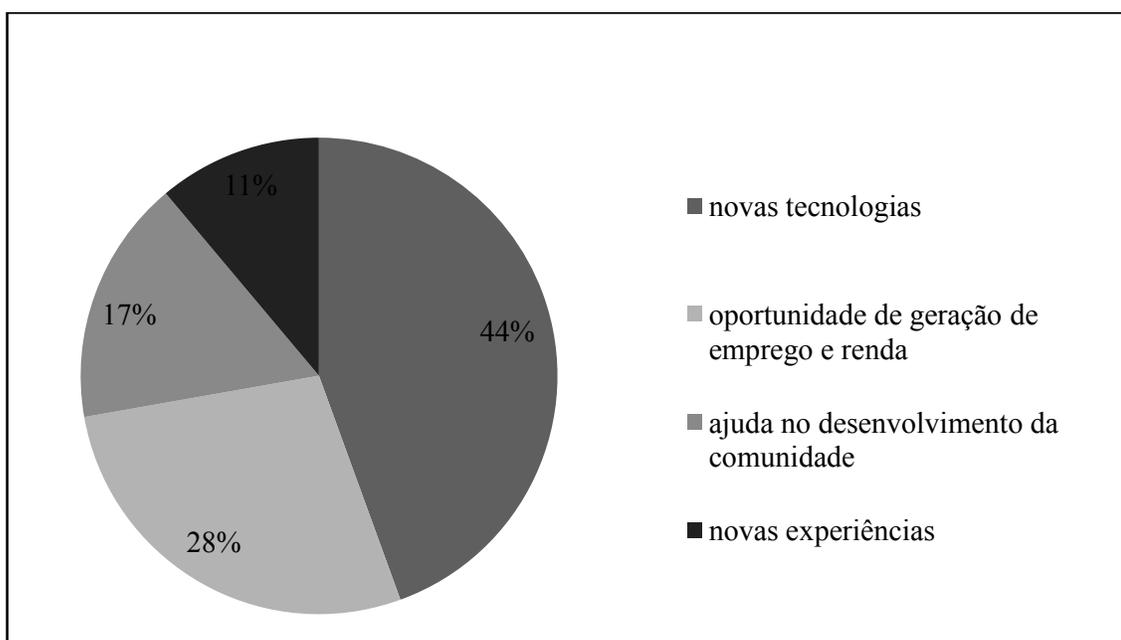


Figura 21: PPJ e os Jovens do CEFFA: Importância do PPJ para o desenvolvimento local.

A decisão pelo tema da pesquisa a ser realizada pelo jovem como PPJ deve ser segundo a ideologia da Alternância, da família e do jovem. Uma vez no último ano de formação, conhecendo sua realidade, a realidade local com suas vocações e problemas, espera-se que o jovem e a família proponham alguma atividade a ser desenvolvida. Neste sentido o mais provável é inserir alguma tecnologia na unidade de produção ou empreender.

Os jovens do CEFFA dos anos pesquisados apresentaram três influências distintas ao decidirem pelos temas: atividade já desenvolvida pela família, conhecimento adquirido no CEFFA e as inovações na agricultura local (Figura 22).

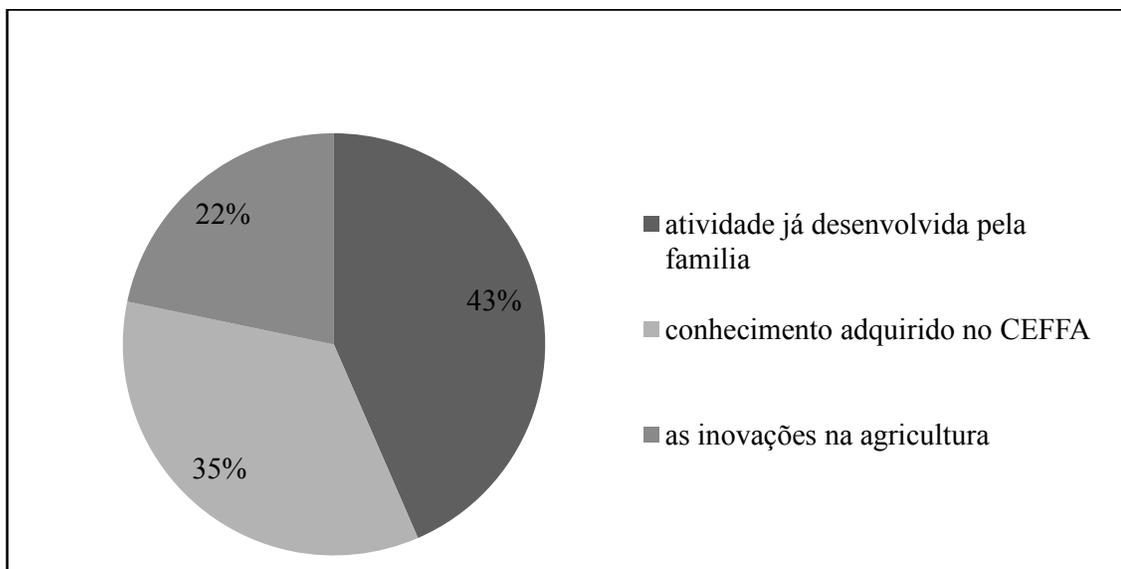


Figura 22: PPJ e os Jovens do CEFFA Rei Alberto I: influências para decisão do tema.

Desenvolver o PPJ junto com a família na unidade produtiva, inserindo, adaptando ou empreendendo na região é o esperado e considerado como ideal segundo a PA. No entanto, no CEFFA Rei Aberto I, foi observado que os jovens que buscaram em seus projetos, desenvolver alguma atividade já realizada pela família ou empreender, eram em grande parte filhos de proprietários de terra e que o financiamento destes projetos era familiar.

Os jovens influenciados na tomada de decisão pelo tema do PPJ, que relacionaram a escolha aos conhecimentos adquiridos no CEFFA, obtiveram suas idéias a partir das aulas, palestras e conversas informais durante a formação. Neste ponto cabe reforçar também a influência individual de cada docente na decisão pelo tema do PPJ.

Os jovens que disseram ter sido influenciados pelas inovações na agricultura local, buscaram no geral, testar e experimentar manejos, sementes e insumos considerados novos para a região, que geralmente chegam através das lojas e representantes de insumos agrícolas. Estas duas últimas origens das influências estão mais relacionadas aos jovens filhos de meeiros, que muitas vezes não possuem autonomia para intervir na produção dos pais e realizam seu PPJ na fazenda onde está localizado o CEFFA ou o realizam em parceria com outro jovem filho de proprietário.

As principais dificuldades citadas pelos jovens durante a realização do PPJ foram: a necessidade de amadurecimento exigido pela equipe pedagógica, através da postura profissional, a implantação e manutenção do projeto, e a decisão pelo tema. Menos recorrente como dificuldades apontadas foram a redação do texto para elaborar a monografia e a origem do custo de implantação do projeto (Figura 23).

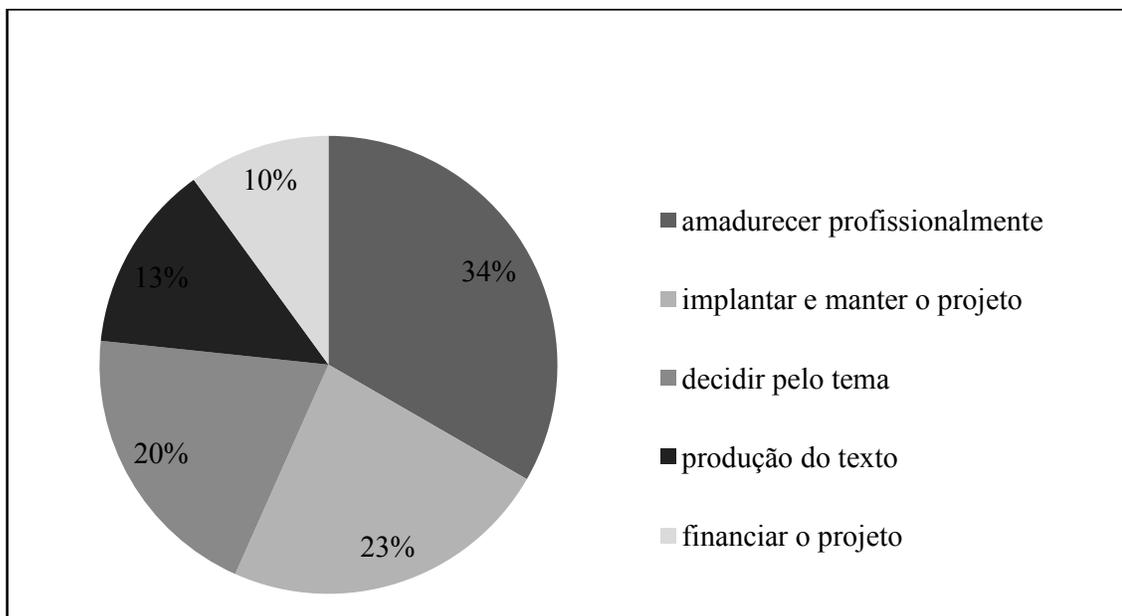


Figura 23: PPJ e os jovens do CEFFA Rei Alberto I: dificuldades no PPJ.

Foi observada em muitos dos jovens a insegurança no momento da escolha do tema. Esta dúvida pelo tema está refletida nos discursos como a necessidade de amadurecimento precoce, com responsabilidade profissional. Os jovens em geral se sentem inseguros ao ter que decidir por um projeto que pode ter custo alto e não apresentar resultado satisfatório.

Outro desafio aos jovens diz respeito a implantação e manutenção do PPJ, fica entendido que sem a participação da família se torna ainda mais difícil uma vez que a dinâmica da Alternância depende diretamente do apoio familiar.

A produção do texto e o financiamento do projeto são dois pontos relacionados ao PPJ que também refletem a insegurança do jovem. Como já descrito, a elaboração da parte escrita causa “medo” entre os que não dominam a forma dissertativa ou narrativa da escrita, muito cobrada pelos docentes. A insegurança em relação ao financiamento, se trata de arriscar o recurso normalmente familiar e não obter o sucesso econômico esperado.

Os pontos considerados positivos na realização do PPJ para os jovens foram: aplicar na prática os conhecimentos teóricos, a equipe de docentes, a diversidade de temas e poder simular uma profissão (Figura 24).

Embora toda a insegurança observada e naturalmente esperada em jovens com idade média de 17 anos sobre o futuro profissional, a realização do PPJ para eles apresenta momentos positivos como a aplicação dos conhecimentos adquiridos, que possibilita uma gama de ideias para temas do PPJ, o apoio e acompanhamento personalizado da equipe de docentes e simular uma profissão. Destaca-se neste último ponto considerado positivo que alguns jovens consideram o PPJ como um grande ensaio para a vida profissional e nem sempre como a oportunidade geradora de novas possibilidades para a família e para a comunidade.

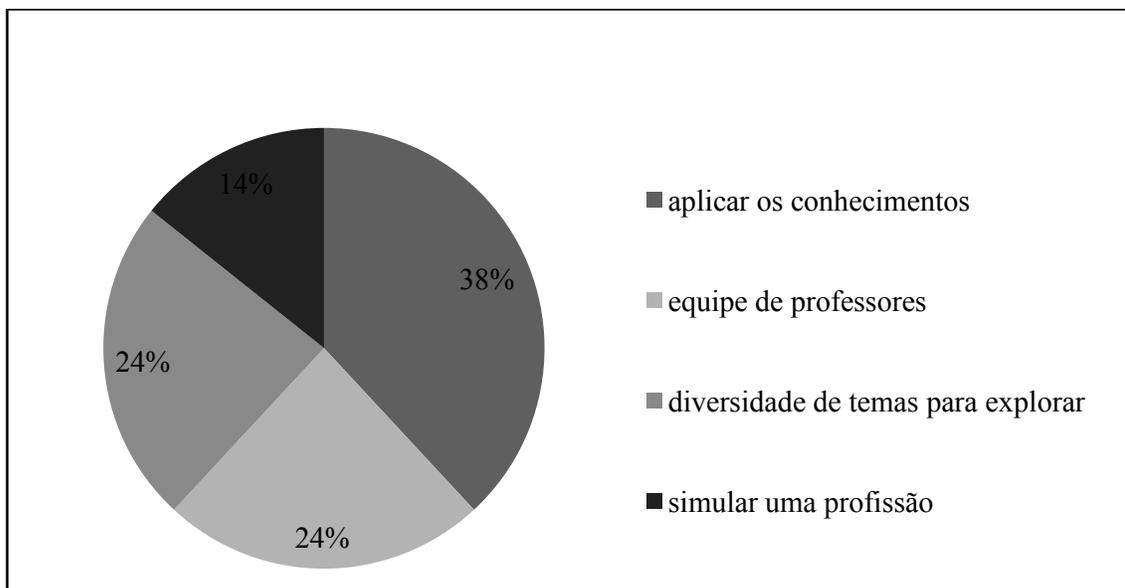


Figura 24: PPJ e os jovens do CEFFA Rei Alberto I: pontos positivos.

4.2.6. O CEFFA CEA Rei Alberto I, o PPJ e a agroecologia

Neste item encontram-se os resultados dos PPJ que categorizados em linhas de pesquisa foram considerados com potencial agroecológico. Foram considerados projetos com este potencial todos os inclusos no tipo Inserção de Tecnologia de Base Agroecológica e alguns do tipo Pluriatividades no Campo. A definição por “potencial agroecológico” levou em consideração todos os critérios utilizados para o tipo Inserção de Tecnologia de Base Agroecológica acrescido dos temas de pesquisas que buscaram a transição para uma modelo mais sustentável ou propuseram um empreendimento com visão para a sustentabilidade social, ambiental e econômica condizentes com os princípios das estratégias de DRS.

A criação de linhas de pesquisa para análise dos projetos com potencial agroecológico permitiu a constatação da vocação dos PPJs para pesquisas relacionadas à comparação de técnicas de manejo agropecuário (Figura 25). As comparações quase sempre proposta pelos projetos apresentaram como objetivo a substituição de um insumo ou técnica por práticas mais sustentáveis com menos impacto ambiental e social. Destaca-se entre estes temas comparações entre diferentes tipos de adubações e manejo de pragas e doenças.

A linha de pesquisa Agroindústria também surgiu como tema considerado importante atividade com potencial agroecológico. A atividade é considerada inovadora para a região, que tem quase a totalidade dos seus produtos destinados ao mercado atacadista da capital fluminense por atravessadores. Uma característica destes projetos é que são quase sempre realizados por jovens do sexo feminino associadas a outras jovens. Foram considerados também temas com potencial agroecológico: fruticultura, apicultura, avicultura, artesanato, comercialização direta, minhocário, turismo rural, paisagismo e gestão da propriedade.

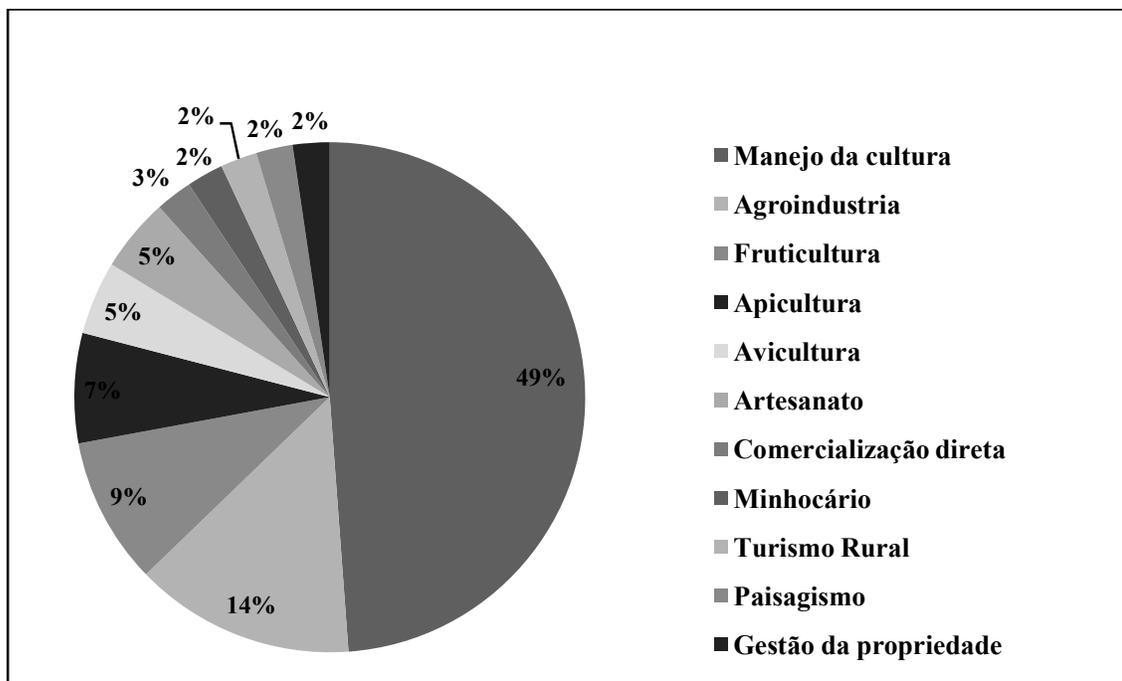


Figura 25: Linhas de Pesquisa dos Projetos com Potencial Agroecológico no CEFFA Rei Alberto I.

Como já descrito, nos últimos anos o discurso pedagógico do CEFFA tem caminhado para o ensino da agroecologia. Concretizando este caminho, a partir de 2014, os alunos do primeiro ano de formação passaram cursar oficialmente a disciplina “Gestão Ambiental e Agroecologia”. Até os anos anteriores o termo “agroecologia” foi raramente presente nas atividades com os jovens. Esteve presente em dois títulos de PPJ analisados, nos anos de 2002 e 2010, sem reflexão no texto escrito sobre a concepção e os princípios da agroecologia. Durante os anos dessa pesquisa o termo foi introduzido principalmente através dos parceiros que atuam junto ao CEFFA. Foram apresentadas e introduzidas práticas agroecológicas através da Embrapa Agrobiologia, durante visita dos jovens a Fazendinha Agroecológica do Km 47, em Seropédica, nos “dias de campo”, nas palestras e cursos realizados nas propriedades e oferecidos na região.

Outros dois parceiros que introduziram o termo na região foi a EMATER/RIO através do Programa Rio Rural, com financiamento da introdução de boas práticas agrícolas na região, e a Programa Novos Rurais, financiado pelo Instituto Souza Cruz com parceria do IBELGA e da EMATER/RIO.

Para compreender a construção da teoria e da prática que envolve a introdução da agroecologia como base pedagógica para o ensino técnico em agropecuária, segue a reflexão a partir da opinião dos dirigentes, docentes e jovens do CEFFA Rei Alberto I.

O conceito de agroecologia na opinião predominante dos docentes é que se trata de um conjunto de técnicas agrícolas sustentáveis. Algumas opiniões incluíram as questões ambientais e sociais como preocupação desta forma de produção agrícola, outras adicionaram a questão econômica ao ambiental e social e houve a definição do conceito de agroecologia como ciência que estuda a agricultura de forma sustentável (Figura 26).

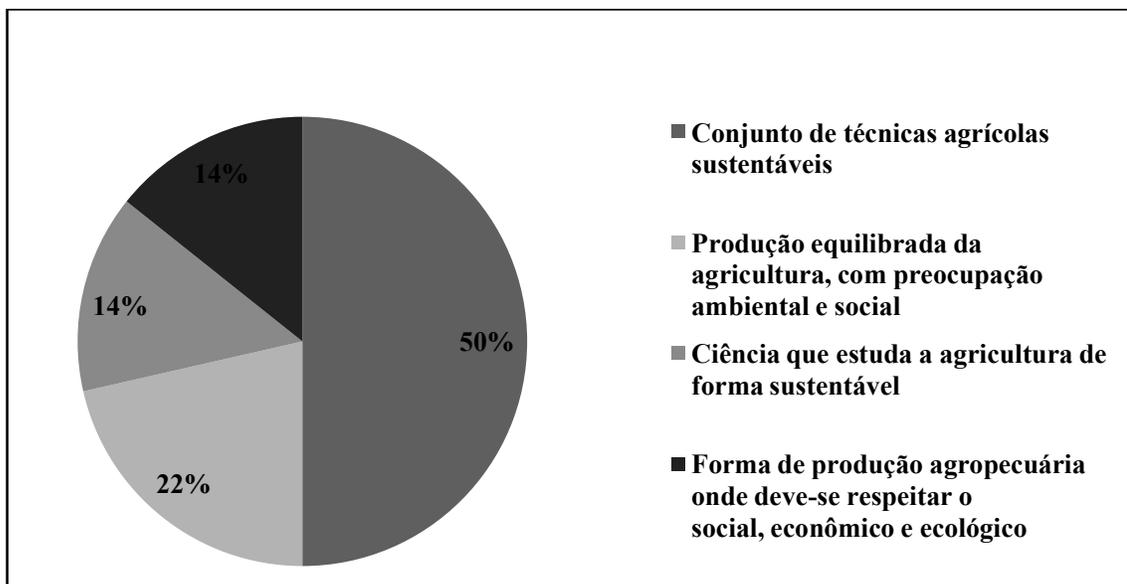


Figura 26: Definição do conceito de agroecologia pelos docentes do CEFFA Rei Alberto I.

Para os docentes, a convergência entre os ideais da Agroecologia e a Pedagogia da Alternância está na preocupação de ambas com as questões ambientais, sociais e econômicas do campo. Nesta questão os três aspectos da sustentabilidade surgem como ponto de convergência entre a Agroecologia e a Alternância, anteriormente desprezada na opinião sobre o conceito da Agroecologia pelos docentes.

Na mesma proporção da opinião acima, outro grupo de docentes relatou não saber apontar pontos convergentes entre os ideais da Agroecologia e da Alternância. Um grupo menor destacou a preocupação ambiental de ambas e a preocupação na transição por uma agricultura mais sustentável (Figura 27).

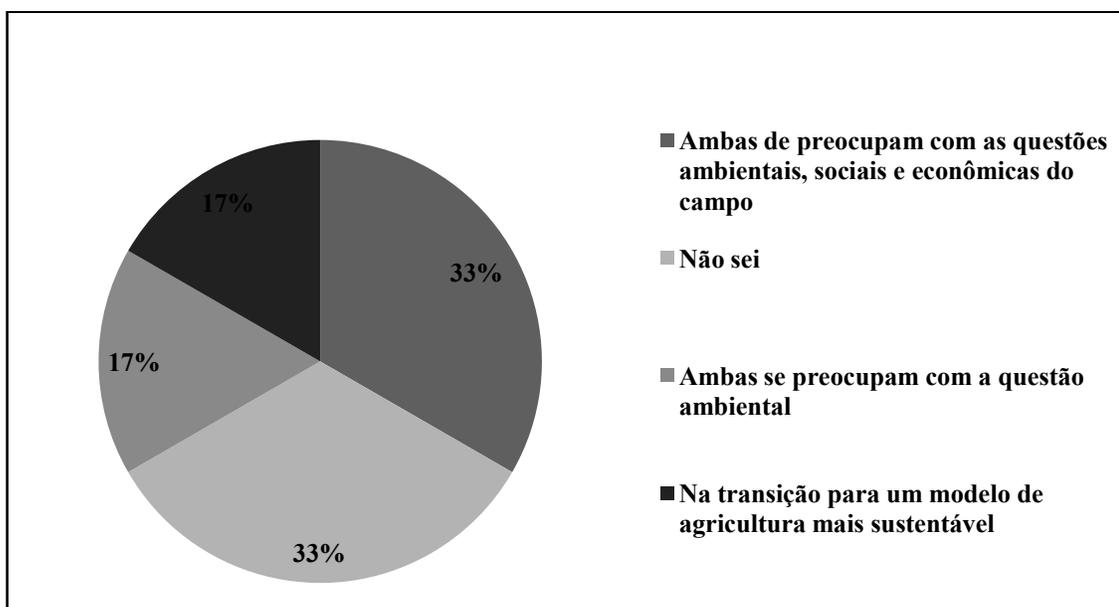


Figura 27: Convergência entre AE e PA segundo os docentes do CEFFA Rei Alberto I.

Na opinião dos docentes, as principais contribuições da modalidade de ensino praticada no CEFFA para a prática de uma agricultura mais sustentável foram: apresentando outras formas de produção, através do conhecimento teórico e prático, conscientizando os jovens para suas práticas com discussões e abordando os problemas relacionados a agricultura convencional (Figura 28).

Alguns docentes concordam que este assunto é importante, no entanto, afirmam que o CEFFA não possui ainda uma estratégia coletiva para esse fim.

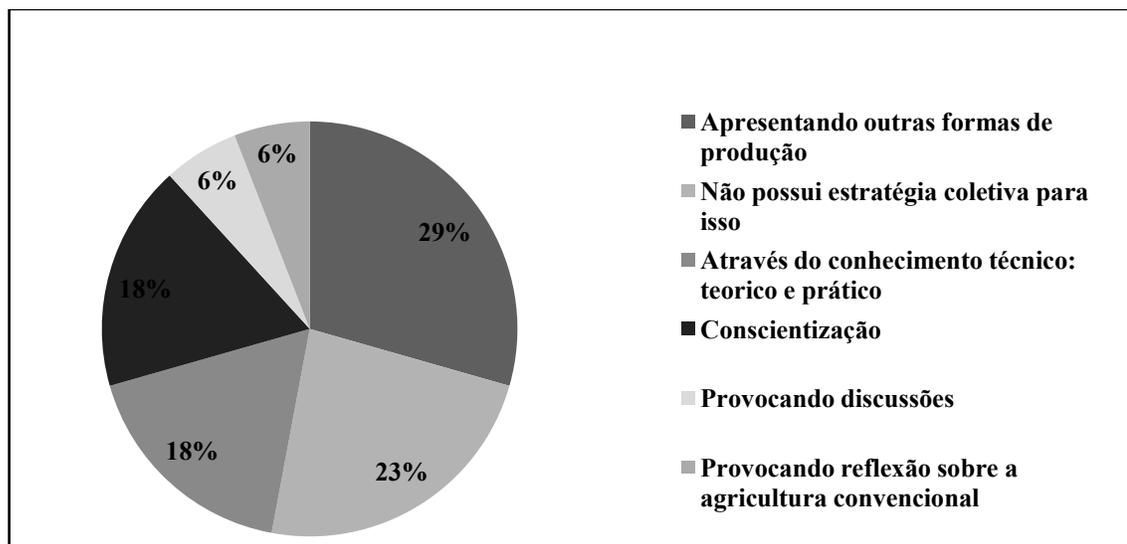


Figura 28: CEFFA e Agricultura Sustentável: opinião dos docentes.

Na opinião dos jovens a definição de Agroecologia parece ter se centrado em uma análise da própria palavra. Por falta de conhecimento teórico e prático sobre agroecologia, identificaram a palavra ecologia e a relacionaram com o “agro” de agricultura. Assim, metade das opiniões definiram agroecologia como métodos ecológicos na produção agrícola. Utilizaram também para a definir, um termo recorrente na região que foi introduzida pela EMATER/RIO no Programa Rio Rural: “boas práticas agrícolas”. Foi citado ainda que agroecologia é uma forma de agricultura sustentável e que é uma agricultura sem agrotóxico (Figura 29).

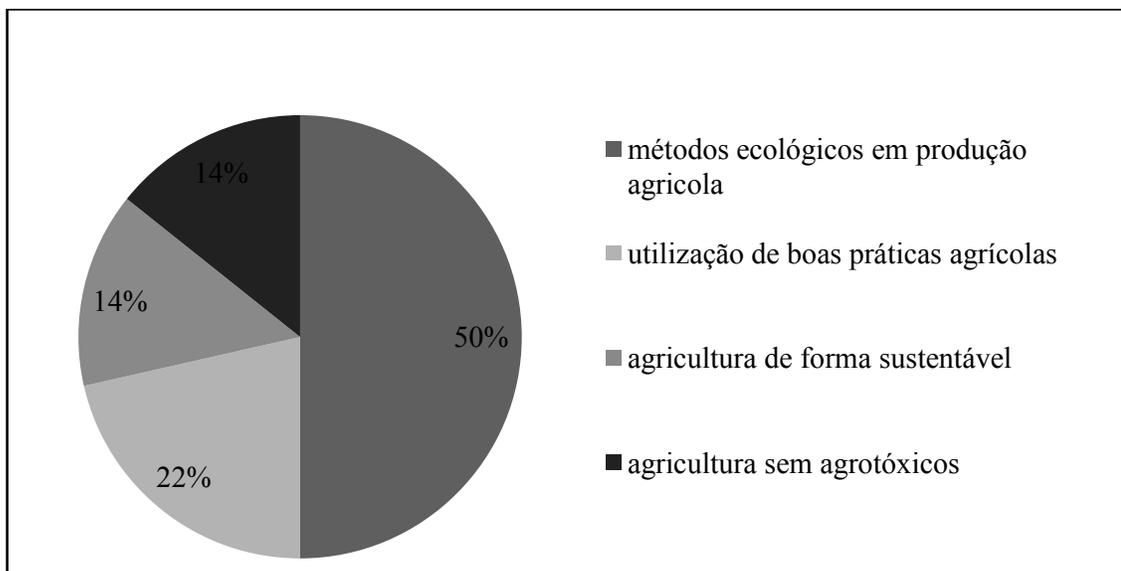


Figura 29: Definição do conceito de agroecologia pelos jovens do CEFFA Rei Alberto I.

Quando questionados posteriormente sobre o entendimento a respeito de uma agricultura sustentável os jovens foram taxativos ao afirmar que é uma agricultura que preserve o meio ambiente e que não utiliza agrotóxicos. A análise da opinião dos jovens sobre a questão, mostra a reprodução de dois problemas considerados importantes para discussão na região e abordados pelo CEFFA, as práticas agrícolas conservacionistas e o uso indiscriminado de agrotóxicos (Figura 30).

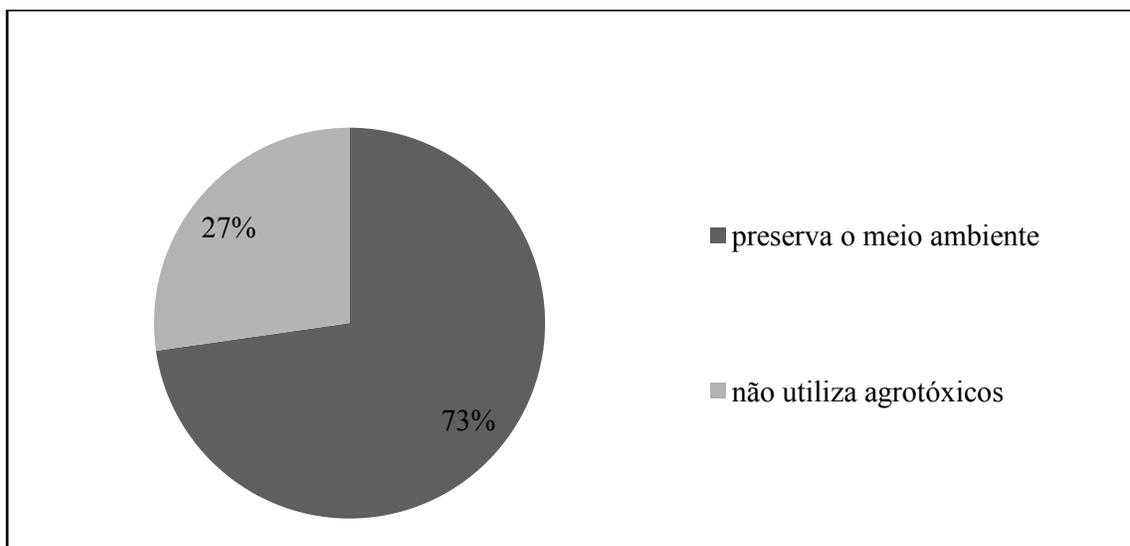


Figura 30: Definição de Agricultura Sustentável para os jovens do CEFFA.

Para esses jovens o CEFFA contribuiu para a prática da agricultura sustentável conscientizando os jovens para práticas conservacionistas, transmitidas através do conhecimento técnico nas disciplinas, oferecendo cursos e abordando os temas considerados importantes para o desenvolvimento de uma agricultura mais sustentável, como o uso de agrotóxicos (Figura 31).

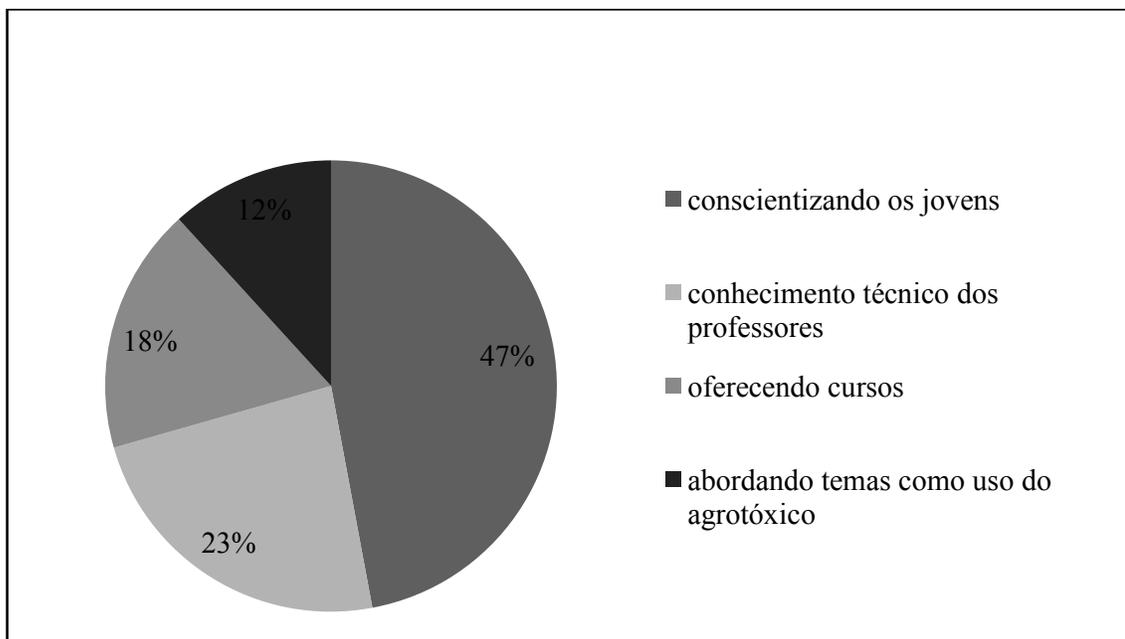


Figura 31: Contribuição do CEFFA para uma agricultura sustentável: opinião dos jovens.

Embora a Agroecologia esteja presente no discurso da equipe pedagógica do CEFFA, uma leitura a respeito do entendimento dos docentes e jovens sobre a ciência Agroecologia, mostrou diversidade de ideias. Variaram desde praticas, método e forma de fazer agricultura e, apresentaram em comum, a colocação da questão ambiental como ponto mais relevante da agroecologia na opinião deles.

Os jovens não consideraram o aprendizado de novas formas de produção, apontado pelos docentes, como contribuição do CEFFA para a agricultura da região. O ponto coincidente das opiniões de ambos os grupos foi a respeito do conhecimento transmitido pelas disciplinas e a partir da conscientização dos jovens para suas ações na comunidade.

4.3. Contextualização da Agricultura em Lobos, Argentina e a Pedagogia da Alternância

O CEPT nº 16 está localizado na cidade de Lobos distante 102 km ao sudoeste da cidade de Buenos Aires e a 125 km da cidade de La Plata. Com uma população de 33 mil habitantes e ocupando uma área de 1.740 km², pertence a uma rede urbana formada pela cidade matriz: Wolves, que responde por 90% da população residente, e outras pequenas cidades: AntonioCarboni, Elvira, Villa Loguercio, Salvador Maria e Zapiola. Tem caráter predominantemente rural e integra a Bacia do Rio Salado.

O município tem como principal atividade produtiva a agropecuária, onde a produção animal, criação de bovinos de corte e leite, é responsável por 55% da produção total, a agricultura de soja, milho e trigo corresponde a 40% e os outros 5% corresponde a outras atividades agrícolas, entre os quais suinicultura, apicultura, ovelhas e exploração hortícola. Mais recentemente a cidade tem se destacado também como polo de turismo rural, com estâncias de criação de cavalos para a prática de polo, lagunas e clubes de pesca e camping.

A cidade de Lobos é também uma referência para o comércio e serviço na região, que é alimentado por sua acessibilidade via Rodovia Provincial N° 41 e Estrada Nacional 205, onde também fica a atividade industrial do município.

Neste contexto, foi criado em 1999 o CEPT nº16, com a primeira turma iniciando em 2000. A iniciativa surgiu de uma necessidade da comunidade de ter seus filhos matriculados

em uma escola de nível secundário na zona rural sem precisar ir a cidade. Em alguns casos a família se separava pois a mãe se mudava para a cidade para acompanhar os filhos na escola e o pai ficava no campo trabalhando. (BARKSKY, 2009).

A grande impulsora da ideia de criar um CEPT, segundo Barsky, foi da diretora da escola de ensino fundamental de Lobos (Escola Nº 25), localizada ao lado do CEPT nº16. Ao compartilhar da preocupação das famílias sobre o futuro da educação dos seus filhos e após expor ao Ministério da Educação, teve acesso e contato junto a FACEPT (Federação das Associações dos Centros Educativos para a Produção Total) onde conheceu a proposta da pedagógica da alternância. Outros CEPTs deram suporte e capacitação e em meados de 1999 foi publicada a Resolução que autorizava o funcionamento do CEPT Lobos.

A gestão do CEPT nº 16, além da direção formal, possui um Conselho Administrativo, uma equipe técnica, além de um Comitê de Desenvolvimento Local. O primeiro tem a função de gerir todo o processo escolar, administrativo e pedagógico, envolver a família e as comunidades nos processos de funcionamento do CEPT. O Conselho Administrativo está vinculado a ACEPT (Associação do Centro Educativo para a Produção Total – Lobos) e ambos têm a função serem gestores do Centro e de promoverem diversas atividades. Sua composição se dá com a presença do presidente (membro da comunidade escolar), diretor da equipe escolar, delegados regionais e uma comissão da Federação das ACEPS - Federação das ACEPTS. No entanto, o Conselho Administrativo tem autonomia em diversos processos no CEPT como, por exemplo, no processo de seleção dos diretores e docentes.

Trata-se de um processo de cogestão entre a comunidade e organismos do governo que permite a inserção da família e da comunidade na formação dos jovens com uma proposta educacional que leva em consideração a realidade local.

Importante destacar que o processo que deu origem ao CEPT nº 16 é um exemplo de iniciativa que se deu de baixo para cima, e não se tratando de uma política pública. Surgiu da necessidade e interesse da comunidade, assim como a primeira escola nos campos da França que deu origem a Pedagogia da Alternância.

O CEPT nº16 encontra-se instalado na zona rural, na paraje El Arazá, cerca de 25 km do centro da cidade de Lobos. O espaço onde foi construída a escola é um terreno de 1 hectare doado por um fazendeiro para a Associação do Centro Educativo para a Produção Total nº16. O espaço conta com salas de aulas, habitações para meninos e meninas, sala de professores, escritório administrativo, refeitório, cozinha, biblioteca, oficina, cozinha para processamento de embutidos e horta.

A equipe técnica do CEPT nº 16 é composta por 18 membros, sendo 10 docentes e 8 membros divididos em direção e coordenação. A equipe de professores apresenta uma variedade de perfil profissional e nem todos possuem a licenciatura, o que não é pré-requisito para lecionar em um CEPT. A maioria dos profissionais é de dedicação exclusiva a escola.

Inicialmente a equipe foi capacitada por docentes de outros CEPTs para melhor conhecer e compreender os instrumentos da Pedagogia da Alternância. Tiveram que superar alguns obstáculos como reconhecer o papel do Conselho Administrativo e das instruções a serem seguidas além de apresentavam também resistência a algumas ferramentas como não querer realizar as visitas as famílias. Sentiam grandes dificuldades para definirem os seus conteúdos, concretizar o trabalho em equipe e a melhor forma de ensinar. Mas com o tempo, com as capacitações, esses obstáculos foram sendo transpostos (BARKSKY, 2009).

A grande maioria dos alunos que se matriculam no ensino médio desta escola é proveniente das comunidades do entorno de Lobos, em um raio de 15 km. As maiorias dos alunos são do sexo masculino e realizam trabalhos na zona rural.

As principais atividades que envolvem esses adolescentes são a criação de cavalo, o turismo proveniente desta criação e os serviços provenientes deste turismo, além das demais atividades agropecuárias existentes. A criação de cavalos dá a região um status internacional,

uma vez que os cavalos ali criados percorrem o mundo em atividades esportivas, da mesma forma que a localidade recebe uma grande quantidade de visitantes externos ao país.

Segundo Barsky (2009) é comum na região presenciar o abandono da escola em virtude da necessidade do discente em se dedicar ao trabalho, uma vez que as famílias vem demonstrando que a prioridade tem sido o trabalho e não a educação de seus filhos. Muitas vezes o abandono também está relacionada a procedência urbana de alguns alunos que não se adaptam ao processo de alternância e a repetência do aluno.

A Pedagogia da Alternância, tal como nas demais escolas que a adotam, tem na atividade familiar e na realidade social e cultural de sua clientela como ponto chave para todo o desenvolvimento da proposta de formação de seus Técnicos em Agropecuária. Os temas de plano de estudo buscam trazer para o contexto escolar os mais diversos assuntos pertinentes a formação profissional e ao desenvolvimento econômico daquela região. As atividades formativas incluem as estratégias de formar o educando a partir de suas próprias experiências.

Um dos pontos chaves de estimular as próprias experiências dos alunos é através dos estágios, cursos e visitas de estudos, que devem ser os mais diversificados possíveis. As diferentes atividades, propriedades, empresas e organismos públicos são fundamentais para que o aluno desperte seu interesse para as atividades práticas, pela vivência e adquirir suas experiências.

Para todo o processo formativo, o CEPT Lobos conta com a participação de agentes internos (os professores, o Conselho, a direção) e agentes externos, como a família, a comunidade, as empresas, universidades e o INTA – Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária.

4.4. O Projeto Produtivo no Centro Educativo para a Produção Total (CEPT) N° 16

O Projeto Produtivo (PP), como é chamado o PPJ na Argentina, passou a ser adotado nas escolas técnicas em agropecuária a partir de estratégias curriculares, os Espaços de Definição Institucional (EDI) do último ano do Polimodal, que foram incorporadas no ano de 2000 com as transformações educativas na província de Buenos Aires. O EDI determina que no último ano de formação o estudante deve desenvolver um Projeto Produtivo e nos dois anos anteriores deve desenvolver no 1º ano a Tesis e no segundo ano o Desenvolvimento Regional.

Estes instrumentos além de antecederem ao Projeto Produtivo, contribuem para impulsionar a proposta dos CEPT, uma vez que os alunos pesquisam e a partir do conhecimento da realidade podem elaborar projetos e desenvolver ações.

Durante o terceiro ano os alunos elaboram seus projetos junto a um professor tutor que irá aconselhar e orientar durante as várias etapas de desenvolvimento do projeto. Não são aceitos projetos que estão limitados a revisões de literatura e, por outro lado, o problema escolhido para o desenvolvimento deve estar ligado às características e necessidades do ambiente local.

“A idéia é que os caras trabalhem uma suposta realidade da agricultura, eles fazem um diagnóstico, avaliação e propõe mudanças, alternativas face a esta realidade de ser produtivo. Eles escolhem o tema, mais é claro que todos nós temos questões relacionadas à produção agrícola”. (Diretor).

Os projetos são o meio do CEPT em alcançar o desenvolvimento sustentável por meio da formação. É uma ferramenta chave, que sua aplicação fecha a formação do discente. Depois de trabalhar durante todo o ano na concepção dos projetos, os resultados obtidos são apresentados em evento publico onde toda a comunidade é convidada a assistir. A banca é composta por especialistas da area de atuação da pesquisa, normalmente membros do INTA, Ministério de Assuntos Agrários, diretores de outras instituições e membros de cooperativas

agrícolas. A banca faz perguntas sobre o trabalho que visa reforçar a estima dos participantes e não para punir. Nessa troca também pode confirmar o nível de integração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em diferentes áreas técnicas e rotas da escola.

4.4.1.O projeto produtivo no CEPT nº16 e o “Plan de Búsqueda”

A análise realizada no CEPT teve como objetivo verificar a presença da ideologia do projeto de conclusão proposto pela Pedagogia da Alternância e presente em diversos países da América Latina, com o objetivo de harmonizar o estudo com o caso do CEFFA brasileiro.

A análise com foco nos projetos de conclusão realizada no CEPT nº16 não permitiu a observação muito aprofundada para esta pesquisa do instrumento “Plan de Búsqueda” (PB), o equivalente ao Plano de Estudo nos CEFFAs brasileiros. Este tema e sua importante relação com projeto de conclusão esta presente na discussão seguinte através de questões aplicadas no CEPT, semelhantes as realizadas para os docentes e jovens brasileiros, sobre a relação do “Plan de Búsqueda” com o Projeto Produtivo.

A opinião predominante dos docentes do CEPT nº16 sobre a interação do “Plan de Búsqueda” com o PP é que o primeiro apresenta possibilidades de temas para o PP, auxilia na elaboração e entendimento da metodologia, além de proporcionar o conhecimento da realidade local. Menos frequente foram citados que se relacionam pois o PB proporciona o diagnóstico dos problemas e auxilia o desenvolvimento da escrita (Figura 32).

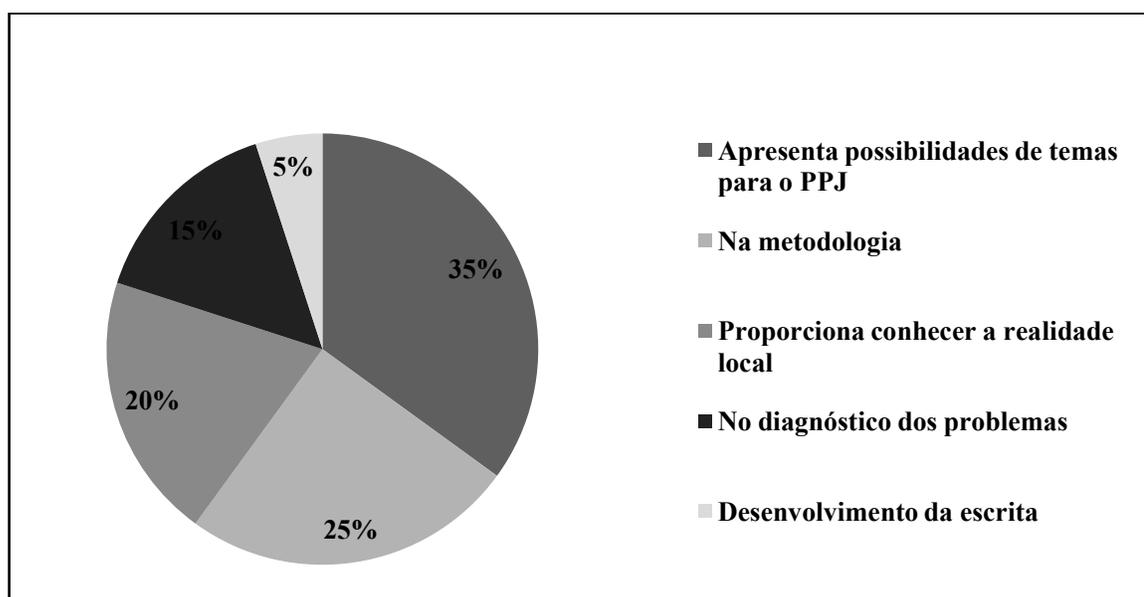


Figura 32: Opinião dos docentes do CEPT nº16 sobre a relação do “Plan de Búsqueda” com o Projeto Produtivo.

Para a maioria dos jovens do CEPT, o “Plan de Búsqueda” se relaciona com o PP, pois auxilia principalmente com todo conhecimento adquirido durante a realização das pesquisas, na evolução da escrita formal e na definição do tema (Figura 33).

As opiniões dos docentes e jovens do CEPT sobre a importância e influência do “Plan de Búsqueda” na realização do PP, são convergentes entre si e com os princípios da Alternância.

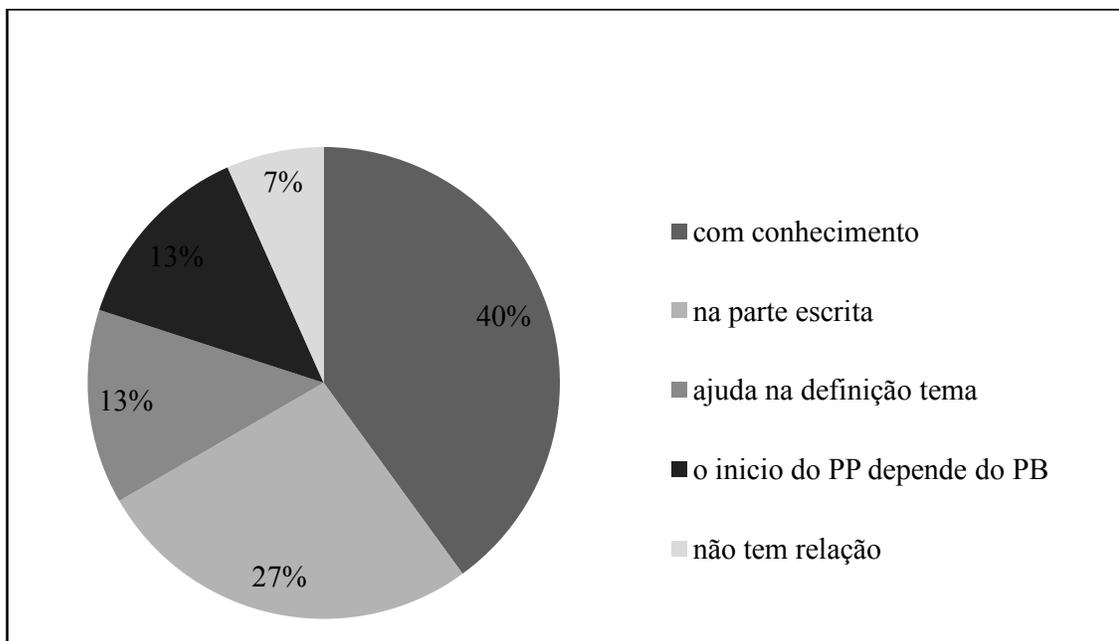


Figura 33: Relação do Plan de Búsqueda com o PP segundo os jovens do CEPT nº 16.

4.4.2. Análise dos projetos de conclusão do ensino técnico em agropecuária do CEPT nº 16, Lobos (Buenos Aires)

No CEPT nº 16 foram analisados 74 projetos desenvolvidos pelos jovens concluintes entre os anos de 2000 a 2012. Os PP foram categorizados em linhas de pesquisa, assim como na etapa metodológica do CEFFA brasileiro.

Em Lobos foi constatado que 81% dos projetos são da linha de pesquisa “reprodução e/ou inserção de tecnologia convencional de produção animal”, que representa a realidade e a vocação agropecuária da região. Os demais projetos foram categorizados nas linhas de pesquisa: artesanato, produção vegetal, empreendedorismo, prestação de serviços, projeto sobre organização social na comunidade e turismo rural (Figura 34).

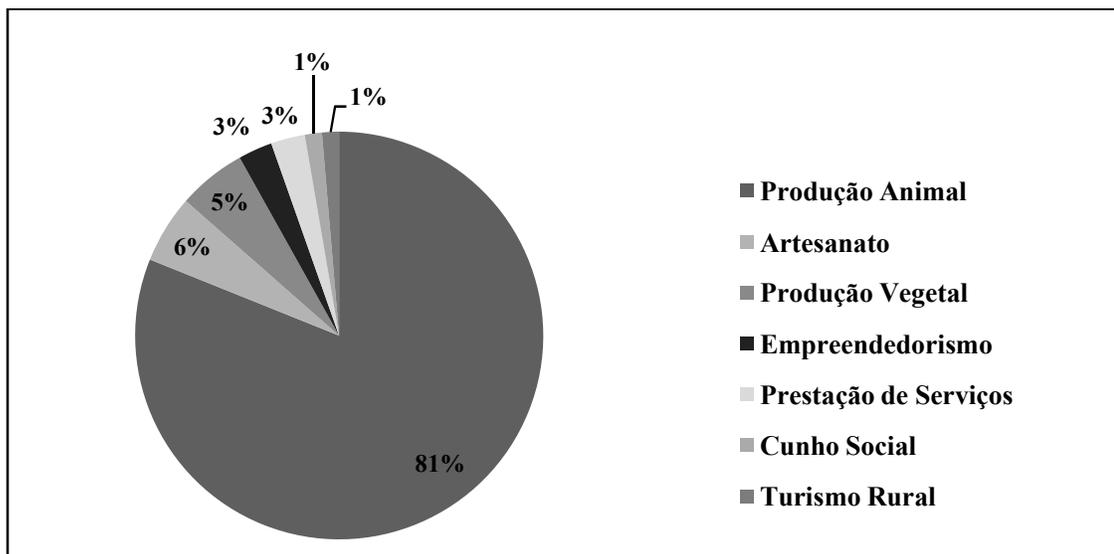


Figura 34: Linhas de Pesquisa dos PP no CEPT nº16.

A partir das linhas de pesquisa, foi utilizada a mesma classificação adotada na análise dos projetos do Brasil. Foram classificados em: (A) inserção de tecnologia de base agroecológica; (B) reprodução e/ou inserção de tecnologia convencional; (C) pluriatividades no campo e (D) administração de atividade agropecuária (Figura 35).

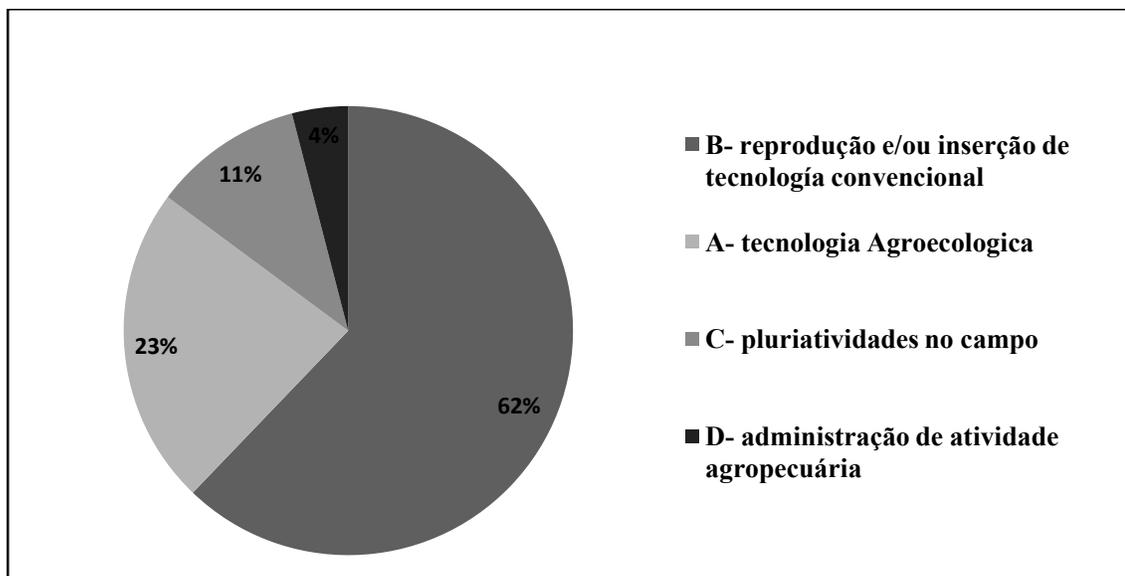


Figura 35: Tipologia dos PP no CEPT nº16 - 2000 a 2012.

O resultado da tipologia no CEPT nº 16 apresentou 62% dos projetos inclusos no tipo reprodução e/ou inserção de tecnologia convencional. Estes projetos apresentaram como características principais o aumento de produtividade nas criações para maior geração de renda, a partir o incremento das atividades com inserção de tecnologias.

Os projetos com perfil inserção de tecnologia de base agroecológica representaram 23% dos PP e estavam, muito deles, relacionados à diversificação na produção e inserção de outra atividade agropecuária na propriedade.

Segundo a equipe de docentes do CEPT nº16, o PP dos jovens deve levar em consideração a realidade local e propor mudanças que não visem somente a produtividade, considerando também as questões sociais e ambientais.

Os projetos tipificados em pluriatividades no campo representaram 11% do total e os tipificados em administração de atividade agropecuária, 4%. Os primeiros foram projetos relacionados a produção artesanal ou pequenos empreendimentos no meio rural, foram projetos realizados quase a totalidade por jovens do gênero feminino. Os PP com viés para administração apresentaram aspectos como análise de custo, comercialização e prestação de serviços.

a) O projeto produtivo (PP) e os docentes no CEPT nº 16

Embora a FACEPT não ofereça de maneira sistematizada um curso de formação para os docentes que atuam nos CEPTs, foi aplicado em Lobos o mesmo questionário aplicado para os docentes do CEFFA. Durante a pesquisa no CEPT, os docentes relataram que existia intercâmbio entre os docentes dos centros educativos da rede e que quando um novo docente ingressava no CEPT, este era capacitado por outros membros mais antigos.

A partir desta realidade encontram-se neste item os resultados e algumas reflexões fruto das entrevistas e observações com os docentes durante as vivências da pesquisa de tese.

Estas análises tiveram como objetivo identificar a ideologia dos docentes na complexidade de aspectos que envolvem as etapas de elaboração do PP.

Participaram da pesquisa 14 membros da equipe pedagógica, sendo um dirigente, um secretário e o restante docente. A admissão de um docente no CEPT ocorre por análise de currículo e um projeto que deve ser elaborado pelo concorrente a vaga, sobre sua área de atuação, a realidade local e o CEPT. A FACEPT conta com um banco de currículos e projetos de docentes intencionados a trabalhar nos CEPTs e os contratam de acordo com as necessidades de cada centro educativo. O principal autor utilizado pela FACEPT na teorização da prática nos centros de formação é Paulo Freire e suas diversas publicações sobre educação popular e autonomia. O curioso deste dado é que o autor não tem nenhuma publicação referente a PA.

No gráfico seguinte nota-se que a maior parte dos docentes se consideram formados em relação a PA, mais nunca realizaram formação específica sobre o PP. Quase a totalidade dos docentes conhecem a realidade e os resultados dos PP dos outros CEPTs de Buenos Aires (Figura 36).

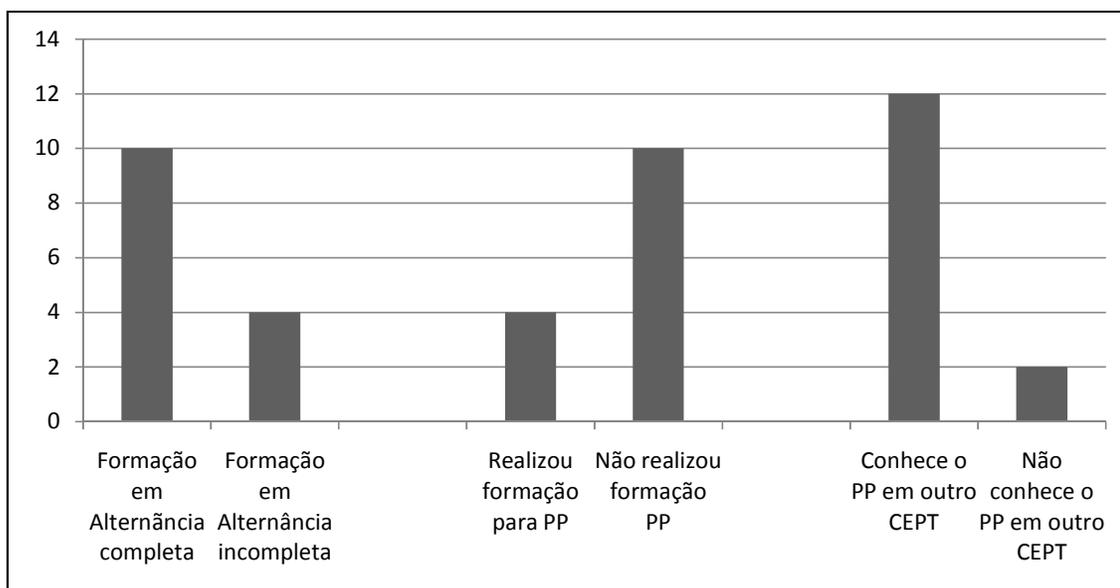


Figura 36: Número de docentes e a formação em Pedagogia da Alternância e o módulo PPJ na formação pelos docentes do CEPT.

Quando questionados sobre a importância do PP para a jovem, houve uma construção das opiniões dos docentes que relaciona o PP como momento importante para o jovem empreender, gerar renda e permanecer no meio. Houve também opiniões sobre a importância do conhecimento adquirido e aplicado durante a formação em uma atividade profissional (Figura 37).

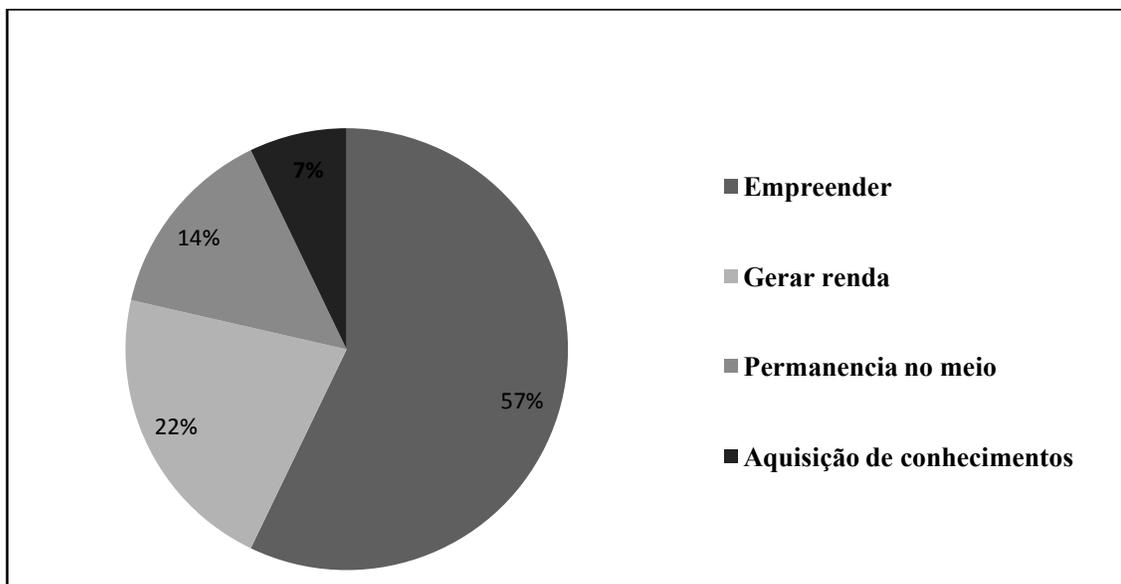


Figura 37: PP e os docentes do CEPT nº16: importância para os jovens.

A opinião predominante sobre a importância do PP para os docentes do CEPT é que existe um desenvolvimento familiar, que vai desde a geração de renda, inserção de inovação na produção e garantia de permanência do filho na propriedade (Figura 38).

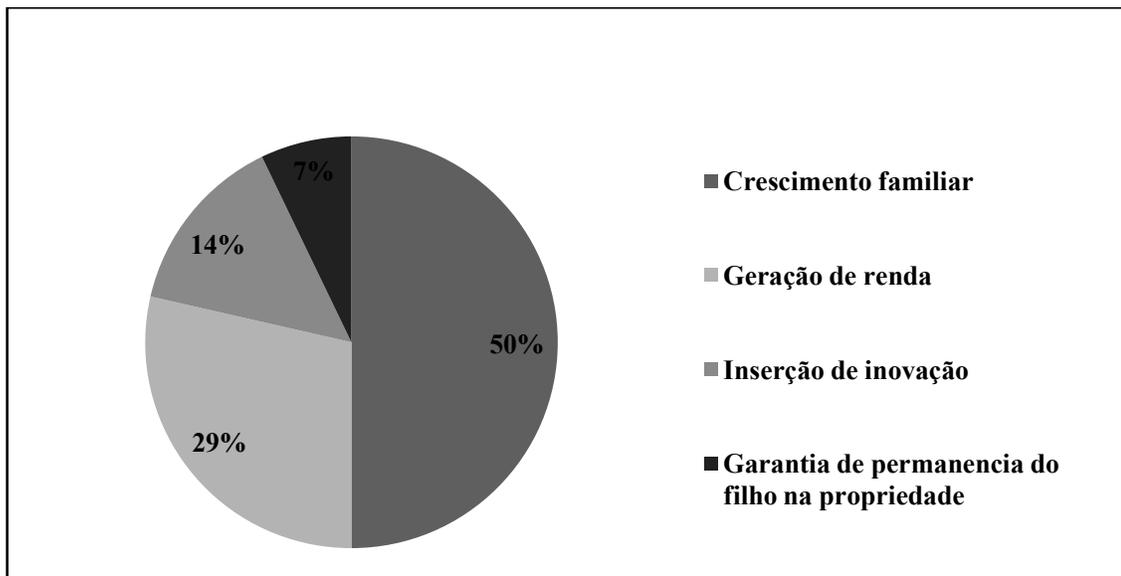


Figura 38: PP e os docentes do CEPT nº16: importância para a família.

Quando questionados sobre a importância do PP para o desenvolvimento local, os docentes acreditam que o projeto de conclusão incrementa a produção local, criando possibilidades para o agricultor, gerando emprego e renda e aportando conhecimentos para todos os membros da comunidade (Figura 39).

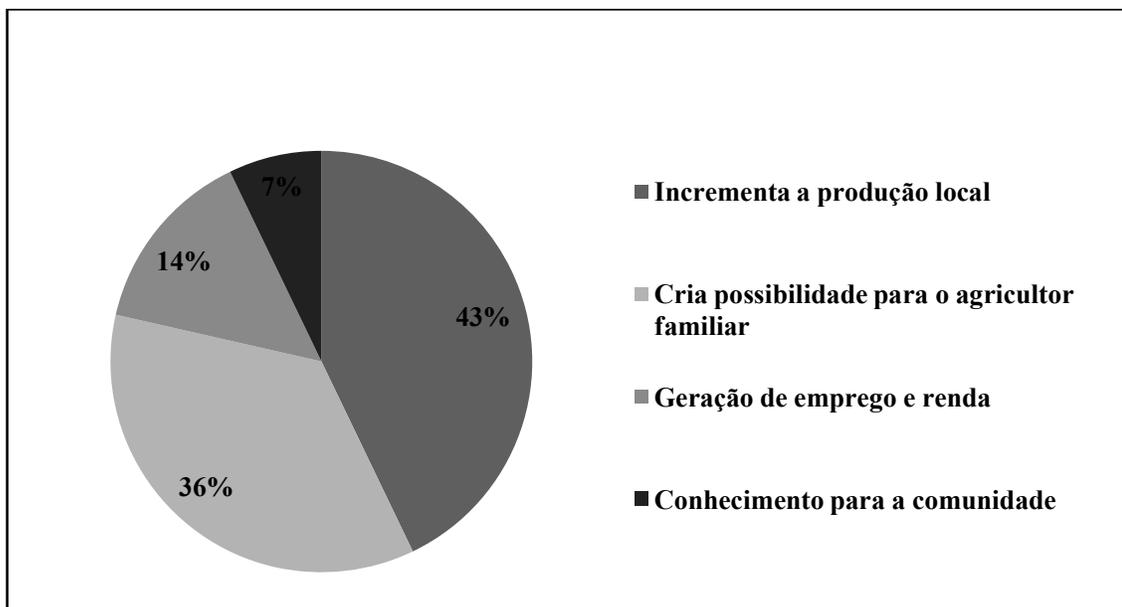


Figura 39: PP e os docentes do CEPT nº16: importância para a o desenvolvimento local.

Em relação as habilidades necessárias ao jovem para realização do PP, os docentes acreditam que os jovens precisam conhecer a sua realidade, ter percepção da viabilidade do projeto, desenvolver uma boa escrita, dominar o tema escolhido e ter iniciativa própria (Figura 40).

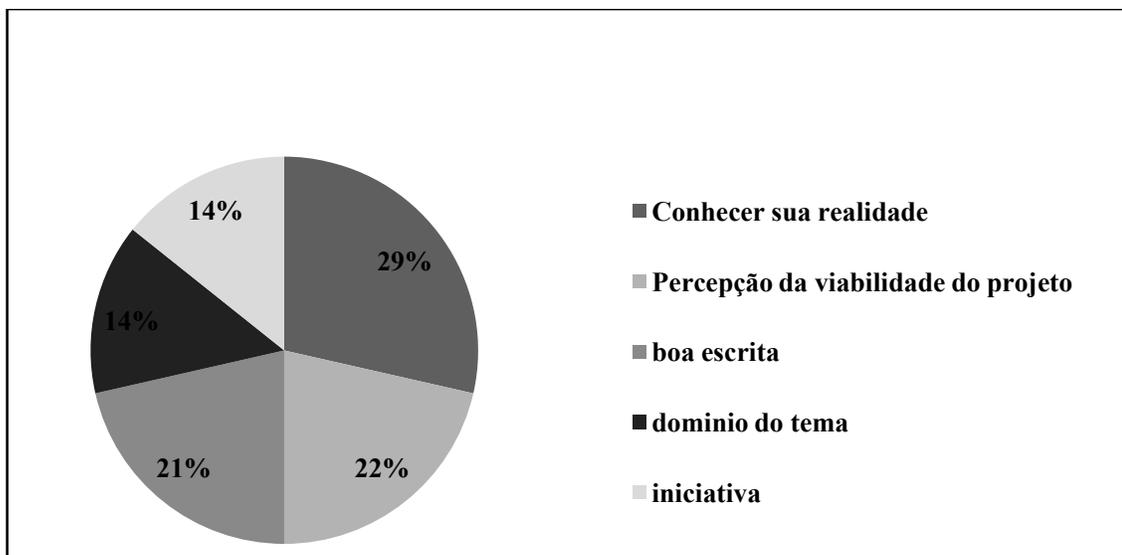


Figura 40: PP e os docentes do CEPT nº16: habilidades do jovem para realizar o PP.

As principais dificuldades apontadas pelos docentes em relação as etapas de construção do PP foram o envolvimento da família e dos jovens, o financiamento do projeto e desvincular o PP de ser uma obrigação para o jovem enquanto disciplina e faze-lo enxergar junto com a família a oportunidade de resolver problemas e empreender (Figura 41).

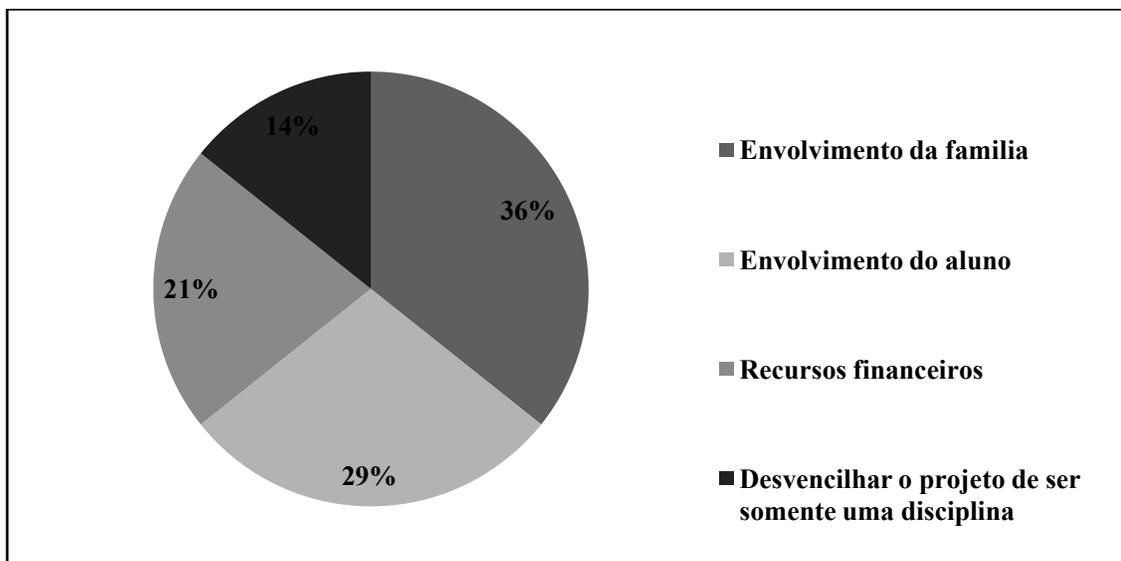


Figura 41: PP e os docentes do CEPT nº16: dificuldades no processo de construção.

Os pontos positivos da realização do PP segundo a equipe são o amadurecimento profissional e a apropriação das ferramentas e técnicas de gestão e administração pelos jovens, o envolvimento dos docentes, a transferência de conhecimento técnico para a família e execução prática e experimentações (Figura 42)

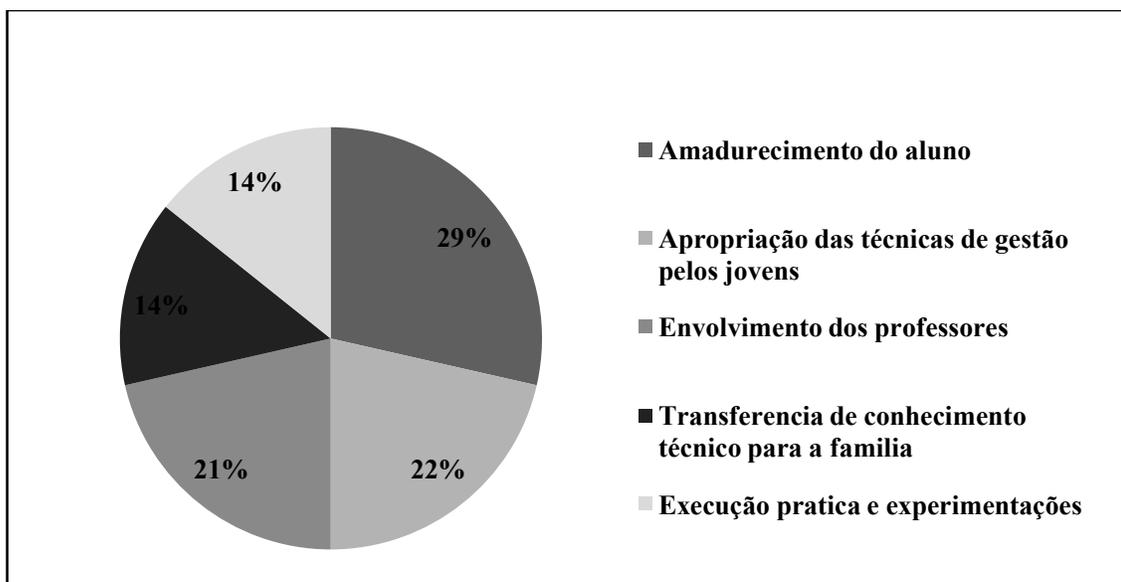


Figura 42: PP e os docentes do CEPT nº16: pontos positivos no processo de construção.

A avaliação a respeito dos resultados obtidos pelos PP segundo os docentes, reforça que a participação das famílias é considerada ponto importante e preocupante para realização do projeto. No entanto outras opiniões foram emitidas como: é positivo pois potencializa o desenvolvimento local, ajuda no crescimento pessoal e profissional dos jovens e é mérito de toda equipe do CEPT (Figura 43).

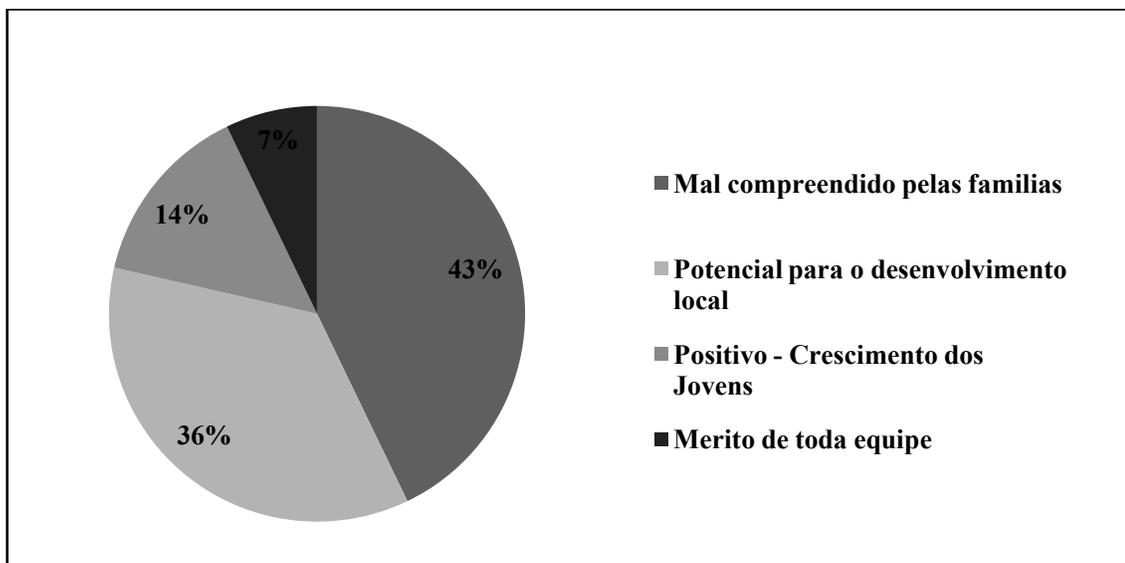


Figura 43: PP e os docentes do CEPT nº16: avaliação do PP.

b) O projeto produtivo e os jovens do CEPT nº 16

As reflexões seguintes são fruto da análise dos questionários e das observações realizadas em duas vivências de uma semana nos anos de 2011 e 2012 no CEPT nº 16. Os grupos de jovens envolvidos na pesquisa foram os concluintes do curso técnico em agropecuária dos anos de 2011 e 2012.

A ideia predominante entre este grupo de jovens do CEPT a respeito da importância em realizar o PP foi a de desenvolver alguma atividade profissional junto à família. Seguindo da ideia de que o PP é importante para eles enquanto jovens, pois é uma oportunidade de empreender, usar e acumular o conhecimento adquirido durante as etapas de elaboração e pode facilitar ou representar o ingresso no mercado de trabalho. Foi observado em um grupo de jovens, a intenção em realizar o PP como uma forma de se capitalizar durante um ano e depois utilizar o lucro do investimento para se manter em Buenos Aires e La Plata durante a realização de um curso de graduação (Figura 44).

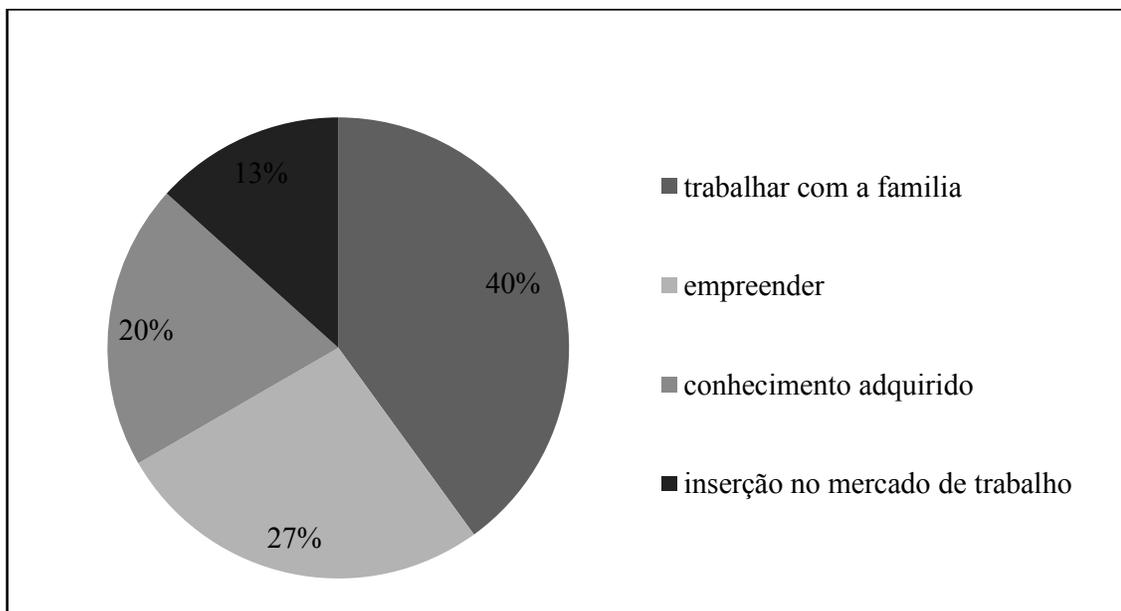


Figura 44: PP e os Jovens do CEPT nº16: importância em realizar o projeto.

Para os jovens do CEPT nº16, a principal importância do PP para a família é o aporte de ingresso econômico que a nova atividade pode gerar. Também foi considerado importante o envolvimento das famílias com o CEPT no momento de realização do projeto, ponto considerado como fundamental para realização e concretização do PP e considerado ser trabalhado melhor pela equipe pedagógica. Os jovens também citaram que um projeto junto a família pode ser importante para todos pois pode garantir a permanência do jovem na propriedade (Figura 45).

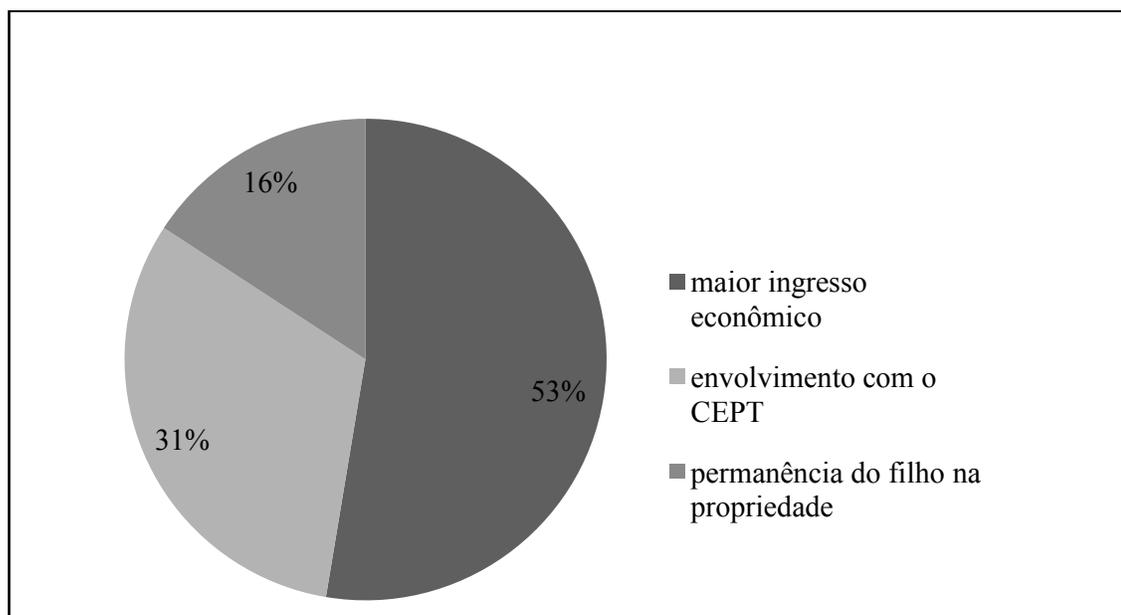


Figura 45: PP e os Jovens do CEPT nº16: importância para a família em realizar o projeto.

Sobre a importância dos PP para o desenvolvimento local, os jovens acreditam que os projetos podem inserir novas tecnologias produtivas ou novos empreendimentos que de uma maneira geral estaria desenvolvendo a produção local (Figura 46).

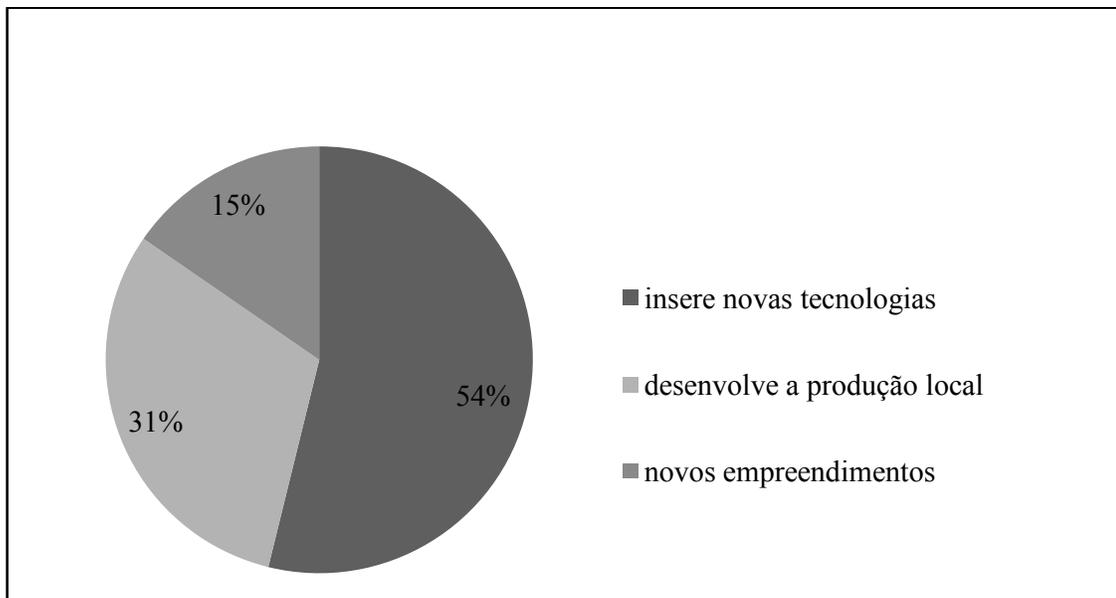


Figura 46: PP e os Jovens do CEPT nº16: importância para a família em realizar o projeto.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas por eles enquanto estudantes para a realização do PP, o grupo foi taxativo em afirmar que a implementação, manutenção do projeto, e conseguir financiamento para a realização, são as principais. A primeira dificuldade relacionada diz respeito primeiramente a dinâmica ofertada pela Alternância no CEPT nº16, onde obrigatoriamente o jovem necessita da ajuda da família ou parceiros para manter seu projeto, uma vez que passa uma semana no regime de internato. Conciliar o tempo entre as atividades também foi considerado uma dificuldade por alguns deste jovens.

O financiamento para implementar o PP que apareceu como dificuldade apontada pelos jovens foi nitidamente percebida durante as vivências como ponto considerado limitante para o sucesso e continuidade dos projetos. A equipe do CEPT nº16, ciente desta realidade, possui dois tipos de financiamento para contemplar alguns projetos, um financiamento privado externo e o Fundo Solidário de Créditos Rotativos (FSCR) criado pela FACEPT.

A decisão pelo tema e a produção da monografia com a redação do documento final também foram consideradas dificuldades por alguns jovens (Figura 47).

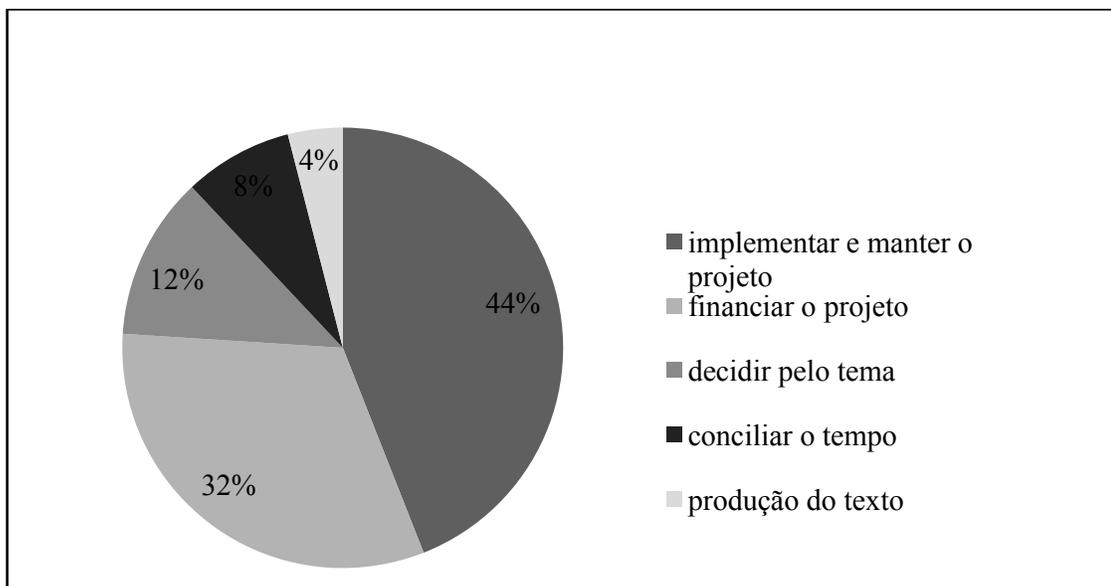


Figura 47: PP e os Jovens do CEPT nº16: dificuldades para os jovens em realizar o projeto.

Os pontos positivos destacados pelos jovens durante a realização do PP no CEPT nº16 foram o trabalho realizado pelos docentes de forma interdisciplinar, que lhes garante segurança e aporte de conhecimentos sobre o tema escolhido. A oportunidade de realizar uma atividade profissional, mesmo que não definitiva, também foi considerada positiva. Alguns jovens, consideraram positivo o resultado final, preocupados com a questão da aprovação no colégio, considerando o PP como somente uma disciplina e outros realmente se mostram felizes com o resultado integral do projeto (Figura 48).

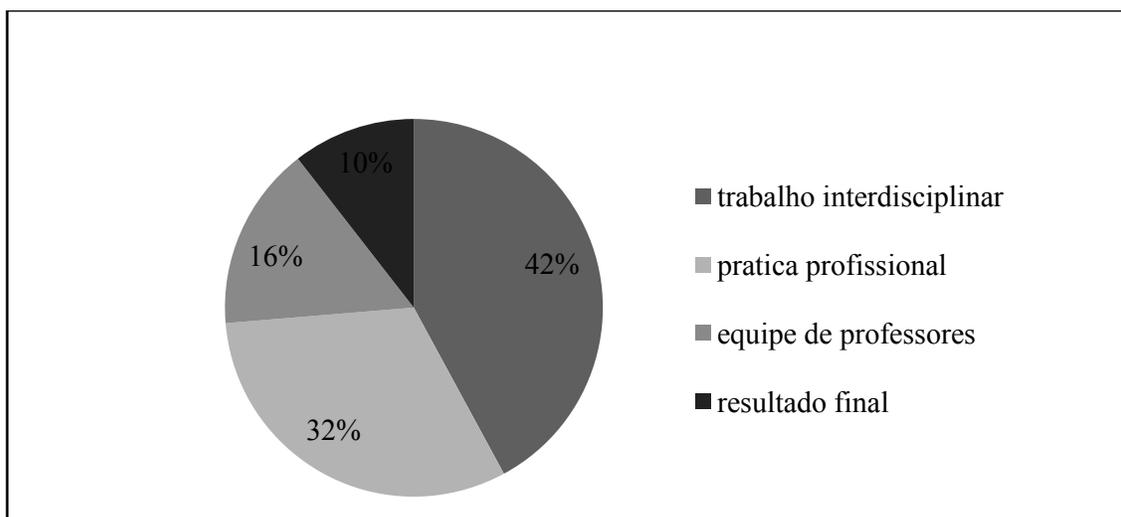


Figura 48: PP e os Jovens do CEPT nº16: importância para a família em realizar o projeto.

4.5. O Projeto Produtivo, o CEPT e Agroecologia

Na observação das aulas e demais práticas durante a realização da pesquisa no CEPT nº16 não foi notado no discurso dos docentes, ou em nenhum material pedagógico ou documento, e nos PP, o termo agroecologia. Quando questionados sobre o conhecimento da

Agroecologia os docentes afirmaram conhecer e que realmente não faz parte da realidade local. Ainda assim, foi considerado importante visualizar as linhas de pesquisa dos projetos com “potencial agroecológico” para entender a ideia dos docentes e jovens sobre agroecologia e agropecuária sustentável. Foi utilizado o mesmo critério adotado para o CEFFA Rei Alberto I.

A linha de pesquisa com potencial agroecológico no CEPT n°16 permitiu a constatação da vocação dos PPs para a atividade de apicultura (Figura 49). Estas atividades são normalmente complementares a outras atividades agropecuárias desenvolvidas na região e representam para algumas famílias importante ingresso econômico. Foi notado no CEPT n°16 que este tema está diretamente ligado a um professor e técnico que ministra uma disciplina de apicultura e também é apicultor.

Os projetos na linha de pesquisa “artesanato” também apresentaram potencial agroecológico significativo. Foram projetos realizados quase a totalidade por jovens do gênero feminino e complementares a uma atividade familiar, com objetivo de aportar o ingresso econômico familiar.

Também foram considerados com potencial agroecológico os projetos nas linhas de pesquisa: minhocário, produção de ovos caipira, produção ovina familiar, produção de escargot e formação de jovens para nova organização rural. As quatro primeiras linhas de pesquisa foram de PP que estão diretamente relacionados a melhoria na qualidade da produção, a partir de tecnologias sustentáveis e viáveis, diversificação da produção e ingresso econômico familiar.

A última linha de pesquisa considerada de potencial agroecológico foi realizada por uma jovem filha do presidente do conselho de administração do CEPT n° 16, que propõe formação de jovens para que estes se apropriem do conhecimento e dos problemas locais e se organizem para discutir e participar das mudanças.

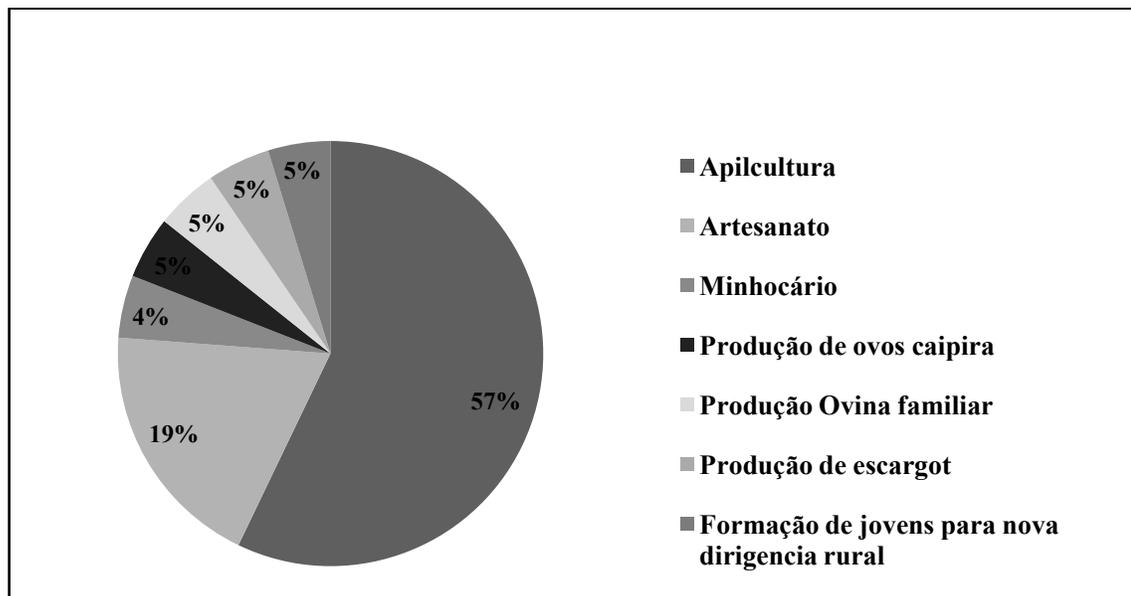


Figura 49: PP, o CEPT e Agroecologia.

Para tentar entender a origem dos temas categorizados em potencial agroecológico, foi perguntado aos docentes qual era a contribuição do CEPT para a prática agropecuária sustentável. Os docentes relacionaram principalmente a inserção de temas relacionados a práticas sustentáveis a uma disciplina, “Desenvolvimento Rural, Regional e Local”. As outras

opiniões remetem ao conhecimento transmitido nas diversas atividades durante a formação que de certa forma conscientize o jovem para suas futuras ações (Figura 50).

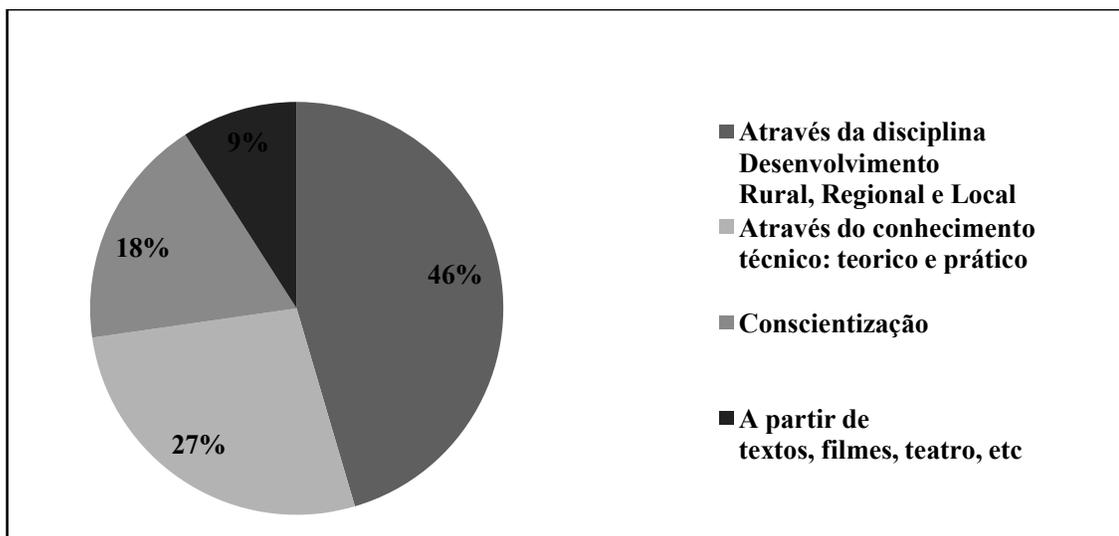


Figura 50: O CEPT e Agricultura Sustentável – opinião dos docentes.

O entendimento sobre o conceito de Agroecologia pela equipe de docentes está relacionado principalmente ao manejo agropecuário, como conjunto de técnicas agrícolas sustentáveis, manejo consciente dos recursos naturais, produção com preocupação ambiental e social. Poucas opiniões relacionaram os três pilares da sustentabilidade e a base da agroecologia (Figura 51).

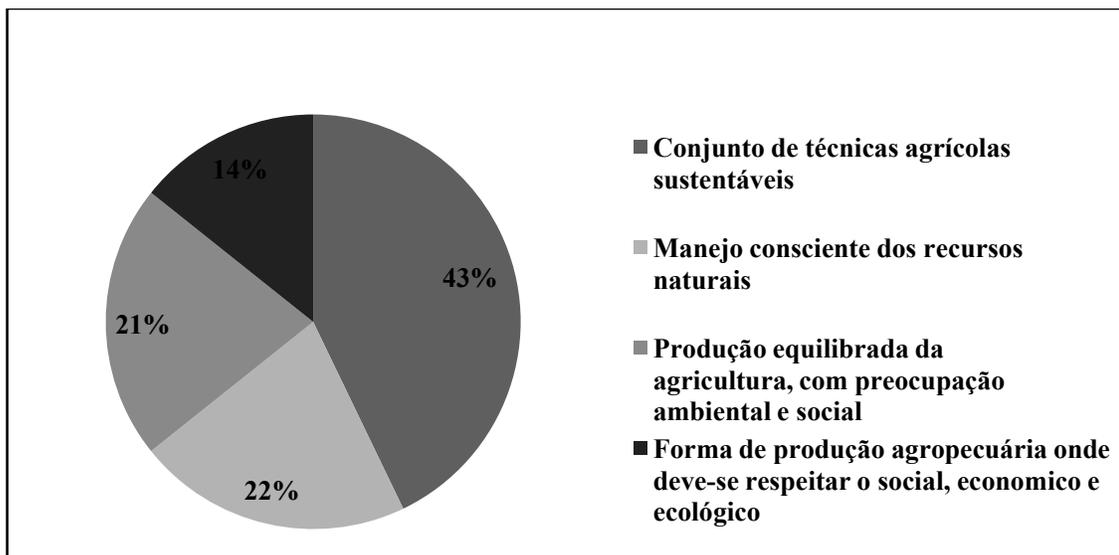


Figura 51: Os docentes do CEPT e Agroecologia.

A opinião predominante entre os docentes do CEPT relacionam a Agroecologia com a Pedagogia da Alternância na preocupação com as questões ambientais, sociais e econômicas do campo, ainda permanecendo algumas opiniões sobre o caráter ambiental associado a agroecologia (Figura 52).

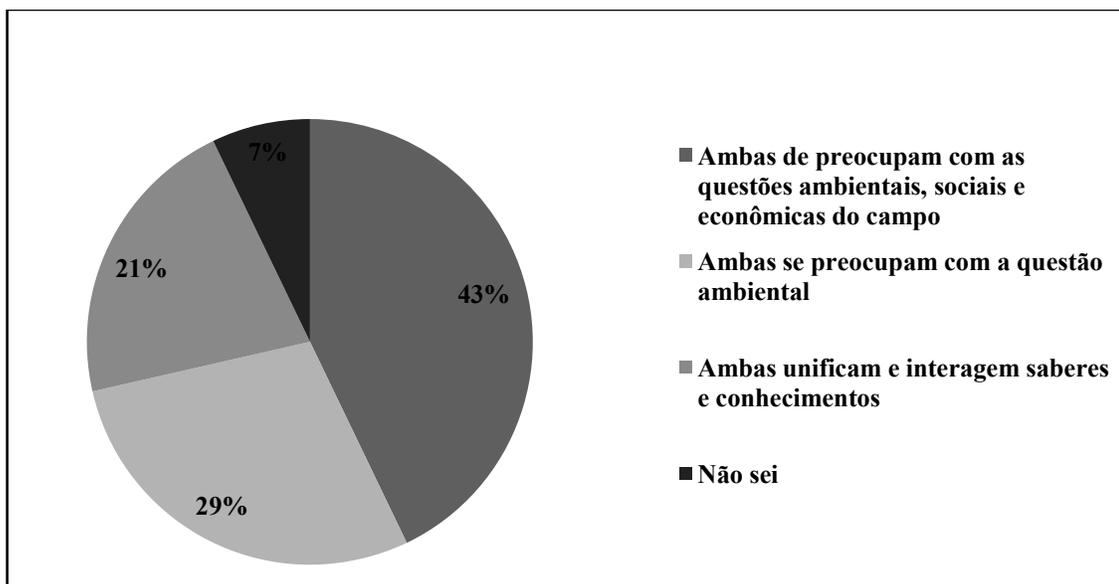


Figura 52: Os docentes do CEPT, Agroecologia e Pedagogia da Alternância.

Para os jovens do CEPT n°16 o entendimento de Agroecologia esta somente relacionada a métodos ecológicos na produção agropecuária, respeitando o meio ambiente, de forma sustentável (Figura 53). Na opinião dos jovens para “agricultura sustentável” predominou o viés ambiental do termo, no entanto, alguns relacionaram a preocupação do termo com as questões ambientais, sociais e econômicas (Figura 54).

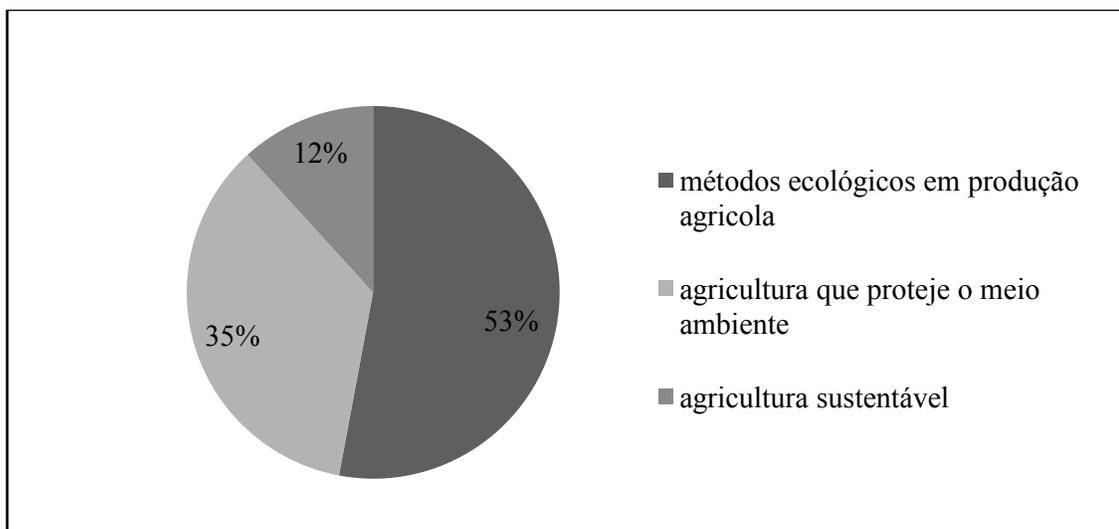


Figura 53: Os jovens do CEPT e Agroecologia.

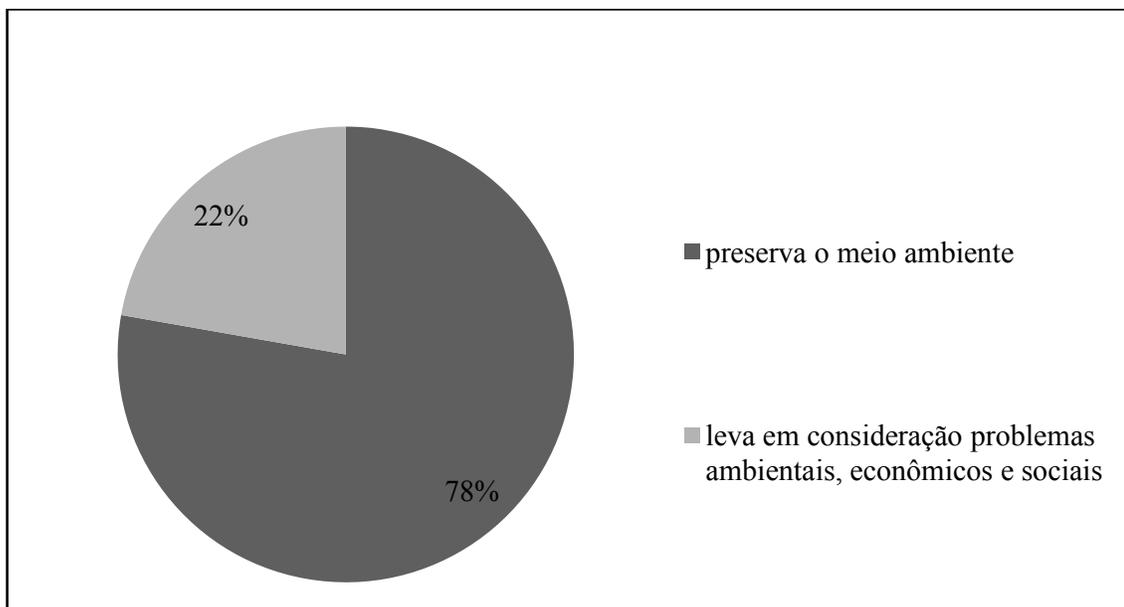


Figura 54: Os jovens do CEPT e agricultura sustentável.

Para os jovens, o CEPT contribui para a prática da agropecuária sustentável, educando-os como produtores responsáveis, apresentando outras possibilidades ao modelo convencional, e oferecendo diversos cursos. A ideia dos jovens a respeito da contribuição do CEPT para um modelo agrícola sustentável é convergente com a opinião dos docentes sobre a origem e objetivo dos debates sobre este tema no CEPT nº 16 (Figura 55).

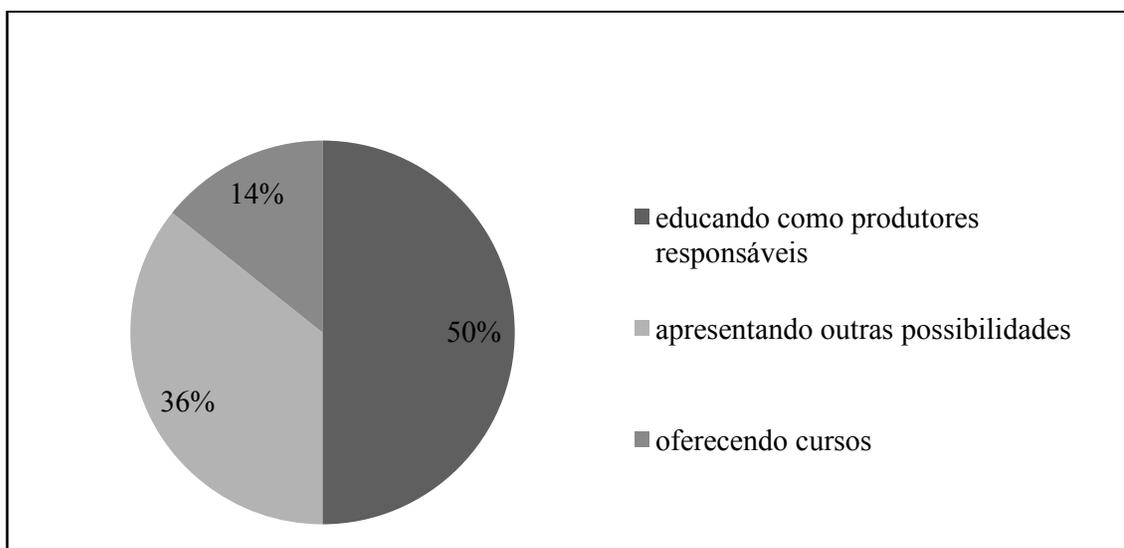


Figura 55: O CEPT e Agricultura Sustentável.

4.6. Harmonização entre os Resultados dos Projetos de Conclusão do CEFFA Rei Alberto I e do CEPT nº 16

Foi considerada harmonização, a afinidade entre os resultados descritos anteriormente sobre a análise dos projetos de conclusão do curso técnico em agropecuária no CEFFA Rei Alberto I e no CEPT nº16. Foram levadas em consideração a coerência e a concordância entre as diferentes opiniões, discursos e práticas dos atores envolvidos na pesquisa com os ideais da Pedagogia da Alternância.

A primeira harmonização verificada entre as opiniões dos docentes e jovens nos dois centros de formação foi a relação existente do “Plan de Búsqueda” com o PP em Lobos e do Plano de Estudo com o PPJ em Nova Friburgo. As ideias a respeito da importância do PE na futura elaboração de um projeto de conclusão são as mesmas para os docentes e jovens do CEFFA e do CEPT. Foi verificado também que a prática interdisciplinar da Alternância ocorre nos dois centros de formação principalmente através das etapas do “Plan de Búsqueda” e do Plano de Estudo. Este momento pedagógico é compreendido e praticado pelos docentes e jovens assim como as ideias da PA, servindo como base para a construção de um modelo de desenvolvimento proposto pelo CEFFA Rei Alberto I e CEPT nº16.

A análise dos projetos de conclusão no Brasil e na Argentina, quando sistematizados em tipos, mostrou ponto convergente na proporção da distribuição entre os tipos de projetos. O tipo reprodução e/ou inserção de tecnologia convencional foi o mais representativo nos dois países estudados, o que nos leva a relacionar os temas dos projetos com a realidade agrícola local e a atividade e relação das famílias dos jovens com suas propriedades.

No CEFFA Rei Alberto I, os temas de PPJ que estão neste tipo seguem a lógica do modelo agrícola vigente no terceiro distrito de Nova Friburgo e realizado pelas famílias da grande maioria dos jovens, conforme já descrito.

No entanto, a proporção de temas do tipo inserção de tecnologia de base agroecológica não ficou muito distante do tipo reprodução e/ou inserção de tecnologia convencional. Essa proximidade entre os tipos é reflexo dos dois discursos realizados na região, o predominante do modelo vigente e o do CEFFA, que debate os problemas da agricultura local e soluções mais sustentáveis.

A análise dos PP na Argentina mostrou que os temas não seguem a lógica ou são pressionados pela modelo agrícola vigente, baseado na produção de commodities, principalmente oleaginosas. Não houve projetos relacionados a esta realidade no CEPT nº 16. Neste sentido o CEPT se apresenta como um espaço de resistência da agricultura familiar na região, embora os projetos produtivos estejam categorizados como Inserção de tecnologia convencional. Os temas de pesquisa no CEPT neste tipo estão diretamente relacionados a realidade agrícola do agricultor familiar, suas pequenas e médias criações, diversificações na produção e oportunidades. Muitas das famílias assistidas pelo CEPT nº. 16 não são proprietárias das terras onde moram, sendo muitos funcionários das propriedades. Esta informação é fundamental para compreender a busca por maior produtividade, por ingresso econômico e por autonomia verificada destes PP e por isso classificados como Inserção de tecnologia convencional.

Os projetos do CEPT nº. 16 classificados no tipo inserção de tecnologia de base agroecológica, foram classificados neste tipo pelo viés agroecológico, nos aspectos da organização social, diversificação na produção e inserção de tecnologia sustentável.

Os tipos de projetos de conclusão, pluriatividades no campo e administração de atividade agropecuária, também apresentaram similaridades nas suas proporções nos centros de formação estudados e parecem ter as mesmas origens. Estes PC refletem outras mudanças que ocorrem no campo, na América Latina, como o esvaziamento populacional, maior

mobilidade, novas atividades, emprego rural não agrícola e acesso as mídias, principalmente a internet.

Em ambos os centros de formação foi observado como comum nestes tipos, a predominância de jovens do gênero feminino em projetos de artesanato, agroindústria, turismo rural e outros serviços. Também é de fácil acesso o uso da informática, com internet e mídias, inclusive durante as aulas. Nos dois centros, os projetos são digitados e impressos e possuem planilhas para gestão e custo de produção, e são apresentados em projetor de imagens.

Nas duas escolas estudadas existe também a preocupação com a realização dos projetos estarem vinculados estritamente a questão curricular, uma vez que a elaboração e aprovação do PC é um requisito que deve cumprir o jovem para egressar do centro de formação, sendo o PC considerado apenas uma matéria a mais. Outro ponto convergente percebido foi a influencia indireta dos docentes na decisão dos temas, o que é diferente da influencia ter como origem o conhecimento planejado passado através de um projeto interdisciplinar definido e coletivo, que dá visibilidade e autonomia ao jovem e a família para decidir pelo tema.

O envolvimento das famílias na formação e principalmente no momento de elaborar o PC é também uma preocupação comum no CEFFA e no CEPT, que se estende à implementação e continuidade dos projetos. Nos dois centros de formação os PC se caracterizam por colocar em pratica a proposta do projeto, o que os diferenciam de muitos outros centros de formação por Alternância da AmericaLatina e por isso considerados exemplos de modelos de sucesso de PC pela UNEFAB e pela FACEPT.

Outro ponto de harmonização entre o CEFFA e o CEPT que pode ser considerado limitante para todo o processo de implementação e manutenção do projeto é o financiamento. Ambos os centros de formação possuem a mesma preocupação com a obtenção de recursos para a realização dos PC. Embora o CEPT possua o crédito rotatório, ele financia somente um projeto por ano. Por este motivo alguns projetos são financiados pelas famílias capitalizadas, e que no caso de Nova Friburgo quase sempre são os jovens filhos de proprietários de terra que praticam agricultura convencional dependente de insumos externos. O que reforça aqui a ideia dos discursos heterogêneos dentro e fora do CEFFA e que pode justificar também a maior presença de projetos do tipo reprodução e/ou inserção de tecnologia convencional.

Os filhos de empregados de propriedades, meeiros e de pais menos capitalizados, neste caso se limitam a realizar projetos com baixo custo ou em parceria com o CEFFA como ocorre em alguns casos em Nova Friburgo.

O entendimento sobre Agroecologia foi igual nos dois centros de formação, embora o CEFFA de Nova Friburgo se proponha atualmente a utilizar a ciência como base para o ensino técnico em agropecuária e o CEPT nº 16 não abordar a temática em seus conteúdos programáticos e eixos estratégicos. As opiniões dos docentes e jovens dos dois centros a respeito da agroecologia enfatizam o caráter ambiental e ecológico da produção agropecuária, desconhecendo os demais aspectos relacionados ao estudo da Agroecologia.

5. CONCLUSÕES

O Projeto de Conclusão e os Desafios

A investigação dos diversos aspectos intrínsecos na elaboração dos Projetos Profissionais do Jovem (PPJ) possibilitou a observação e reflexão sobre os três desafios apontados pela Equipe Pedagógica Nacional (EPN), da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) em 2010 para os CEFFAs do Brasil, que foi a implementação do PPJ, o fortalecimento da Agricultura Familiar e Camponesa e o desafio constante da busca de recursos.

Após reflexão sobre os aspectos que envolvem a concepção dos projetos de conclusão do curso técnico em agropecuária por Alternância, verificou-se que no CEFFA Rei Alberto I, os três desafios dos CEFFAs do Brasil estão presentes e intimamente relacionados. No CEFFA Rei Alberto I, a experimentação prática do projeto, a implementação efetiva e a manutenção da atividade continuam sendo também um desafio.

O fortalecimento da agricultura familiar e camponesa encontra-se presente nos resultados dos PPJ do CEFFA Rei Alberto I em dois momentos: primeiro quando foi verificada a pequena participação das famílias no CEFFA, esta que deveriam ser também gestoras do projeto. Embora se reconheçam como agricultores familiares poucos conhecem as políticas públicas para a Agricultura Familiar. Na lógica local no terceiro distrito de Nova Friburgo, o financiamento da agricultura é quase sempre privado; o outro momento que aproximam as temáticas é a realidade dos jovens em formação que são filhos de empregados na produção e meeiros, não proprietários de terra. Estes jovens normalmente buscam outras atividades após a formação, o que nem sempre ocorre na área rural.

A questão fundiária não parece ser um problema local, embora existam muitos produtores sem-terra. O tema Reforma Agrária não está na pauta das reuniões das associações e sindicatos da região. Sobre a questão da propriedade, existe atualmente e está sendo difundido na região e organizado pela Caixa Econômica Federal, o Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR, criado pelo Governo Federal no âmbito do Programa Minha Casa, Minha Vida.

A busca constante de recursos para manutenção das atividades dos CEFFAs apontada pela EPN é verificada nos PPJ do CEFFA Rei Alberto, como foi mencionado este é um fator limitante para a realização de um projeto efetivo e que contribua para o DRS do local dentro dos princípios propostos pelo coletivo.

Estes desafios verificados no CEFFA Rei Alberto I também se estendem ao CEPT nº 16, onde existe também a preocupação na manutenção dos PP pelos jovens e que estes possam encarar como uma oportunidade de empreender. É um desafio do CEPT a participação mais efetiva da família principalmente no momento da elaboração do projeto e a captação de recursos para o financiamento dos PP.

O Projeto de Conclusão e o Desenvolvimento Rural Sustentável

A reorganização produtiva dos campos brasileiro e argentino baseados nos preceitos técnicos da Revolução Verde e no paradigma da modernização estabeleceu um papel às instituições estatais de ciência e tecnologia (C&T), que desde então passaram a atuar como peças-chave para a legitimação desse modelo perante a sociedade. Às instituições de ensino, coube formar profissionais para desenvolver, aplicar e difundir as tecnologias ditas modernas.

No entanto, respostas alternativas têm buscado diferenciar modelos de agricultura com base nas referências da agricultura familiar e camponesa e da agroecologia, contrapondo-se ao distanciamento entre produção e consumo. Por meio da promoção de circuitos regionais de

produção, distribuição e consumo de alimentos, com a valorização de hábitos e perfis nutricionais assentados na diversidade natural e cultural.

Nesta vertente é que se localiza o discurso dos CEFFAs, sendo o PPJ uma importante ferramenta pedagógica para a promoção da agroecologia nas unidades familiares de produção. Isto apesar de ter sido verificado de que em muitos PPJ reproduz-se o modelo capitalista de produção vigente na região.

Embora a intenção da equipe pedagógica do CEFFA Rei Alberto I em proporcionar o conhecimento para realização de projetos sustentáveis, a falta de articulação com os parceiros, órgãos, universidades e institutos de pesquisa e extensão, tornam os projetos frágeis tecnicamente e aptos a desvalidar as inserções de tecnologias ecológicas e sustentáveis.

Tais desafios parecem agravados pela falta de um projeto coletivo do CEFFA com seus parceiros. Sendo o próprio CEFFA, responsável pela produção dos diagnósticos locais, problematização e possível proposta de mudança da realidade. Não há na comunidade uma interação efetiva entre os órgãos responsáveis por pesquisa e extensão rural e as associações locais em desenhar uma estratégia de desenvolvimento local. Cada órgão tende a atuar de forma individual a partir das suas políticas institucionais.

Neste contexto o CEFFA Rei Alberto I se apresenta como espaço coletivo ideal para elaboração de um projeto de desenvolvimento rural sustentável pensado por todas as representações locais. A definição de um projeto coletivo, com diagnósticos precisos das comunidades e formação de quadros estratégicos pode balizar a decisão dos temas futuros dos PPJ e superar a participação da família e da comunidade na execução dos projetos, que podem também ser realizado por um coletivo de famílias e associados.

Outro ponto importante da construção participativa de uma estratégia de desenvolvimento rural sustentável seria a visualização das possibilidades de levantar os recursos necessários e assim emprega-los nos PPJ considerados fundamentais dentro das propostas decididas pelo coletivo.

No CEPT nº16 a definição de projetos estratégicos por eixos e com tempo de aplicação, atua como marco referencial para as ações do centro de formação com seus parceiros. Desta maneira o CEPT nº 16, apesar dos desafios comuns a execução da PA busca entender, através da avaliação trienal dos projetos nos eixos, os novos caminhos a percorrer.

Os CEFFAs e Agroecologia

Nos últimos anos a Agroecologia emergiu no campo da educação. Nas mais diversas formas e para os mais diversos e diferentes atores. Desde cursos de curta duração para agricultores, técnicos, estudantes e público em geral até a graduação e pós-graduação focados em pesquisas com enfoque agroecológico. Tal distribuição pelos diversos níveis de formação mostra o interesse em se pesquisar, compreender e difundir os agroecossistemas.

A Agroecologia prioriza uma matriz teórica holística, interdisciplinar, generalista e totalizante, dialogando de maneira efetiva com os princípios e meios dos CEFFAs. Os CEFFAs apresentam papel fundamental na educação do campo no que se refere à implementação de sistemas agrícolas sustentáveis, sendo os seus princípios convergentes com os ideais da Agroecologia.

A Pedagogia da Alternância e a Agroecologia, enquanto educação e ciência, são instrumentos mediadores para o fortalecimento da agricultura familiar e ambas compartilham do objetivo de resgatar os saberes tradicionais e através da interdisciplinaridade podem contribuir para a formação do jovem, para que este venha a se constituir como agente de transformação do meio em que vive.

Os CEFFAs apresentam em seus objetivos e metas, propostas que buscam o desenvolvimento rural sustentável a partir dos aspectos sócio-territorial, econômico e

ambiental. Neste ponto de vista harmonizam com as ideias da Agroecologia, ciência que dialoga com os CEFFAs para contribuir para o desenvolvimento social, econômico e ecológico das regiões.

A Pedagogia da Alternância e a Agroecologia, enquanto educação e ciência são instrumentos mediadores para o fortalecimento da agricultura familiar. Ambas compartilham do objetivo de resgatar os saberes tradicionais e através da interdisciplinaridade contribuir para a formação do jovem, contribuindo para que este venha a se constituir como agente de transformação do meio em que vive.

A relação entre o ensino da AE e a PA converge também na formação de professores. Neste ponto, a implementação das práticas pedagógicas da Alternância, com suas ferramentas específicas, assim como, a incorporação do enfoque agroecológico nas escolas agropecuárias de ensino médio encontram desafios. Principalmente devido a falta de prática dos professores com as modalidades de capacitação específicas da PA, assim como a pouca experiência com um currículo interdisciplinar. Para sanar estes déficits os CEFFAs deveriam ter autonomia na contratação dos seus docentes e realizar formações continuadas para os mesmos.

Tanto a AE como a PA exige uma equipe docente capacitada e motivada. Não basta que o professor saiba manipular os novos conteúdos, ele deve também adotar um enfoque adequado, que seja sistêmico e holístico, assim como lançar mão de estratégias pedagógicas apropriadas.

Com isso, a implementação da AE e da PA encontram as mesmas dificuldades quanto ao ensino e ao potencial de formação. Prevalendo muitas vezes demandas pelo aprendizado de certos conteúdos em detrimento do desenvolvimento de outras habilidades, tais como mudanças comportamentais, estímulo ao espírito crítico, à capacidade analítica e ao pensamento complexo.

A AE e a PA quando inseridas em regiões com clara influência de empresas que fomentam as tecnologias de insumos, onde a cultura predominante é altamente produtivista, passam a ter seus desafios aumentados. Locais onde nem sempre se consegue encontrar bons exemplos ou experiências concretas de aplicação de tecnologias alternativas.

Um dos aspectos desta dificuldade é a falta de consciência ou a percepção distorcida sobre as externalidades negativas que certas formas de produção agrícola podem ocasionar. Este tipo de visão normalmente vincula-se a uma visão equivocada da Agroecologia, entendida como uma série de receitas técnicas sem o uso de agrotóxicos, que são apropriadas apenas para pequenas áreas.

Diante do modelo que predomina atualmente na agricultura, a AE e a PA, com uma visão crítica e abrangente da realidade, surgem como resposta alternativa, de ciência e educação, para contrapor e buscar a superação da problemática socioambiental imposta pelo modelo vigente.

A AE assim como a PA são ferramentas ideais para a lógica de trabalho da agricultura familiar. Categoria social esta que, desde o último século sofre expropriação e tem suas bases pressionadas pela agricultura de caráter empresarial. A união entre educação e ciência com suas especificidades, pode contribuir coletivamente para a construção do conhecimento, gerando autonomia dos atores envolvidos nos processos de organização para a sustentabilidade.

Ambas as áreas do conhecimento podem também, sob um novo ponto de vista, serem consideradas inovadoras. Desde que vistas não somente como um conjunto de práticas educacionais e agrícolas sustentáveis, e sim como ciências interdisciplinares, que levam em consideração todos os aspectos sociais, ambientais, culturais e econômicos.

Emergindo no campo da educação, a AE e a Pedagogia da Alternância afinam e convergem seus discursos, assim como compartilham também dos mesmos desafios. A

proposta de ambos os conhecimentos estarem juntos nos planejamentos dos centros de formação por Alternância, devem ser analisados pelos profissionais das duas áreas.

A harmonização da PA com a AE como base para um projeto coletivo de desenvolvimento rural sustentável e balizando a elaboração dos PPJ, pode influenciar e contribuir de forma efetiva para a manutenção das unidades familiares de produção.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Campinas: Hucitec e Unicamp, 1998.

ABRAMOVAY, R. **Juventude rural: ampliando as oportunidades** In: Raízes da Terra: **parcerias para a construção de capital social no campo**. Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília – DF, Ano 1, nº 1. Online em: <http://www.creditofundiario.org.br/materiais/revista/artigos/artigo05.htm>, 2005.

ALBUQUERQUE, F. **Desenvolvimento local e distribuição do progresso técnico, uma resposta às exigências do ajuste estrutural**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 1986.

ALIMONDA, H. A. “**Paz y Administración**” – “**Orden e Progreso**”: Notas para um Estúdio Comparativo de los Estados Oligárquicos Argentino y Brasileño. In: Revista Mexicana de Sociología. México, D.F. vol. XLIV. Nº4, 1982.

ALTIERI, M. **Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa**. Rio de Janeiro: PTA/FASE, p.240, 1989.

ALTIERI, M. **Agroecologia: dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 5ª Ed. 117p, 2007.

ANDRADE, M. **Formação de lideranças e Pedagogia da Alternância: um estudo itinerário de três jovens reconhecidos como líderes**. Dissertação (mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d' Université François Rebelais de Tours. Barra de São Francisco, 2003.

ANTONIAZZI, A. **Por que o panorama religioso no Brasil mudou tanto?**Ed. Paulus: São Paulo, 2006.

AROCENA, A. J. **El desarrollo local: un desafío contemporáneo**. Caracas: Nueva Sociedad. 1995.

AROCENA, J. **Le développement par l'initiative locale – les cas français**, Paris, Editions L'Harmattan, 1986.

ASSIS, R. L. **Globalização, desenvolvimento sustentável e ação Local: o caso da agricultura orgânica**. Cadernos de Ciência e Tecnologia. Brasília, v. 20, n. 1, p.79–96, 2003

ASSIS, R. L.; ROMEIRO, A. R. **Agroecologia e Agricultura Familiar na Região Centro-Sul do Estado do Paraná**. RER, Rio de Janeiro, vol. 43, nº 01, p. 155-177, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARSKY, O., DÁVILA, M., TARELLI, B., **Educación e desarrollo rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)**. Buenos Aires: Ediciones CICCUS, 2009.

BEGNAMI, J. B. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternância:** Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado em Ciência da Educação, Universidade Nova Lisboa: Portugal, 2003.

BOURGEON, G. **Sócio-pédagogie de l'alternance.** Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1979.

BRAILOVSKY, A. E., FOLGUELMAN, D. **Memoria Verde: história ecológica de la Argentina.** Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1997.

BRANDENBURG, A. **Movimento agroecológico: trajetória, contradições e perspectivas.** In: **Desenvolvimento e Meio Ambiente: caminhos da agricultura ecológica.** Curitiba: Editora da UFPR, n. 6, 2002.

BUAINAIN, A. M. e SOUZA FILHO, H.M. **Elementos para análise e desenho de políticas de crédito para agricultura familiar.** NEA,IE/UNICAMP. São Carlos, 2001.

BUAINAIN, A. M., ROMEIRO, A. R., GUANZIROLI, C. **Agricultura Familiar e o Novo Mundo Rural.** Porto Alegre: Sociologias, ano 5, nº 10, 2006.

CABANNES, Y.; DUBBELING, M. **La Agricultura Urbana como Estrategia para un Desarrollo Sostenible.** Municipal. Revista Agricultura Urbana, Quito, n. 1, p. 21-22, 2001.

CALIARI, R. O.; ALENCAR, E.; AMÂNCIO R. **Pedagogia Da Alternância e Desenvolvimento Local.** LAVRAS: UFLA; 2002. ORGANIZAÇÕES RURAIS E AGROINDUSTRIAIS - VOLUME 06, NUM 2, 2004.

CAPORAL, F. R, COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e desenvolvimento sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural.** In: Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v.1, n.1, jan/mar, 2000.

CAPORAL, F.R. **AE: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis.** In: Savanas: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócio e recursos naturais / editores técnicos Fábio GelapeFaleiro, Austeclínio Lopes de Farias Neto. – Planaltina, DF: Embrapa Cerrados; Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, p. 34-69, 2008.

CAPORAL, F.R.; COSTABEBER, J.A..**AE. Enfoque científico e estratégico.** In: **Revista Agroecol.e Desenv.Rur.Sustent.**,Porto Alegre, v.3, n.2, abr./junh., p.13-16, 2002.

CARMO, M. S. **A produção familiar como locus ideal da agricultura sustentável.** In. FERREIRA, A. D. D.; BRADEN-BURG, A. Para pensar outra agricultura. Curitiba. UFPR, 1998.

CASADO, G. I .G.; MOLINA, M. G.; GUZMAN, E. S. **Introduccion a la agroecologia como desarrollo rural sostenible.**Madrid-Barcelona-México. EdicionesMindi-Prensa. 2000.

CEPAL,**Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de America Latina y el Caribe en los años noventa.**Santiago de Chile: Cepal/ONU, 1990.

CHARPANTER, J. **Estrutura da Escola Família Agrícola.** Espírito Santo: MEPES, 1975.

CIMADEVILLA, G. **La naturaleza no natural de la extensión rural**. In: A EXTENSÃO RURAL EM DEBATE Concepções, retrospectivas, mudanças e estratégias para o Mercosul. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuária. Buenos Aires, 2003.

CIMADEVILLA, G.. “**De la dicotomía urbano-rural a la emergencia rurbana. Momentos y movimientos**”. Revista Esboços Nro. 13. Florianópolis, UFSC. Págs. 51 a 71, 2005.

CIMADEVILLA, G.; CARNIGLIA, E..**Relatos sobre la rurbanidad**. Río Cuarto, Ed. UNRC; 344 págs, 2010.

COELHO, C. N. **70 anos de Política Agrícola no Brasil (1931-2001)**. In: Revista de Política Agrícola. Brasília: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Ano X – Nº 03 – Jul-Ago- Set, 2001.

COLÉGIO ESTADUAL REI ALBERTO I. **Proposta Pedagógica** In: <http://cereialberto.blogspot.com>. Acessado em 2012.

CONCAGH, V. B. **A Escola Família Agrícola no Espírito Santo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº68, Fevereiro, p 89-98, 1989.

COSTA NETO, C; CANAVESI F. **Sustentabilidade em assentamentos rurais: o MST rumo à “reforma agrária agroecológica” no Brasil**. Ecología Política. Naturaleza, sociedad y utopia, 2002.

COSTABEBER, J. A . E MOYANO, E. **Transição agroecológica e ação social coletiva**. In: **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.1, n.4, out/dez. 2000.
COSTANTINO, A.; CANTAMUTTO, F. J. **Las Estructuras Agrárias en el Mercosur. Un Tiempo Después**. In: Revista Interdisciplinaria de Estudios Sociales. Mar del Plata, nº 1, Jan/Jun. 2010.

DÁLIA. J. M. T. e FRAZÃO, G. **A Agricultura Familiar ou Agronegócio? Reflexões sobre a formação integrada para o trabalho na Pedagogia da Alternância**. Anais do VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Porto de Galinhas, 2010.

DILLON, E. **La educación rural en la Argentina de hoy**. Anales de la educación común, Tercer siglo, año 2, número 5, Educación y trabajo, Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2006.

DINOVA, O. **Escuelas de alternância “ unprojecto de vida”**: educación rural por um campo mejor, GEMA, Buenos Aires, 1997.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICAS NAS ESCOLAS DO CAMPO. MEC: 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>, acessado em 11/06/2010.

DUFFAURE A. **Educación, Medio y Alternancia**. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier. Ediciones Universitarias. U.N.M.F.R.E.O. Traducción: Alicia Perna & Susana Vidal, Buenos Aires, 1993.

EHLERS, E. **A Agricultura Alternativa: Uma visão histórica**. Estudos Econômicos. São Paulo, v. 24, n. especial, p. 231-262, 1994.

EMBRAPA. **Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.** Brasil
<http://www.embrapa.br/>. Acessado em 02/11/2010.

FAO/ FAOSTAT, **The State Of Food And Agriculture Food And Agriculture,**
ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS, Rome, 2010.

FEIDEN, A. **Processo de Conversão de Sistemas de Produção Convencionais para Sistemas de Produção Orgânicos.** Cadernos de Ciência & Tecnologia, Brasília, v.19, n.2, p.179-204, maio/ago. 2002.

FEIDEN, A.; DA SILVA, D. J. **Alimentos orgânicos: melhor para vida.** Embrapa Pantanal. Mato Grosso, 2006.

FERREIRA, F. I. **A visão escolocêntrica da educação em contexto rural: o mito da concentração e da homogeneidade.** in Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Porto Alegre, nº 28, Dezembro:84-95. 2003.

FISCHER-KOWALSKI, M. **El metabolismo de la sociedad: sobre la infancia y adolescência de una naciente estrella conceptual.** In: Sociologia del médio ambiente: una perspectiva internacional. Mc Graw Hill. Londres. 2002.

FLORIANI, N. FLORIANI, D. **Saber Ambiental Complexo: aportes cognitivos aopensamento agroecológico.** Revista Brasileira de Agroecologia Rev. Bras. de Agroecologia, Porto Alegre, 5(1): 3-23, 2010.

FORNI, D., NEIMAN, L., SABATINO, J. P. **Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural.** Buenos Aires: Ediciones CICCUS, 1998.

FRADE, C. O. **A construção de um espaço para pensar e praticar a Agroecologia na UFRRJ e seus arredores.** Dissertação de mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Agricultura, Área de Concentração em Sociedade e Agricultura, UFRRJ, Rio de Janeiro. 2000

FRANCO, E. M. **Educação ambiental no contexto da pedagogia da alternância: um olhar sobre a Escola Família Agrícola Rei Alberto I – Nova Friburgo – RJ.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas, Belo Horizonte, 2007.

FRAZÃO, G.A e DÁLIA, J. M. T. **Os CEFFAs fluminenses: trajetórias de reconhecimento e/ou desconhecimento na organização e formação política de comunidades rurais da Região Serrana Fluminense.** Anais do I Seminário Internacional Ruralidades, Trabalho e Meio Ambiente. São Carlos, SP: UFSCAR, 2011.

FRAZÃO, G.A e DÁLIA, J. M. T. **Políticas Públicas e organização social no Ensino Agrícola: reflexões sobre a construção e o desenvolvimento dos CEFFAS Fluminenses.** Anais do VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Porto de Galinhas, 2010.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 25ª Edição. São Paulo, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Escola primária para o Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.35, n. 82, p.15-33, abr./jun. 1961.

- FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Edições Base, Lisboa, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FRIEDMAN, J. **Empowerment: the politics of the alternative development**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1992.
- GADOTTI, Moacir; **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária**. Conceitos e expressões diferentes e interconectados por um projeto comum <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000137> 2009. 1999?
- GALLOPIN, G. **El ambiente humano y planificación ambiental**. Centro Internacional de Formación em Ciencias del ambiente (Opiniones, Fascículos de Medio Ambiente n°. 1), 30 p. Madri, 1981.
- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; CARMENADO I. La formación por alternância y el desarrollo rural em América Latina. El caso de Colombia. Estudios Geográficos, Vol 66, N° 2. 2005.
- GARGIA-MARIRRODRIGA, R. e PUIG-CALVÓ, P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010.
- GIMONET, J. C. “L’alternance en formation: method pédagogique ou nouveau système éducatif? L’ experience des Maisons Familiales Rurales”, in “Alternance, développement personnel et local. Pp 51-66. Éditions L’Harmattan,. Paris, 1997.
- GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007.
- GIROD DE L’AIN, B. **L’enseignement supérieur en alternance. Actes du colloque de Rennes**. AEERS, Paris: La documentation Française, 1974.
- GLIESSMAN, S.R. **Agroecologia – processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- GRAS, C. e HÉRNANDES, V. **La Argentina Rural: De la agricultura familiar a los agronegocios**. Buenos Aires: Biblos, 2009.
- GRAZIANO. S. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: UNICAMP, 1996.
- GRISEL, P-N.; ASSIS, R. L. de. **Processo de adoção de práticas agrícolas sustentáveis: estudo de caso de um sistema de produção hortícola familiar em Nova Friburgo (RJ)**. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Sistemas de Produção, 8. São Luís. Agricultura familiar: crise alimentar e mudanças climáticas globais: anais. São Luís, MA: UEMA: Embrapa, 2010.

GUEDES PINTO, L. C. **Notas sobre a política de crédito rural**. Texto para Discussão, nº 4. Campinas, Unicamp, 1981.

HECHT, S. **A evolução do pensamento agroecológico**. In: (Org). ALTIERI, M. A. Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: PTA/FASE, p.240, 1989.

IANNI, O. **Ditadura e agricultura**. São Paulo : Editora Brasiliense, 180 pg. 1979.

INSTITUTO BÉLGICA – NOVA FRIBURGO. **Apanhados de Documentos e Reportagens sobre a Fazenda Escola Rei Alberto I**. Nova Friburgo: IBELGA, 1996.

INTA. **Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária**. Argentina <http://www.inta.gov.ar/index.asp>. Acessado em 03/11/2010.

LEFF, E. **Agroecologia e saber ambiental**. Tradução: Francisco Roberto Caporal. In: Revista Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável. V. 3, n.1, Porto Alegre: Emater, jul/set, 2002.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB. Ministério da Educação e Cultura MEC. Lei no. 9.394 de dezembro de 1996.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
LEROY, J. P. **Territórios do Futuro: educação, meio ambiente e ação coletiva**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2010.

LOPES, A. L, e OLIVEIRA, L. M. T. **Alternância e agroecologia: estratégias de formação do campo com jovens dos movimentos sociais**. In. SILVA, I. O., OLIVEIRA, L. M. T., BENEVENUTO, M. A. R. (org.) Cadernos de discussão: juventude, educação do campo e agroecologia. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

MALGLAIVE, G. **La formation alternée des formateurs**. In: SIDA, nº 297, jan, 1979.

MALUF, R.S. SCHMITT, C. J. GRISA, K. **Estado de la situación del hambre y políticas de seguridad y soberanía alimentaria y de abastecimiento en los países miembros del MERCOSUR Ampliado**. Ceresan, CPDA/UFRRJ, OPPA, MNS/UFF, Ibase Rio de Janeiro, 2009.

MALUF, Renato S. **Atribuindo sentido(s) à noção de desenvolvimento econômico**. Revista Estudos, Sociedade e Agricultura (n.15), Rio de Janeiro: out.2000, p. 53-86.

MARTINS, J. de S.). **Capitalismo e tradicionalismo**. São Paulo: Pioneira, 1975.

MAZOYER, M., ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, 568p. DF: NEAD, 2010.

MEC. **Relatório do Seminário sobre Educação do Campo**. Brasília, 2003.

MENDONÇA, S. R. **Estado e Ensino Agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo – assistencialismo (1930-1950)**. In: VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. Quito, Equador, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, Documentos. **Unidad de Financiamiento Internacional, proyecto “Mejoramiento de la Educación Rural”**. www.me.gov.ar/documentos.html Argentina, acessado em 12/2012.

MOLINA, M. N. “Agroecologia: bases teóricas para uma história agrária”, em Agroecologia e Desenvolvimento Ano II, N° 2, Rio de Janeiro, 1994.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, R. **Extensão Rural na Contemporaneidade: Cultura e Política**. In: A EXTENSÃO RURAL EM DEBATE Concepções, retrospectivas, mudanças e estratégias para o Mercosul. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuária. Buenos Aires, 2003.

NASCIMENTO, C. G. do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura**: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. Dissertação – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2005.

NAVARRO, M. M. **Agroecologia: bases teóricas para uma história agrária**. Agroecologia e Desenvolvimento, Ano II, N° 2, Rio de Janeiro, 1994.

NOORGARD, R. B. A base epistemológica da Agroecologia. In: (Org.) ALTIERI, M. A. Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989, p.240.

NOSELLA P. **Uma Nova Educação para o meio rural. Sistematização e Problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado), PUCSP, São Paulo, 1997.

NOSELLA, P. **As origens da Pedagogia da alternância**. UNEFAB, Brasília, 2007.

NOSELLA, P. **Um novo educador para o meio rural – plano pedagógico do curso de formação para novos monitores das Escolas da Família Agrícola**. Espírito Santo, 1978.

NOVÉ-JOSSERAND, F. **L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales**. Editions France Empire, 1998.

OLABUENAGA, J. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa**. Universidad de Deusto. Bilbao, 1989.

OLIVEIRA, J. M. D. **A educação em meio rural como paleta de possibilidades para o desenvolvimento local: contributos da escola do 1.º ciclo do ensino básico e do jardim de infância**. Tese de doutoramento em estudos da criança, área da sociologia da infância. Portugal, 2005.

OLIVEIRA, M. D. e OLIVEIRA, R. D. **Pesquisa Social e Ação Educativa: Conhecendo a Realidade Para Poder Transformá-la.** In C. R. 1985.

PARECER CNE/CEB/MEC nº 1/2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>, acessado em 11/06/2010.

PEDLOWSKI, M. A. **Características e Conseqüências Sócio-Ambientais da Incorporação de Agroquímicos nos Sistemas Produtivos na Região do Córrego de São Lourenço, Nova Friburgo (RJ).** Campos: UENF; 2009.

PERES, F. **É veneno ou é remédio? Os desafios da comunicação rural sobre agrotóxicos.** Dissertação de mestrado. Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1999.

PLANO DIRETOR DE NOVA FRIBURGO (PDF). Nova Friburgo. 2005.

PLENCOVICH, M. C. ,CONSTANTINI, A. O., BOCCHICCHIO, A. N. **La educación agropecuaria Argentina: génesis y estructura.** Buenos Aires. Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad, 2008.

PROJETO POLITICO PEDAGOGICO DO CEFFA REI ALBERTO I. Nova Friburgo, RJ. 2008.

PUIGGRÓS, A. **¿A Mí, Para Qué Me Sirve La Escuela?**, en Filmus, Daniel (Comp.), Para Qué Sirve La Escuela. Buenos Aires, Norma, 1998.

QUEIROZ ,J. B. P de. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo.** REVISTA NERA – ANO 14, Nº. 18 – JANEIRO/JUNHO DE 2011 – ISSN: 1806-6755. Presidente Prudente, 2011.

QUEIROZ, J. B. P de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino medio e educação profissional.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/DF, 2004.

QUEIROZ, **O processo de implantação da Escola Família (EFA) de Goiás.** Dissertação apresentada ao curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997.

RAMIREZ, L C. **Education Rural et Technologie Agricola Pour le Développement Rural au Brésil : le cas du municpe de Campinapolis.**Thèse de DoctoratenExtensionRurale Paris, 1989.

REDIN, E.; FIALHO M. A. V. **Política Agrícola Brasileira: uma análise histórica da inserção da Agricultura familiar.**in: 48º Congresso Sociedade Brasileira de Economia e Administração e Sociologia Rural. Campo Grande, MS, 2010.

REVISTA MARCO SOCIAL: **educação do campo.** Instituto Souza Cruz. Vol. 12, nº. 01/2010.

RODRIGUES, J. A. **Práticas Discursivas de Reprodução e Diferenciação na Pedagogia da Alternância.** Tese de doutorado em educação. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2008.

SACHS, I. **Desenvolvimento numa economia mundial liberalizada e globalizante: um desafio impossível?** Estudos Avançados. São Paulo, v.11, n.30, mai/ago 1997.

SACHS, I. **Desenvolvimento Sustentável, bio-industrialização descentralizada e novas configurações rural urbanas. Os casos da Índia e Brasil,** in “Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento” PP. 469-494. Ed. Cortez Editora. São Paulo. 2000.

SCHEJTMAN, A. **Las Dimensiones urbanas en el desarrollo rural.** Revista de La CEPAL. N° 67, p. 15-32, 1999.

SEVILLA GUZMÁN, E.; WOODGATE, G. **Sustainable rural development: forma industrial agriculture to agroecology.** In: REDCLIFT, M.; WOODGATE, G. (Ed.). The international handbook of environmental sociology. Cheltenham: Edward Elgar, 1997.

SEVILLA-GUZMÁN e MOLINA, 1993 SEVILLA GUZMÁN, E.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M. **El concepto de transición en el pensamiento marxista: reflexiones desde la Agroecología.** Córdoba. 1995.

SILVA, L. H. **Representações sociais e educação da relação educativa Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em alternância.** Tese de Doutorado em Psicologia da Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 283p. São Paulo, 2000.

SOUZA, J. V. A. **Pedagogia da alternância: uma alternativa consistente de educação rural.** In www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf.

SOUZA, M. A. de. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica** Educ. Soc. vol. 29 nº 105. Campinas, 2008.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.** (Vol. 1). Edipucrs. São Paulo, 2004.

TEDESCO, J. C. **Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas.** In: PARRA, R. Innovación escolar y cambio social, tomo I. FES-Colciencias, Bogotá, 1997.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE G. A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa.** Educ. e Pesqui. vol.34 no.2 São Paulo, 2008.

THORNTON R., CIMADEVILLA, G. **Grisés de la Extension, la Comunicación y El Desarrollo.** INTA, Buenos Aires, 2008.

UNEFAB, **União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil.** Disponível em: <http://www.undefab.org.br/>. Acesso em: 14/10, 2012.

Van der PLOEG, J. D. **Sistemas de conocimiento, metáfora y campo de interacción: el caso del cultivo de la patata en el altiplano peruano.** IN VIOLLA, A. Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina. PAIDÓS, Barcelona, 2000.

ZAMBERLAN, S., **A pequena grande historia das Escolas da Família Agrícola (EFA) do Brasil.** Piúma: Centro de Formação/MEPES, 1994.

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÃO EM AGROPECUÁRIA**

Questionário para os professores do CEFFA CEA Rei Alberto I

1. Gênero _____
2. Tempo de atuação em CEFFA _____
3. Disciplina(s) que leciona(ou) e/ou cargo:
4. Em relação a formação em Pedagogia da Alternância:
() formação completa () formação incompleta
- 4.1 Realizou o módulo V – *O monitor e o Projeto Profissional e de Vida do Jovem*?
() sim () não
5. Conhece a experiência do Projeto Profissional do Jovem em outro CEFFA?
() sim () não
6. Qual a importância do Projeto Profissional do Jovem para:
- o Jovem: - a família:
- o Desenvolvimento Local
7. De que forma o Plano de Estudo interage com o Projeto Profissional do Jovem?
8. Como sua(s) disciplina(s) contribui para o processo de construção do Projeto Profissional do Jovem?
9. Quais as principais habilidades necessárias que o Jovem deve ter para realizar o PPJ?
10. Em relação ao processo de construção do PPJ no CEFFA CEA Rei Alberto I:
- dificuldades:
- pontos positivos:
- como você avalia:
11. O que você entende por Agroecologia?
12. Em sua opinião existem semelhança entre as finalidades da Pedagogia da Alternância e os princípios da Agroecologia? Quais?
13. Como o CEFFA CEA Rei Alberto I contribui para a prática de uma agricultura mais sustentável?

7.2. Anexo 2



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÃO EM AGROPECUÁRIA

Questionário para os jovens do CEFFA CEA Rei Alberto I

1. Sexo: () F () M Idade: _____ anos Ano de conclusão:
20____ .

Sua família em relação à propriedade produtiva é:

() proprietária () meeira () arrendatário () outra
Qual? _____

3. Concluiu o ensino fundamental em CEFFA? Qual foi o tema seu Projeto de Vida?

4. Qual a importância do Projeto Profissional do Jovem para:

- você:
- a sua família:
- o Desenvolvimento Local

5. Qual a ligação entre o Plano de Estudo e o Projeto Profissional do Jovem?

6. O que o influenciou a decidir por este tema?

7. Em relação ao processo de construção do seu PPJ no CEFFA CEA Rei Alberto I:
- principais dificuldades:
- pontos positivos:

9. O que você entende por Agroecologia?

10. O que você entende por Agricultura Sustentável?

11. Como o CEFFA contribui para a prática de uma agricultura mais sustentável?

7.3. Anexo 3



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÃO EM AGROPECUÁRIA

Roteiro para entrevista com a família e jovens egressos do CEFFA CEA Rei Alberto I que realizaram Projeto Profissional classificado como Agroecológico

Referente à família e a propriedade:

Qual é a atividade agrícola da família?
Relação com a terra:.....proprietário/meeiro/arrendatário
Tempo na propriedade:..... n° de anos....herdada?
Diversidade de culturas:.....n° por ano e quais
Manejo adotado:.....convencional/convencional
conscientizado/agroecológico...descrição de etapas.
Financiamento para insumos:.....PRONAF/próprio/loja/banco
Transporte e comercialização:.....atravessador/próprio/outra

Referente aos anos de formação em agropecuária e ao PPJ:

O que o levou a decidir pelo tema?
Houve influência de professores?
Principais dificuldades na construção do PPJ:
Pontos positivos durante e depois da construção do PPJ:
Continua desenvolvendo a atividade do PPJ? Se não... por que?

Sobre Agroecologia:

Reflexão sobre as práticas agrícolas na comunidade
O que conhece sobre agricultura sustentável:
O que entende/conhece sobre agroecologia: