

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**

**DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS  
PARA PROFISSIONAIS DE ATER EM ÁREAS DE  
ASSENTAMENTO E AGRICULTURA FAMILIAR:  
ANÁLISE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Janisse Viero Garcia**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2007**

**DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA  
PROFISSIONAIS DE ATER EM ÀREAS DE ASSENTAMENTO  
E AGRICULTURA FAMILIAR:  
ANÁLISE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA**

por

**Janisse Viero Garcia**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Extensão Rural.**

**Orientador: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Vivien Diesel**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2007**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Ciências Rurais  
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA  
PROFISSIONAIS DE ATER EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO E  
AGRICULTURA FAMILIAR:  
ANÁLISE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA**

elaborado por  
**Janisse Viero Garcia**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Extensão Rural**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Dr<sup>a</sup>. Vivien Diesel  
(Presidente/Orientador)

---

Dr<sup>a</sup>. Ida Cláudia Pessoa Brasil (UCB)

---

Dr<sup>a</sup>. Carmen Rejane Flores Wiznlewsky (UFSM)

---

Dr<sup>o</sup>. Pedro Selvino Neumann (UFSM)  
Suplente

Santa Maria, 15 agosto 2007.

***Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, político, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens.***

**(PAULO FREIRE)**

## **AGRADECIMENTOS**

Foram muitos os que contribuíram para a realização deste trabalho. Dessa forma os agradecimentos que seguem extrapolam o apoio, o carinho e a amizade construídos no processo de elaboração dessa dissertação. Torna-se quase impossível descrever e agradecer a todos neste curto espaço, mas não posso deixar de mencionar e agradecer ao apoio das pessoas que se fizeram mais presentes nestes últimos tempos.

Em especial aos meus filhos, Norton e Lucas que apesar de tudo souberam compreender e aceitar os longos períodos de ausência. A minha filha Gabriela, pela compreensão, amizade e companheirismo que nos tornaram mais unidas para enfrentar os desafios.

Aos meus pais e familiares, pelo incentivo e exemplo a ser seguido.

A tia Nair e familiares pelo carinho, força e acolhida nesta etapa da minha vida.

A UFSM que me possibilitou concluir o Curso de Pós- Graduação em Extensão Rural.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Extensão Rural da UFSM, em especial aos Prof<sup>o</sup>. Pedro Neumann, Paulo Silveira, Marcos Fröhlich.

Aos colegas do Curso de Pós-Graduação em Extensão Rural, Cléia, Cenci, Gustavo, Elisandra e Aline pelo carinho e amizade construída ao longo do curso.

Ao querido amigo Flamarion Alves que sempre esteve presente nos bons e maus momentos da minha vida.

Aos alunos do “Residência Agrária” que apesar dos compromissos e atividades desenvolvidas no curso, souberam compreender e achar tempo para as entrevistas nas diferentes etapas do curso.

E em especial a uma pessoa que de orientadora passou a ser uma grande amiga, a Vivien, pela paciência, carinho e compreensão no desenrolar desse trabalho.

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural  
Universidade Federal de Santa Maria

### **DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA PROFISSIONAIS DE ATER EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO E AGRICULTURA FAMILIAR:**

#### **ANÁLISE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA**

AUTOR: JANISSE VIERO GARCIA

ORIENTADOR: VIVIEN DIESEL

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de agosto de 2007.

Buscando favorecer a aproximação entre as Universidades e os movimentos sociais para qualificar os processos de formação de técnicos de ATER o MDA/INCRA criou o Programa Residência Agrária. O Programa Residência Agrária tem abrangência nacional, é coordenado pelo MDA/INCRA e desenvolvido nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul/Sudeste. A UFSM integrou-se como uma das unidades do programa na região Sul/Sudeste (com UFRJ, a UNICAMP e a UFPR). O presente trabalho teve como objetivo contribuir para a identificação dos desafios implicados na formação de profissionais de nível superior com perfil diferenciado para trabalho com agricultores familiares e assentados, mediante uma avaliação crítica da experiência do projeto da UFSM. Busca-se explicitar a percepção dos participantes do Programa Residência Agrária sobre suas principais dificuldades na formação de competências para o trabalho de ATER no âmbito do Programa. Para atingir os objetivos, realizou-se uma pesquisa qualitativa através de observação participante em diversas atividades do curso, e entrevistas semi-estruturadas em três etapas do Curso de Especialização com os alunos participantes do projeto Residência Agrária da UFSM e gestores do Programa. Observou-se que frente às experiências e desafios colocados em cada etapa percebem-se diferentes “reações” por parte dos alunos que basicamente decidem pela permanência, ou não, no projeto e enfrentar ou não os desafios de aprendizagem. Entende-se que tal dinâmica determina diferenças nas trajetórias individuais e no avanço em termos de formação de competências alcançado no projeto. Tal interpretação revela a importância e centralidade das decisões dos sujeitos no avanço dos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, indica que os avanços foram diferenciados de indivíduo para indivíduo.

Palavras-chaves: Residência Agrária; Formação de competências para ATER; Assentamentos, Agricultura Familiar.

## **ABSTRACT**

Master's Dissertation  
Post-Graduation Program in Rural Extension  
Federal University of Santa Maria

### **CHALLENGES IN THE FORMATION OF COMPETENCES OF ATER PROFISSIONALS IN AREAS OF SETTLING AND FAMILY AGRICULTURE: ANALYSIS AGRARIAN RESIDENCE PROGRAM**

AUTHOR: JANISSE VIERO GARCIA

ADVISOR: VIVIEN DIESEL

Date and Place of Defense: Santa Maria, August 15, 2007.

As an attempt at promoting the approximation between the Universities and the social movements in order to qualify the processes of formation of technicians in Technical Assistance and Rural Extension (ATER), MDA/INCRA created the Agrarian Residence Program. The Agrarian Residence Program is a national coverage program; it is coordinated by MDA/INCRA – Ministry of Agrarian Development/ National Institute for Colonization and Agrarian Reform, and is developed in the North, Northeast, Mid-West and the South/Southeast regions of Brazil. The Federal University of Santa Maria (UFSM) joined the program as one of the program units in the South/Southeast region (with UFRJ, UNICAMP and UFPR). This work aimed at contributing to the identification of the challenges implied in the formation of professionals of higher education with a differentiated profile to work with family farmers and settlers, through a critical evaluation of the experience of the UFSM project. It attempts at explicitating the perception of the participants in the Agrarian Residence Program about their main difficulties in the formation of competences for the work of ATER in the Program scope. In order to reach the objectives, a qualitative research was done through a participant observation of the researcher in several activities of the course, and semi-structured interviews in the several stages of the course with the participant students in the Agrarian Residence Project of UFSM and the Program managers. It was observed that before the experiences and challenges placed in each stage, different “reactions” on the part of students are perceived, who basically decide for their permanence or not in the project, as well as face or not the challenges of learning. It is understood that such dynamics determines differences in the individual trajectories and in the progress in terms of formation of competences made in the project. Such interpretation reveals the importance and central role of the subjects' decisions in the improvement of the learning processes and, as a consequence, it indicates that the progress was differentiated from individual to individual.

Key words: Agrarian Residence; Formation of competences of ATER; Settlements, Family Agriculture.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Público com o qual as instituições de ATER trabalham expresso em percentagem das instituições que atendem determinado público.....	54
QUADRO 2- Proporção entre público atendido e público existente segundo as diferentes categorias do PRONAF.....	55
QUADRO-3- Relação de documentos consultados e observação sobre seu conteúdo.....	92
QUADRO 4- Reuniões realizadas a nível Nacional do Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica (2005).....	104
QUADRO 5- Alunos selecionados para participarem do Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultores Familiares UFSM (2005).....	116
QUADRO 6- Perfil dos alunos Selecionado para Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultores Familiares. Vivência anterior à realização do projeto.....	117
QUADRO 7- Plano de Atividades de Formação teórico/prático para os alunos envolvidos no Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultores Familiares /UFSM.....	119-120
QUADRO 8- Demanda das organizações parceiras, interesses dos alunos, atividades de ATER e plano de estudos do Projeto Piloto da UFSM na região de Sarandi / RS.....	123
QUADRO 9 - Demanda das organizações parceiras, interesses dos alunos, atividades de ATER e plano de estudos do Projeto Piloto da UFSM na região de Jóia e Julio de Castilhos/ RS.....	124
QUADRO 10- Demanda das organizações parceiras, interesses dos alunos, atividades de ATER e plano de estudos do Projeto Piloto da UFSM na região de Santa Maria / RS.....	125



QUADRO 11- Demanda das organizações parceiras, interesses dos alunos, atividades de ATER e plano de estudos do Projeto Piloto da UFSM na região de Alegrete / RS.....	125-126
QUADRO 12- Atividades do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo.....	129
QUADRO 13- Detalhamento dos eixos do Curso de Especialização Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo.....	131
QUADRO 14- Comparação de temática original com temática definitiva das monografias na região de Sarandi.....	136
QUADRO 15- Comparação de temática original com temática definitiva das monografias na região de Jóia e Julio de Castilhos.....	136-137
QUADRO 16- Comparação de temática original com temática definitiva das monografias na região de Santa Maria.....	137
QUADRO 17- Comparação de temática original com temática definitiva das monografias na região de Alegrete.....	138
QUADRO 18- Expectativas dos alunos com o projeto.....	139
QUADRO 19 - A vivência na percepção dos alunos.....	141
QUADRO 20- Preocupações dos alunos referidas em relação ao Programa e Organizações Parceiras. ....	143
QUADRO 21- Expectativas dos alunos quanto a Especialização.....	144
QUADRO 22 - Extensionista como agente de mudanças tecnológicas dentro de uma perspectiva construtivista.....	159
QUADRO 23 - Espaços alternativos para avanço do aprendizado para ações na prática .....	161

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA -1: Universidades participantes do Programa Residência Agrária em, 15/12/2004.....	102
FIGURA 2- Áreas selecionadas para pesquisa no Rio Grande do Sul.....	109

## **LISTA DE ESQUEMAS**

ESQUEMA 1- Síntese da percepção de entrevistados em relação à transição de perfil.....	169
ESQUEMA 2- Competências requeridas e construídas para o serviço de ATER na visão dos sujeitos.....	172

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Proporção do número de Instituições em relação ao número de agricultores familiares e assentados por região do país.....	53
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABCAR - Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural  
APAFA - Associação dos Pecuaristas e Agricultores Familiares de Alegrete  
ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural  
ATES - Assistência Técnica e Extensão Rural a Agricultores Assentados  
CEPLAC - Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira  
CGL - Confederazione Generale del Lavoro  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
CooEsperança - Projeto Esperança/CooEsperança  
COPTec - Cooperativa de Prestação de Serviços Técnicos LTDA  
COTRISAL - Cooperativa Triticola Samborjense LTDA  
CPT - Centro de Produções Técnicas  
CUT - Central Única dos Trabalhadores  
DATER - Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural  
EFA - Educação e Formação de Adultos  
EMBRATER - Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural  
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural  
ENERA - Encontro Nacional dos Educadores Reforma Agrária  
FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação  
FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar  
FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa  
GATS - Grupo de Agroecologia Terra Sul  
GAMST - Grupo de Apoio ao Movimento dos Sem-Terras  
I Daterra - Instituto de Desenvolvimento Agrário, Pesquisa e Extensão Rural do M  
Grosso do Sul  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
Itestp - Fundação Instituto de Terra de São Paulo “José Gomes da Silva”.  
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MEPF - Ministério Extraordinário de Política Fundiária  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MVP - Método de Validação Progressiva  
NARA - Núcleo de Apoio à Reforma Agrária  
OCT - Organização Científica do Trabalho  
ONG - Organização não Governamental  
PCB - Partido Comunista Brasileiro  
PNATER - Política Nacional de ATER  
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PRV - Pastoreio Racional Voisin  
SAF - Secretária da Agricultura Familiar  
Senar - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SIBRATER - Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural  
UFAC - Universidade Federal do Acre  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFCE - Universidade Federal do Ceará  
UFFRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFPI - Universidade Federal do Piauí  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco  
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria  
UnB - Universidade de Brasília  
UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UPL – Unidade de Produção Leiteira

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO A</b> - Conteúdos das disciplinas do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo.....	189
<b>ANEXO B</b> - Fotos do Residência Agrária .....	205

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2. EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: DAS ORIGENS DA EDUCAÇÃO POPULAR À PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>22</b>
2.1. Desenvolvimento do capitalismo, “modernidade”, exclusão social e a emergência de projetos educativos antagônicos.....	22
2.2. Transição para a modernidade no caso brasileiro: caminhos alternativos.....	24
2.3. Educação Popular: Da proposta à resignificação.....	31
2.4. A origem da Educação do Campo: Educação do MST: da luta pela terra à construção de uma nova Pedagogia .....	35
2.5. . Considerações finais sobre as origens da educação popular e do campo .....	41
<b>3. DA PROBLEMÁTICA DA ATER EM ÀREAS DE ASSENTAMENTO E AGRICULTURA FAMILIAR À NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS.....</b>	<b>44</b>
3.1. Introdução.....	44
3.2. O projeto brasileiro de modernidade para o campo, as origens e crise dos serviços públicos de extensão rural na década de 90.....	44
3.3. A emergência dos movimentos sociais e os avanços na formulação de políticas públicas para a agricultura familiar e os assentamentos.....	46
3.4. A luta dos movimentos sociais pela publicização, ampliação e reorientação dos serviços de ATER.....	48
3.4.1. A questão da publicização dos serviços de ATER.....	48
3.4.2. A questão da ampliação da oferta de ATER pública.....	52
3.4.3. A questão da reorientação da proposta dos serviços de ATER.....	55
<b>3.5. A Nova Política de ATER.....</b>	<b>61</b>
3.5.1. A Política de ATER para os assentamentos.....	62
<b>3.6. Implicações da Nova Política de ATER na definição do perfil do extensionista .....</b>	<b>64</b>



<b>3.7. Considerações finais sobre a orientação do serviço de ATER para áreas de assentamento e agricultura familiar.....</b>	<b>67</b>
<b>4. A TEORIA DA “FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS” E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>70</b>
4.1. Origem da noção de competências.....	70
4.2. Histórico e controvérsias em torno da incorporação da noção de competências no campo educacional.....	73
4.3. A formação de competências .....	80
4.4. Considerações finais sobre a formação de competências.....	88
<b>5. A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO PILOTO DA UFSM SOBRE OS DESAFIOS IMPLICADOS NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA ATER.....</b>	<b>91</b>
5.1. Metodologia.....	91
5.2. A origem e orientações gerais do Residência Agrária.....	97
5.3. Orientações gerais do Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultura Familiar - UFSM .....	105
5.4. Caracterização das organizações parceiras e áreas de atuação do Projeto Piloto.....	108
5.5. Caracterização do processo de seleção e perfil dos alunos participantes do projeto piloto da UFSM.....	115
5.6. Atividades realizadas na fase de formação e vivência do Projeto Piloto da UFSM.....	118
5.7. Atividades realizadas na fase de Especialização.....	126
5.7.1. Caracterização geral do Curso de Especialização da região Sul e Sudeste .....	126
5.7.2. Atividades formativas no Tempo Escola do Curso de Especialização.....	130
5.7.3. Atividades formativas no Tempo Comunidade do Curso de Especialização.....	134
5.8. Percepção dos alunos sobre o processo de formação de competências para ATER.....	138
5.8.1. Percepção dos alunos sobre a importância e desafios da fase de formação e vivência .....	139

5.8.2. Percepção dos alunos sobre a renovação no trabalho de ATER e o aporte propiciado pela Especialização.....	146
5.8. 3. A percepção dos alunos sobre competências requeridas para o trabalho de ATER e as estratégias para aquisição das competências requeridas.....	155
5.8.3.1. Extensionista como agente de desenvolvimento rural.....	156
5.8.3.2. Extensionista como mediador de políticas públicas.....	156
5.8.3.3. Extensionista como agente de resolução de conflitos .....	157
5.8.3.4. Extensionista como missionário.....	157
5.8.3.5. Extensionista como agente de mudanças tecnológicas.....	158
<b>5.9 Leituras dos desafios vivenciados pelos alunos no projeto da UFSM.....</b>	<b>163</b>
5.9.1. Desafios.....	163
5.9.1.1. O desafio da superação da condição de aluno para atuação como profissional em ATER .....	163
5.9.1.2. O desafio de estabelecer relações com os agricultores compatíveis com os princípios da nova ATER.....	166
5.9.1.3. O desafio da aquisição das competências para o trabalho de ATER.....	168
5.9.2. Reflexões em torno do processo de formação de competências para ATER.....	174
5.9.2.1. Adaptação da grade curricular.....	174
5.9.2.2 Questão do enfoque na abordagem do conteúdo.....	175
5.9.2.3 Repensar questão metodológica para construção das competências básicas. ....	176
5.9.2.4. Rever quadro docente.....	177
5.9.2.5 Rever a participação das organizações.....	178
5.9.2.6. Fortalecer uma “comunidade educativa”.....	178
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>183</b>

## INTRODUÇÃO

A formação social brasileira é marcada pela desigualdade social e pela tradição de luta e de resistência das classes populares (os povos oprimidos, trabalhadores do campo e da cidade) frente à situação de opressão à qual são expostos.

A subjugação dos povos nativos, a distribuição desigual das terras na colonização e as relações de trabalho escravistas foram o fundamento inicial das desigualdades sociais. A partir do projeto de modernidade, instaurado com a formação da República, acreditou-se que os processos decorrentes deste projeto amenizariam estas desigualdades sociais.

No meio rural, o projeto de modernidade concretizou-se especialmente com a modernização da agricultura - promovida pelo Estado nas décadas de 1960 e 1970. Este processo de modernização teve como mecanismos determinantes uma política nacional de crédito rural com financiamentos concedidos mediante a aceitação de um conjunto de procedimentos técnicos, que eram repassados aos agricultores via assistência técnica, fornecida principalmente pela EMBRATER (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), configurando o trabalho de ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural) tradicional. Tal modernização promoveu um grande impulso na produção agrícola brasileira, a ponto de tornar o Brasil na década de 1970 um grande exportador de grãos.

Dentro do novo padrão tecnológico de produção, os efeitos de economia de escala e o incentivo diferencial das políticas públicas em favor dos produtores com capacidade de resposta deixaram vários segmentos sociais rurais desamparados, sem condições de acompanhar este modelo de produção. Tal processo resultou numa elevada diferenciação social no campo e migração de parte significativa da população empobrecida para centros urbanos, acentuando as históricas desigualdades e a exclusão na agricultura brasileira. Este contexto gerou a emergência de movimentos sociais que buscavam mudanças nos rumos do desenvolvimento rural.

Dentre os movimentos sociais rurais destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, desde a década de 1980, vem lutando pela realização de reformas estruturais no campo. Dentre as estratégias de luta do

movimento, destacam-se a mobilização de agricultores e a constituição de acampamentos, a ocupação de áreas públicas e privadas, o assentamento e a viabilização produtiva dos assentados; todos estes processos requerendo forte vínculo com a educação.

Entende-se que a luta do MST foi mostrando aos seus líderes que era necessário refletir sobre a especificidade dos processos educativos em diferentes contextos (no âmbito dos acampamentos, nas escolas de educação básica, de educação técnica, de educação superior) e, assim, também emergiu uma preocupação com a formação dos profissionais que exercem os trabalhos de ATER.

Buscando favorecer a aproximação entre as Universidades e os movimentos sociais para qualificar os processos de formação de “profissionais de ATER” em 23 de julho de 2004 foi instituído pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) o “Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica” (Residência Agrária), por meio da Portaria nº 57 do MDA, publicado no Diário Oficial em 26 de julho de 2004. O Programa Residência Agrária tem abrangência nacional, é coordenado pelo MDA/INCRA e desenvolvido nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul/Sudeste. A UFSM integrou-se como uma das unidades do programa na região Sul/Sudeste com Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), mediante elaboração de um projeto local que atendeu às normas gerais instituídas pelo MDA/INCRA. O projeto da UFSM foi elaborado visando qualificar a formação de um grupo de graduandos das Ciências Agrárias para o trabalho de ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural) junto à agricultura familiar e assentamentos de Reforma Agrária e proporcionar uma experiência concreta de pesquisa/ ensino/ aprendizagem e um espaço de reflexão acerca da problemática agrária e do desenvolvimento rural.

O presente trabalho teve como objetivo geral contribuir para a identificação dos desafios implicados na formação de profissionais de nível superior com perfil diferenciado para trabalho com agricultores familiares e assentados mediante uma avaliação crítica da experiência do projeto da UFSM. Busca-se aprender a percepção dos participantes do Programa Residência Agrária sobre suas principais dificuldades na formação de competências para o trabalho de ATER no âmbito do Programa. E como objetivos específicos:

- Reconstruir as origens do Programa Residência Agrária, explicitando as motivações e concepções que orientaram a sua construção e suas implicações para a formação de profissionais de ATER;

- Verificar como evoluiu a discussão sobre as competências profissionais para a ATER, com ênfase na discussão sobre o perfil da ATER para áreas de agricultura familiar e assentamentos rurais;

- Investigar as bases teóricas do processo de formação de competências;

- Identificar os desafios vivenciados pelos alunos participantes do Programa Residência Agrária na formação de competências para profissionais de ATER; e

- Identificar, na percepção dos alunos, as competências profissionais requeridas para seu trabalho junto a assentados e agricultores familiares.

Tendo em vista estes objetivos, no segundo capítulo buscou-se reconstruir as origens e trajetória da Educação Popular e da Educação do Campo. Busca-se com esta reconstituição chegar a uma compreensão das matrizes teóricas da proposta do Programa Residência Agrária.

No terceiro capítulo apresenta-se uma revisão e caracterização do trabalho de ATER no Brasil enfatizando as motivações para mudança de orientação nos modelos de desenvolvimento rural e políticas públicas de ATER que norteiam a ação extensionista junto a agricultores familiares e assentados.

No quarto capítulo procede-se uma revisão bibliográfica sobre a noção de competência e sobre o processo de formação de competências.

No quinto capítulo caracteriza-se, inicialmente, os objetivos e estrutura do Programa Residência Agrária, apresenta-se as atividades formativas previstas e realizadas no âmbito da região sul/sudeste, o estudo de caso do Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultores Familiares com ênfase na descrição e interpretação da percepção dos alunos sobre os desafios enfrentados no processo de formação de competências para atuação em ATER em áreas de assentamento e agricultura familiar.

## **2. EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: DAS ORIGENS DA EDUCAÇÃO POPULAR À PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A investigação das origens do Programa Residência Agrária realizada no início desta pesquisa mostrou que ele relaciona-se às discussões acerca da “Educação do Campo” e, esta, por sua vez, mostrou forte vínculo com a proposta maior de “Educação Popular”. Assim sendo, avaliou-se que o entendimento da origem e proposta do Programa Residência Agrária requer a reconstituição das origens e trajetória do projeto de Educação do Campo e de Educação Popular o que, por sua vez, remete às discussões sobre as condições de vida e possibilidades de emancipação das classes subalternas.

Neste contexto, a análise histórico-crítica da evolução da Educação Popular e Educação do Campo mostraram-se como o caminho indicado para chegar a uma compreensão adequada das origens e proposta do Programa Residência Agrária.

### **2.1. Desenvolvimento do capitalismo, “modernidade”, exclusão social e a emergência de projetos educativos antagônicos**

Martins (1997), ao fazer uma leitura das realidades e lutas humanas - sociais, políticas, culturais e econômicas - suas especificidade e suas interfaces ao longo do processo histórico, argumenta que a gênese da modernidade remete ao advento do capitalismo comercial ou mercantil com o começo da “acumulação primitiva de capital”. Esse período é marcado pelas lutas da burguesia nascente contra a ordem feudal, com a burguesia reivindicando a sua independência política em relação aos domínios do poder de reis, papas, barões e imperadores. Este período também é caracterizado pelas revoltas dos camponeses e pelo início do expansionismo europeu.

Paludo (2001, p.20) ressalta a importância do processo cultural de “Renascimento”<sup>1</sup> na transição para a modernidade, pois é neste que se gesta um

---

<sup>1</sup> Para Petta e Ojeda (1999, p.17) “O Renascimento representou a redescoberta do conhecimento e do estudo fora do âmbito das disciplinas permitidas pela Igreja. Os renascentistas preocupavam-se principalmente com as questões ligadas a vida humana. Por isso o movimento ficou conhecido como o Humanismo”.

novo ideal político: o da “liberdade republicana” <sup>2</sup>, que se contrapõe ao poder teológico. A transição para a nova ordem política na Europa foi facilitada pelo rompimento da unidade da Igreja Católica, o qual resultou de uma série de crises internas que culminaram na Reforma Protestante, que, por sua vez, gerou um movimento de renovação dentro da Igreja Católica, denominado de Contra - Reforma.

Como resultado dos processos assinalados, vai-se delineando e consolidando uma nova concepção de mundo e um novo ordenamento cultural, econômico e político.

Na esfera da cultura constituem-se as ciências modernas. Embasadas numa visão positivista, promovem a desestabilização do pensamento mítico, ao colocar o uso da razão e do pensamento racional como único caminho para que o ser humano consiga chegar à verdade, ao belo, ao progresso e à civilização de forma ordenada.

Na esfera da economia, consolida-se a economia capitalista, tendo como marco histórico a Revolução Industrial Britânica.

Na esfera da política, o pensamento liberal se consolida, a democracia se contrapõe ao absolutismo e o Estado se institui como nacional, republicano, representativo, democrático e de direito.

Portanto, é dentro das esferas da cultura, da política e da economia que os traços fundamentais da modernidade se consolidam: a “razão”, o “Estado de Direito”, e o “capitalismo”.

Quanto à organização social, a constituição da modernidade foi acompanhada de uma significativa exclusão social dos camponeses e dos trabalhadores livres pobres. Paludo (2001) lembra que existia uma necessidade muito grande de adequação do contingente de pessoas empobrecidas à nova formação política, econômica e cultural. De forma progressiva, mas não linear, os trabalhadores foram privados de outras formas de sobrevivência que não a de vender a sua força de trabalho. Paludo (2001, p.22), remetendo a Enguita, afirma que:

Igualmente, foi sendo realizada uma verdadeira revolução cultural no sentido da aceitação da ideologia capitalista do livre mercado e foi utilizada uma permanente política repressiva aos que não aceitavam as novas relações sociais.

---

<sup>2</sup> A vida ativa é contraposta a vida espiritual e contemplativa imposta pela Igreja Católica. Dignidade humana passa a ser sinônimo de liberdade republicana e de vida política ativa (PALUDO, 2001, p.20).

Portanto, é na modernidade que se consolidam: a diferenciação de classes com base nas relações de produção; e a construção e reconstrução permanente da pobreza e a divisão de indivíduos, nações e blocos econômicos entre ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos, dependentes e independentes, que se mantém até os dias de hoje.

Desta forma, ao contrário do que sugeriu seu ideário, o longo processo de passagem do feudalismo para a modernidade não representou a superação de uma sociedade marcada pela opressão, servilismo e desigualdade de classes. Apesar de todos os avanços técnicos e científicos, e de ter conferido ao homem o estatuto de cidadão ao instaurar a era da universalidade dos direitos, a modernidade não resultou numa sociedade livre e igualitária. A extensão dos direitos sociais, políticos e civis para todos continua sendo uma meta que precisa ser concretizada<sup>3</sup>.

Frigotto (1995) explica que a consolidação das relações sociais de produção capitalistas não aconteceu espontaneamente, ela foi construída ao longo do processo histórico, através de fatores culturais, econômicos e pela forma de estruturação do poder político. Assim, a educação também serviu para consolidação do capitalismo, mas observa-se que este processo não se deu de forma tranqüila, pois as idéias antagônicas, as imposições, as resistências, os choques e os conflitos entre distintas concepções influenciaram fortemente o sistema educacional ao longo da sua história.

## **2.2. Transição para a modernidade no caso brasileiro: caminhos alternativos**

O Brasil, a partir da proclamação da República, buscou a instauração de uma nova ordem cultural, econômica e política, processo que segundo alguns autores como Prado Júnior (1992, p.208) e Paludo (2001, p. 24) pode ser compreendido como a construção do projeto de modernidade brasileiro.

A constituição brasileira de 1891, que teve como modelo e inspiração a constituição norte-americana, consagrou a República Federativa do Brasil como

---

<sup>3</sup> Segundo Frigotto (1995, p. 27): “A superação do servilismo e da escravidão não foi pressuposto para a abolição da sociedade classista, mas condição necessária para que a nova sociedade capitalista pudesse, sob uma igualdade jurídica, formal e, portanto, legal (certamente não legítima), instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes”.



Estado com características liberais. Para Carvalho (1998, p.161) "a República, mesmo no Brasil, apresentou-se como regime de igualdade e de liberdade, como o regime do governo popular". Para o autor essa idéia contradiz o formalismo da lei, oculta e mascara o que aconteceu de forma efetiva. Carvalho (1998, p.162-3) lembra que:

A República consolidou-se sobre a vitória da ideologia liberal pré-democrática, darwinista, reforçadora do poder oligárquico. As propostas alternativas de organização de poder, o republicano radical, a do socialismo e mesmo a do positivismo, derrotadas, foram postas de lado.

Em sua obra 'O poder do atraso', Martins (1994) chama a atenção para o fato de que o Brasil Republicano, embora sob a aparência de liberal, era controlado pelo poder oligárquico, estando sob a hegemonia de um pequeno grupo de políticos em cada Estado. Para o autor não se conseguiu articular o rompimento das formas de processamento das ordens sociais e das relações entre os governantes e os governados, entre o público e o privado<sup>4</sup>, dominantes no Brasil. Na sociedade brasileira, poder e hierarquia sempre foram conceitos indissociáveis. O povo tradicionalmente foi dividido de forma hierárquica entre grupos sociais com direitos desiguais<sup>5</sup>.

Se num determinado período o critério usado para classificar o povo foi o patrimônio, com o desenvolvimento da cultura ilustrada, os critérios diferenciadores dos grupos sociais passaram a ser o patrimônio e as letras. Assim, patrimônio, cultura e poder político passaram a ser indissociados e determinaram níveis de diferenciação de cidadania.

Verificou-se, entretanto, ao longo da história, iniciativas que buscavam o rompimento com a ordem política instituída e estas incluíam a educação como estratégia de luta. Para Paludo (2001), apesar dos estudos e debates na literatura sobre a concepção de Educação Popular fixarem-se mais intensamente nos anos de 1960/70 e parte dos anos 1980, encontram-se aspectos referentes à emergência desta concepção desde antes da Proclamação da República, no âmbito das lutas

---

<sup>4</sup> Para melhores esclarecimentos das relações entre o público e o privado, consultar a obra de José Murilo de Carvalho (1996).

<sup>5</sup> Entre os autores que se alimentam teoricamente na perspectiva crítica, é consensual que a implementação do projeto de modernidade não constitui todo o povo como soberano, construindo um verdadeiro cativo social de homens, mulheres, jovens e crianças livres (PALUDO, 2006).

pela libertação dos escravos e na prática do movimento Socialista, que inspirava o movimento operário que começava a se construir na época.

No período de 1889 até 1930, o Brasil passa por um período de transição de um modelo econômico agrário-exportador para um modelo urbano industrial. O desenvolvimento do setor de transportes, a instalação das primeiras fábricas e o crescimento do setor comercial transferiram para os centros urbanos os conflitos sociais, que até então se concentravam no campo.

Conforme Pró Central de Movimentos Populares (1993, apud, NOGARO et al 1996, p.25):

As cidades receberam os negros libertos, os escravos foragidos e uma grande leva de migrantes. Boa parte dessa gente passou a morar em habitações coletivas. As péssimas condições de vida e higiene geraram um cenário propício a violentos conflitos urbanos, ligados às “reformas urbanas” de inspiração sanitária, destinadas a “civilizar” os bairros populares. Aparecem assim no âmbito dos movimentos, as primeiras organizações de trabalhadores operários, para fazer frente aos problemas existentes e aos novos problemas que surgiram.

É neste período que, segundo Paludo (2006, p.3), “uma alternativa de projeto cultural e pedagógico, através da educação, ganha forma identitária, constituindo o que mais tarde viria a ser chamado de Educação Popular”, isto é, uma das concepções de educação presentes na sociedade brasileira.

A emergência da concepção de Educação Popular pode e deve ser associada a diversos fatores: a existência das classes populares; a precariedade nas condições de vida das classes populares, às decisões e opções políticas e educacionais tomadas pela elite brasileira para o desenvolvimento do país e à existência de um movimento de organização política.

Seis correntes disputavam a hegemonia política do movimento operário na Primeira República: socialistas, libertários (anarquistas e anarco-sindicalistas), comunistas (PCB), católicos, trabalhistas e amarelos (GHIRALDELLI, 1987, apud, PALUDO, 2001, p. 226). Na visão de Paludo (2001) todas estas correntes políticas estavam preocupadas com a construção de um poder popular, mas para cada uma delas, o significado desta construção e a forma de realizá-la era diferenciado.

A principal preocupação dos socialistas era com o ensino técnico-profissionalizante, laico (gratuito) e com a extensão do ensino básico (reivindicação básica de suas plataformas partidárias). Defendiam ideais de justiça, igualdade e distribuição de renda. Tinham a preocupação de ligar o saber elaborado – científico-

aos conhecimentos embutidos na prática do trabalhador. Segundo Paludo (2001, p. 83) “com os socialistas a educação obteve um cunho de formação política embalada pela perspectiva de construção da justiça social, distribuição de riqueza e igualdade”.

Com os libertários a concepção de Educação Popular passa a ter uma nova orientação: contra o Estado, contra o capital, contra a Igreja e a favor da liberdade. Os libertários desenvolveram uma prática pedagógica em conformidade com suas concepções de como deveria ser a sociedade: autogerida e livre. Desta forma, segundo Paludo (2001), os libertários não lutaram pelo ensino público e gratuito, por acreditarem que o ensino público favorecia os interesses da burguesia e do clero e, por esse motivo, se afastaram dos trabalhadores e operários que reivindicavam escolas para seus filhos. Inspirados nas idéias de Ferrer, os libertários desenvolveram a chamada Educação Racionalista, com iniciativas que iam da discussão pedagógica à fundação da Universidade Popular, criação de Centros de Estudos Sociais e fundação de dezenas de Escolas Modernas, que eram auto-sustentadas. Orientaram suas práticas educativas pelo princípio da educação integral, desenvolvimento do ser humano por inteiro, racional (fundada na razão e não na fé), mista e solidária (formação de homens livres e respeitadores da liberdade alheia).

Para os comunistas a concepção de Educação Popular vai além da luta empreendida pelos socialistas pela escola pública universal, laica e gratuita. Reivindicavam a “escola unitária”, ou seja, uma mesma forma de ensino para todos. Segundo Paludo (2001) não se tratava mais de lutar por um ensino técnico profissionalizante, e sim de entender e implementar a união do “ensino com o trabalho produtivo”, pela “formação politécnica” e pela administração das escolas pelos trabalhadores. Segundo Paludo (2001, p.84):

Na prática educativa, os comunistas se lançaram a tarefa da politização das massas. Para eles, o trabalho que o partido realizava de organização dos trabalhadores, de propaganda, as atividades esportivas, as palestras e os cursos de “teoria marxista”, era considerado educativo.

Os comunistas percebiam a importância do poder do Estado e, ao contrário dos libertários, disputavam este poder. Segundo Paludo (2001) apesar da importância do trabalho desenvolvido pelos comunistas, estes se preocuparam demais com a prática político-partidária, não dando continuidade ao debate cultural e

de idéias pedagógicas que vinha acontecendo desde o início da República. Assim como os socialistas e libertários, os comunistas foram reprimidos e perseguidos politicamente.

Para Paludo (2001) nas práticas educativas dos socialistas, dos libertários e dos comunistas pode-se observar uma leitura crítica da realidade, uma compreensão da educação inserida no contexto sóciopolítico e a compreensão da importância do papel da educação para a formação humana e para a construção de um mundo melhor. Tais norteamentos pautam as discussões sobre as quais se debruçam os estudiosos e a sociedade de hoje.

Paludo (2001, p.86), retomando Ghiraldelli, ressalta que, na Primeira República, a concepção pedagógica tradicional sufocou a consolidação da concepção pedagógica socialista e da libertária e se assistiu o advento da concepção pedagógica da Escola Nova<sup>6</sup>.

Com a revolução de 1930 tem início um período econômico de afirmação da sociedade urbano-industrial brasileira, também conhecido como o nacional-desenvolvimentismo ou de substituição de importações. Este período passa pela ditadura do Estado Novo (1937-1945) encerrando com o fim do período democrático (1945-1964). Para Frigotto (1995) embora a “Revolução de 30” tenha aportado significativas mudanças e reformas no plano do Estado, da economia, da política e da educação - pois em 1930 se efetiva um esforço para a criação de um sistema nacional de educação<sup>7</sup> - não se constituiu efetivamente uma ruptura com as velhas oligarquias. A elite industrial que se forjou nos anos 20 e após 30 é frágil e dependente das oligarquias agrárias. Oligarquias que, como apontam as análises de Bosi (1992), Villas (1991), Weffort (1992), entre outros, têm a capacidade de manter a desarticulação entre o político e o social (democracia política e profunda exclusão social) e de defender a modernidade e, ao mesmo tempo, de manejar, sem remorsos, a chibata senhorial (FRIGOTTO, 1995, p.37).

Segundo Paludo (2006) a partir 1956 começa a se verificar um processo de radicalização política que vai se configurar na formação de uma frente popular. As classes populares urbanas e rurais ganham força reivindicatória, lutando por seus direitos e por mudanças estruturais de base. Para Paludo (2006) é neste contexto de

---

<sup>6</sup> O movimento da Escola Nova pretendia estabelecer, por meio das escolas uma nova sociedade moderna e industrial. (CAPELO, 2006, p.180)

<sup>7</sup> Para um maior aprofundamento sobre esta temática consultar Demo (2001).

disputa da direção do desenvolvimento brasileiro, que emerge uma onda identitária, que mais tarde derivaria numa concepção diferenciada de educação do povo, conhecida como “a cultura popular dos anos 60<sup>8</sup>”, destacando-se o importante papel desenvolvido por Paulo Freire em sua formulação. Para Nogaro et al (1996, p.26,27):

Paulo Freire tem o mérito histórico de ter sido o que melhor interpretou e com mais facilidade formulou uma verdadeira “pedagogia do oprimido”. Buscou a prática da liberdade em diferentes áreas do trabalho popular, seja em nível sindical e partidário, seja nas mais diversas associações e movimentos sociais. A pedagogia de Freire conferiu aos processos educativos um conteúdo decididamente social e não mais individualístico; uma dimensão ativamente política e não mais simplesmente passiva e apática à realidade social do povo.

Paludo (2001) esclarece que o período a partir de 1956 foi marcado pelo confronto entre três concepções pedagógicas - vinculadas às forças políticas vigentes que disputavam a direção do desenvolvimento do País - são elas: a concepção pedagógica Tradicional; a concepção pedagógica da Escola Nova e a concepção de Educação Popular. Acrescenta que a concepção Tecniciста<sup>9</sup>, pautada pela teoria do capital humano (custo da educação, planejamento e educação como investimento) começava a circular nos bastidores políticos. As idéias de Paulo Freire passam a ter uma maior divulgação, em nível nacional, quando este tornou-se presidente da Comissão Nacional Popular, do MEC, em 1963, no governo de João Goulart, e, principalmente quando assumiu a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos.

A partir de 1964, com a ditadura militar, se consolida o Projeto de Modernidade Brasileiro, representando a opção por um projeto de desenvolvimento

---

<sup>8</sup> Segundo Nogaro et al (1996, p.26) “O movimento de 60 está dentro de um período de apogeu e renovação das atividades de educação de adultos, adquirindo força a idéia de uma educação que contribuísse para a tomada de consciência, organização e mudança social, sempre no sentido de difusão e preservação da cultura popular”.

<sup>9</sup> A teoria tecnicista é entendida segundo Alves (2006, p.2), como; “tipo de educação direcionada às massas a fim de conservar a posição de dominação, ou seja, manter o “status quo” dominante. Atende aos interesses da sociedade capitalista e é inspirada especialmente na teoria behaviorista, corrente comportamentalista organizada por Skinner e na abordagem sistêmica de ensino. Traz como verdade absoluta a neutralidade científica e a transposição dos acontecimentos naturais à sociedade. Negando os determinantes sociais, o tecnicismo tinha como princípios a racionalidade, a eficiência, a produtividade e a neutralidade científica produzindo no âmbito educacional uma enorme distância entre o planejamento - preparado por especialistas e não por professores, seus meros executores - e a prática educativa. Subordina a educação à sociedade, tendo como função principal à produção de indivíduos competentes, ou seja, a preparação da mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho a ser consolidado”.

cada vez mais associado e subordinado ao capital internacional num contexto em que vigora na sociedade a disputa entre a ditadura e a democracia.

No que se refere à educação, evidencia-se uma oposição entre Escola Pública Estatal e Educação Popular. O Estado passa a ser visto como aparelho ideológico de reprodução da ordem capitalista e as teorias crítico-reprodutivistas tornam-se parâmetros para avaliação crítica da escola e do seu papel social (PALUDO, 2006).

No final da década de 1970, as lutas populares ressurgem, exigindo abertura política e retorno ao Estado de Legalidade. É neste período que, segundo Paludo (2006), se constituem os chamados “novos movimentos sociais”<sup>10</sup>.

Os anos 80 aparecem como época de retomada de consciência dos direitos, do reconhecimento que a relação entre educação e o protagonismo das classes populares se faz por intermédio da constituição dos movimentos sociais e sua participação efetiva na política e na construção de um novo projeto de sociedade. Com a retomada do processo democrático brasileiro, a escola passa a ser compreendida como um campo de luta que pode contribuir para a superação das contradições sociais e para a emancipação das classes populares (ARROYO, 1995).

Para Paludo (2006), estabelece-se o vínculo entre educação e política, educação e projeto de sociedade e entre educação e classe social. A educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha o significado de ato político (FREIRE, 1987).

É neste período que, segundo Paludo (2006, p.5) “O movimento no interior das escolas públicas é perpassado pelas práticas educativas gestadas no interior da sociedade civil”. A Educação Popular é elevada à categoria de concepção de Educação ou de Pedagogia<sup>11</sup> num contexto em que diversas concepções de educação confrontavam-se: Concepção de Educação Popular, Teorias Não Diretivas, Pedagogia da Escola Nova, Pedagogia Tradicional e Pedagogia Tecnicista (oficial) ( PALUDO, 2006).

---

<sup>10</sup> Os novos movimentos sociais compreendem as múltiplas formas espontâneas de participação, organizadas em torno da esfera da cultura e em contestação à lógica capitalista, que possui como norteador o acúmulo de capital. Pode-se citar: o movimento das mulheres, o movimento ecológico, movimentos contra a fome e outros, sinalizando em princípio um distanciamento do caráter classista que se configurava no movimento operário, que se estruturava em torno do mundo do trabalho (PALUDO, 2001).

<sup>11</sup> Pedagogia está sendo compreendida como a teoria da educação, e Educação como prática social.

A Educação Popular que se firma nesse período forma teoricamente uma concepção de educação, simbolizada pela educação dos e através dos movimentos sociais populares, tendo como referência as contribuições de Paulo Freire<sup>12</sup>; a Teologia da Libertação; as elaborações do Novo Sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular; o Pensamento Pedagógico Socialista; as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano; e as experiências socialistas do Leste Europeu (PALUDO, 2006). A concepção de Educação Popular, segundo Paludo (2006, p.6):

[...] apresenta-se em processo de elaboração permanente; dialoga com o movimento internacional dos trabalhadores; vincula-se às condições de vida das classes populares; insere-se no processo de constituição de um novo projeto de sociedade; apresenta-se esperançosa de poder contribuir para a emancipação das classes populares e para a sua entrada no cenário político; dá uma grande ênfase à construção do poder popular; realiza a formação política e a conscientização para a ação; tem ênfase maior nos espaços não formais e relaciona, de modo incisivo, a formação com a organização das classes populares e com os processos de luta.

### **2.3. Educação Popular: Da proposta à ressignificação**

Para Paludo (2006, p.2) a Educação Popular, por estar vinculada ao processo de luta do povo, “nasce e constitui-se como ‘pedagogia do oprimido’, vinculada ao empoderamento, organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social”. Ela surge segundo Freire (1987, p. 43), “dos próprios oprimidos como sujeitos que se saibam ou comecem criticamente, a saber-se oprimidos, que resistem às várias opressões: de classe, econômica, política, cultural, ideológica, de gênero, de etnias, de opção sexual”. É, portanto, segundo Freire (1987), uma Educação Popular que busca proporcionar aos indivíduos uma compreensão crítica que possibilite uma práxis transformadora da realidade social, política, cultural, numa expectativa utópica de uma sociedade igualitária e emancipadora. Como ressalta Freire (2000, p. 21), “o exercício constante da ‘leitura do mundo’, demandando necessariamente a compreensão

---

<sup>12</sup> O método de Paulo Freire influenciou diretamente as Organizações Sociais Populares, Segundo Nogaró et al (1996, p.27) “Muito do novo que aparece aos nossos olhos nas Organizações Sociais Populares se deve à escuta da teoria de Paulo Freire”. Os ensinamentos deixados por Freire é a de que o povo deve construir a partir de sua realidade e visão de mundo, o caminho de sua libertação. Este processo se dá por meio da educação enquanto ato criador e dialógico do sujeito, com vistas à alteração de suas relações sociais.

crítica da realidade, envolve, de um lado sua denúncia, de outro o anúncio do que ainda não existe”. Essa pedagogia da inquietude, da resistência, contribui para a construção de uma visão de sociedade na perspectiva das classes populares.

Segundo Paludo (2006), uma das maiores características da Educação Popular foi estar associada aos Movimentos Sociais concretos de resistência do povo na América Latina, citando como exemplo os casos de movimentos sociais que ocorreram na Nicarágua, Cuba, Brasil e El Salvador. Para a FUNDEP (2002, p. 27):

EP es aquella educación que se orienta al servicio de los intereses reales de las clases populares Tiene que ver con una filosofía de acción, con una metodología y con una posición global ante la sociedad.[...] Al hablar de clase, estamos asumiendo que existe una estratificación social en nuestra sociedad y tomamos una opción de clase. Es esa opción la que define nuestros objetivos y la metodología que se empleará en el proceso. .Decir que nuestro compromiso político con una metodología capaz de tornar a los miembros de esta clase como sujetos plenos para la construcción de un nuevo proyecto de sociedad. (FUNDEP, 2002)

Para Gohn (2002) a década de 90 foi um tempo de revisões para a Educação Popular na América Latina. Revisão de teorias, conceitos, metodologias, estratégias de ação e perfil de atuação dos educadores. Em suma: uma revisão paradigmática<sup>13</sup>. Como resultado de um conjunto de reflexões realizadas em eventos de discussão, houve um redirecionamento dos objetivos da Educação Popular, que alterou o sentido de suas ações”.

Em um primeiro momento, segundo Gohn (2002), os objetivos da Educação Popular estavam centrados mais na promoção de mudanças ao nível do contexto

---

<sup>13</sup> Vários congressos e seminários foram realizados na década de 90 tendo como objetivo fazer uma avaliação crítica da trajetória da Educação Popular e identificar os desafios a serem enfrentados. Entre eles destaca-se o Congresso Internacional de Americanistas, realizado em 1991, na Bolívia, sobre “Educação Popular na América Latina”. Este Congresso reuniu representantes de ONGs latino-americanas, centros de investigação e agências financeiras. Neste evento constatou-se, a partir de uma análise do panorama internacional que se descortinava para os anos 90, a necessidade de se repensar a Educação Popular face aos desafios da nova conjuntura; a necessidade de desideologizar suas ações, a necessidade de superar alguns vazios e carências e o desafio de se colocar, como metas, novas perspectivas. Foi enfatizada também a necessidade de se ter um outro tipo de olhar e de atuação em relação ao Estado e às políticas públicas considerando, principalmente, as mudanças no cenário político de vários países da América Latina, de passagem de ditaduras militares para regimes democráticos. Em 1995, foi realizado um outro seminário, desta vez em Santiago do Chile. O evento estava incorporado ao Programa de Sistematização da Educação Popular na América Latina. O novo encontro fez um balanço das alterações em curso, fruto das diretrizes estabelecidas nos seminários anteriores. Os principais temas tratados foram: a qualidade do processo educativo, a relação pedagógica e a relação com o Estado. Foi definido como sendo um dos objetivos centrais da Educação Popular “geração de conhecimentos novos, que possam servir ao grupo beneficiário e lhes permitam desenvolver mudanças em suas práticas cotidianas”. O encontro concluiu também que, em face ao surgimento de novos temas para análise, alguns conceitos chaves da Educação Popular deveriam ser reafirmados, tais como: a participação, a relação horizontal entre educador /educando, a relação comunicativa e pedagógica, etc. (GONH, 2002).



geral, onde se buscava a participação do sujeito na política e na mudança da estrutura da sociedade como um todo, posteriormente os objetivos voltaram-se mais para as mudanças no nível local, considerando os interesses dos indivíduos em si, sua cultura e representações, com um trabalho voltado mais para o lado emocional do sujeito, estimulando a expressão dos desejos e aspirações. Segundo Gohn (2002, p.70):

Trata-se, agora, de um processo focado numa mudança de comportamento e atitudes; de incorporação de novos valores e práticas. A metodologia de trabalho é mais problematizadora, no sentido da busca de formulação e soluções alternativas sustentáveis; a interação é estimulada para o pensar coletivo sobre “como fazer”, “como resolver”, “como agir”, “como intervir a partir, de uma idéia, de um projeto de vida”.

Na visão de Gohn (2002), no novo paradigma da Educação Popular, repete-se um dos postulados básicos da Educação Popular dos anos 60 e 80: a importância da relação educador - educando no processo educativo. Entretanto, o destaque nessa interação estará nos processos de reelaboração e reinterpretação que ocorrem na relação entre estes interlocutores, sendo que é a partir destes sujeitos que os novos conhecimentos serão construídos<sup>14</sup>. Gohn (2002) ressalta que no novo paradigma o método de Paulo Freire continuou a ser uma referência, pois ele contém muitos dos princípios delineados nas reformulações da Educação Popular na medida em que ele destaca a importância da cultura e a dialogicidade do ato educativo. Entretanto, sua utilização nos anos 90 ocorre menos pela sua dimensão político-participante<sup>15</sup> e mais pela sua dimensão de empoderamento dos indivíduos e grupos de uma comunidade.

Segundo Gohn (2002) o empoderamento pode ser percebido como um processo de incentivo à realização das potencialidades dos próprios indivíduos para

---

<sup>14</sup> Vários pesquisadores que realizaram os chamados “balanços” da Educação Popular na América Latina afirmam que, no passado, a idéia central do método dialógico estava baseada em um plano no qual o conhecimento advinha basicamente das experiências passadas do educando e em suas idéias, de forma quase automática, sem considerar as reelaborações. Eles ressaltam que o diálogo, agora, deve ser visto como um jogo de forças, em conflito e em acomodação, confrontação e acordo. Por sua vez, a relação pedagógica deve ser vista como uma relação social que sustenta os processos comunicativos que ocorrem no desenvolvimento de um projeto educativo. Assim, a pedagogia estará baseada no diálogo e na construção cooperativa de conhecimentos. Isto significa que a construção de valores passa a ter prioridade, numa perspectiva ética que busca gerar uma nova individualidade, tendo como suposto que essa nova individualidade contribua para que as pessoas se tornem mais preparadas para enfrentar a realidade em que vivem (GOHN, 2002).

<sup>15</sup> A dimensão político-participante estava presente nos movimentos populares e na prática dos militantes de facções político-partidárias, nos anos 70 e 80, quando realizaram um trabalho “de base”, gerador de consciências críticas no sentido pleno da transformação social, contestador da ordem social vigente (GOHN 2002).

melhorarem suas condições imediatas de vida e o “empoderamento da comunidade” como a capacidade de gerar processos de desenvolvimento auto-sustentável, com a mediação de agentes externos, os “novos educadores”, atores fundamentais na organização e no desenvolvimento dos projetos. O processo de empoderamento, neste contexto, ocorre, predominantemente, sem articulações políticas mais amplas, principalmente com partidos políticos ou sindicatos.

Doimo (1995, p.132) em sua obra “A vez e a voz do Popular”, entende que “a Educação Popular deve aproveitar todas as oportunidades para criar atitudes e comportamentos capazes de conduzir, a níveis superiores de atuação política, a organização do povo, desenvolvendo seu sentido crítico, autônomo e criativo”. Ou seja, o pensar e o refletir criticamente característicos da aprendizagem gerada no processo da Educação Popular estão se deslocando de sentido lentamente: não se trata mais de um projeto unicamente de colocá-los a serviço da luta contra uma ordem sócio-política, mas sim colocá-los a serviço de uma luta pela sobrevivência: aprender gerar renda e inserir-se em uma economia desregulamentada, num mercado de trabalho sem direitos sociais (GOHN,2002).

No entanto, segundo Paludo (2006) é possível encontrar na sociedade brasileira agentes que identificam a Educação Popular como prática educativa que ainda articula a educação com a organização e luta social, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, na busca da qualidade de vida mas também na construção de um outro modelo de desenvolvimento para o Brasil e de um outro Projeto de Sociedade. É o que se observa na trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que se articula internacionalmente na chamada Via Campesina<sup>16</sup>, nas escolas Itinerantes<sup>17</sup> do MST, e nas escolas dos assentamentos.

---

<sup>16</sup> “A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa. Uma das principais políticas da Via Campesina é a defesa da soberania alimentar. Podemos definir Soberania Alimentar como o direito dos povos de decidir sobre sua própria política agrícola e alimentar”. (FIAN. VIA CAMPESINA, 2004, p. 4)

<sup>17</sup> “A escola Itinerante nasceu das necessidades e da luta dos acampados, especialmente das crianças. Iniciou sua organização a partir da elaboração de uma proposta pedagógica para atendimento às crianças, aos adolescentes e aos jovens dos acampamentos dos Sem – Terra, pelo departamento Pedagógico da Secretaria de Educação/ Divisão de Ensino Fundamental, juntamente com o setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Rio Grande do Sul. Após ter sido aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, com o nome de *Experiência Pedagógica - Escola Itinerante*, tendo como Escola - Base a Escola Estadual de 1º grau Nova Sociedade, do assentamento Itapuú, no município de Nova Santa Rita, que passou a dar suporte organizativo e institucional á Escola Itinerante, houve então o reconhecimento oficial. São responsáveis pela

## **2.4. A origem da Educação do Campo: Educação do MST: da luta pela terra à construção de uma nova Pedagogia**

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)<sup>18</sup>, desde as primeiras mobilizações<sup>19</sup>, teve uma preocupação com a educação escolar dos sujeitos que constituem o movimento. Entretanto, a produção teórica sobre educação e a elaboração de sua Pedagogia foram mais intensas e sistemáticas a partir do ano de 1990.

Para Paludo (2006) a ênfase temática na discussão sobre educação no âmbito do MST permite diferenciar três momentos distintos.

O primeiro momento ocorreu entre 1979 e 1984 e é identificado pelo lema: “Terra para quem nela trabalha, a educação é necessária! Uma escola alternativa! Tempo das experiências”. Este momento se caracteriza como de constituição do Movimento dos Trabalhadores Rurais e retomada da luta pela terra no Brasil. A preocupação predominante era com a educação das crianças (anos iniciais). A escolarização foi uma reivindicação das famílias, das lideranças e de agentes de mediação, principalmente vinculados a Teologia da Libertação e ao sindicalismo combativo, assim como de alguns professores. Em 1981, iniciam-se as primeiras experiências isoladas em alfabetização de jovens e adultos. Segundo avaliação de Paludo (2006, p.16) “foi o momento de se lançar as bases para a compreensão da educação como direito e para fazer uma educação diferenciada da educação formal que, de diferente, passou a ser uma educação alternativa à oferecida pela rede pública.” Ou seja, “Foi um tempo de preparar a terra e semear”, de desenvolvimento de experiências e discussões sobre o papel e a forma de uma escola de assentamento da Reforma Agrária (PALUDO, 2006).

O segundo momento ocorreu entre 1984 e 1994 e é identificado pelo lema: “Tempo da consolidação, ocupar, resistir e produzir, escola do MST: Qual escola?”

---

execução da Proposta pedagógica: O MST, através da Direção Estadual, Direção do Acampamento, Equipe de Educação do Acampamento e Setor de Educação. A secretaria Estadual de Educação através da divisão do Ensino Fundamental, Departamento Pedagógico, assessorada pela Comissão Interinstitucional da Educação nos Acampamentos e Assentamentos” (MST, 1998, p.15,16).

<sup>18</sup> O MST tem seu período de constituição entre os anos de 1974 e 1984. Consolidou-se como movimento no ano de 1984 no primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado em Cascavel, no Paraná.

<sup>19</sup> Em 1979 houve a ocupação das Fazendas Macali e Brilhante e, em 1981, foi realizado o conhecido Acampamento na Encruzilhada Natalino, ambos no Rio Grande do Sul.

Como se faz?”. Este momento é caracterizado pela consolidação do movimento<sup>20</sup>. A necessidade de avançar na conquista da terra e de fazer do assentamento um lugar para viver com dignidade levaram o Movimento a ampliar sua luta, assumindo um compromisso maior com a educação<sup>21</sup>.

Para Paludo (2006) neste período, observa-se uma intensa produção teórica em torno do projeto educacional do Movimento e das orientações didático-pedagógicas a serem perseguidas.

Em 1991 o MST lança um Documento Básico que passa a nortear as ações do movimento<sup>22</sup>. Nas linhas políticas há um item sobre a educação e neste define-se que as escolas de 1º Grau (Ensino Fundamental) dos assentamentos devem ser instrumentos de formação de militantes do MST e da transformação da sociedade. Coloca-se que isso deve ser feito a partir da problematização da realidade dos assentamentos e acampamentos, proporcionando para os sujeitos conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade<sup>23</sup>. Segundo Paludo (2006) em julho de 1991 o MST publica o Caderno de Formação nº. 18, tendo como título “O que queremos com as escolas dos assentamentos”. Neste caderno é reafirmada a importância de fazer também a “Reforma Agrária do saber e da cultura”. A escola é percebida como lugar de preparação para a formação de futuras lideranças para a Reforma Agrária e para a transformação social, onde deve se mostrar a realidade ao povo trabalhador e onde deve se pensar como deve funcionar a nova sociedade<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> O 1º Congresso Nacional do MST é realizado em Curitiba, no Paraná, em Janeiro de 1985. No Congresso as palavras de ordem são: “Sem Reforma Agrária não há Democracia” e “Ocupação é a única solução”. Caderno de Ed. do MST, nº 11, (2003 apud PALUDO 2006).

<sup>21</sup> As primeiras iniciativas remetem ao Acampamento da Anoni/RS. Hoje as escolas são reconhecidas e são denominadas de “Escolas Itinerantes”.

<sup>22</sup> Documento Aprovado no 6º Encontro Nacional do MST, realizado em Piracicaba/SP, em fevereiro de 1991. Caderno de Ed. do MST nº 13, (2005 apud PALUDO 2006).

<sup>23</sup> Dentro desta proposta a prática educativa deve seguir os seguintes princípios: ter o trabalho e a organização coletiva como valores fundamentais; integrar a escola na organização do assentamento; propiciar a formação integral e sadia da personalidade da criança e valorizar a prática da democracia como parte essencial do processo educativo. Nesse contexto, o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento, a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social, com uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento, produzir coletivamente a base de conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos e ampliar e fortalecer a relação entre escola e assentamento e entre escola e MST.

<sup>24</sup> Também são definidos como objetivos para a escola: ensinar fazendo, isto é, pela prática; construir o novo; preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; ensinar a realidade local e geral; gerar sujeitos da história; preocupar-se com a pessoa integral. Como princípios pedagógicos foram definidos: todos ao trabalho; todos se organizando; todos participando; todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; todo o ensino partindo da prática; todo professor é um militante e todos se educando para o povo (PALUDO, 2006).

Na seqüência, em 1992, no Boletim de Educação nº. 1, há um resumo das propostas de educação do MST, comparando-se a escola que se tem e a que se quer. Embora constitua um resumo, este Boletim já aponta para um papel mais amplo da escola, ressaltando a importância da mística popular e de uma nova ética<sup>25</sup>. Cabe ressaltar a manifestada preocupação com a qualificação do trabalhador rural: “preparar o sujeito para o trabalho do meio rural” e “a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo dos sujeitos no assentamento”. Neste mesmo ano (1992) o Movimento publica o “Caderno de Educação nº1”. A reflexão central deste Caderno é o currículo, que é definido como “um conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola”. A proposta é a de implementação de um currículo centrado na prática. O texto “Como fazer a escola que queremos”, traz mais presente a questão da construção da orientação didático-pedagógica do Movimento. Este texto apresenta-se como resultante de “uma caminhada de prática e reflexão que vinha acontecendo no Brasil há mais de 10 anos”<sup>26</sup>.

Segundo Paludo (2006) outro texto a ser destacado, neste período, é intitulado: “Escola, trabalho e cooperação”, publicado no Boletim de Educação nº 4, que foi escrito em 1994. O texto tem como objetivo fundamentar a compreensão das relações entre educação e trabalho e de propor uma escola alicerçada na dimensão educativa do trabalho e da cooperação<sup>27</sup>.

O terceiro momento ocorre entre 1995 e 2005 e é identificado pelo lema: “Tempo da ampliação, Reforma Agrária uma luta de todos, do MST” e também para a “Escola do Campo”. Neste período, o MST discute a Reforma Agrária necessário

---

<sup>25</sup> Este documento contém as seguintes propostas educativas: a escola de assentamento deve preparar os sujeitos para o trabalho do meio rural; a escola deve capacitar para a cooperação; a direção da escola deve ser coletiva e democrática; a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo dos sujeitos no assentamento; a escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; o coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; o professor tem que ser militante; a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular; a escola também é lugar de refletir e viver uma nova ética.

<sup>26</sup> O Caderno de Educação nº 1, também lembra que a escola deve ser para a criança uma experiência de trabalho cooperativo e da prática da democracia; que deve estimular o hábito de leitura das crianças e dos assentados. Propõe que a escola trabalhe as expressões culturais dos assentados e do assentamento e que a escola seja um espaço de exercício prático de valores que caracterizam o novo homem e a nova mulher. O caderno apresenta, ainda, sugestões de temas que podem se transformar em temas geradores e de conteúdos para as diversas áreas a serem tratadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PALUDO, 2006).

<sup>27</sup> Neste texto são considerados três elementos fundamentais: 1º- trabalho, que deve ser cooperativo, 2º-a divisão do Tempo Escolar em tempo trabalho e Tempo de Estudo e, 3º-que se refere à gestão da escola e à auto-organização dos estudantes.

para o país, associada à construção de um Projeto Popular para o Brasil. A partir deste período, intensifica-se a articulação internacional denominada de Via Campesina, que congrega um setor dos Movimentos Sociais Populares do Campo. No setor da educação, o MST impulsiona uma maior articulação com outros segmentos sociais preocupados com a Educação e a Escola “no” e “do Campo”, ampliando suas experiências educativas em nível de graduação e Especialização.

Um fato marcante foi a estruturação do ENERA (Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária). No 1º ENERA<sup>28</sup> fez-se a distinção da proposição da Educação “no” e “do” Campo. A primeira “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo” aconteceu entre 27 e 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás e nesta estruturou-se uma rede que passou a denominar-se “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”.

Para Caldart (2002, p.26) “Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento “por uma Educação do Campo” é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, a uma educação que seja no e do campo”. Como exemplifica Caldart (2002, p. 26) “No, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do, o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Nesta concepção, a Educação do Campo vem se instituindo como área temática específica de conhecimento que, na visão de Molina (2002, p.39), “tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, [...] na visão do campo como lugar de atraso”. Desta forma, a Educação do Campo vincula a luta por uma educação específica, ao conjunto das lutas sociais pela transformação das condições de vida no campo<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> O 1º encontro aconteceu entre 20 e 31 de julho de 1997, em Brasília

<sup>29</sup> Na visão de Fernandes e Molina (2005, p.63) “Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por grupos sociais e rompe com o paradigma de educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo apenas como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. O movimento Por uma Educação do Campo recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam pelo acesso e permanência na terra para garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais”.

Dentre as publicações realizadas neste período destaca-se “O Caderno de Educação” número 8, “Princípios da Educação no MST”, publicado em (1998). Neste apresentam-se, de forma mais elaborada, as definições do projeto de Educação do Campo. A educação é definida como um dos processos de formação da pessoa humana. Os princípios filosóficos são definidos como “propostas ou afirmações que estão na base e que dirigem uma ação”. Os princípios filosóficos, para Educação do Campo são:

- Educação para a transformação social;
- Educação para o trabalho e a cooperação;
- Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; e
- Educação para valores humanos e socialistas.

Neste contexto, percebe-se que o desafio teórico que se faz presente nos dias de hoje é o de construir o paradigma da Educação do Campo. Esse desafio, segundo Caldart (2005), se faz presente em três tarefas que se combinam entre si:

- Manter viva a memória da Educação do Campo, dando continuidade e dinamizando a sua construção e reconstrução pelos próprios sujeitos;
- Identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual, e
- Seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Para Caldart (2005, p.16) “Não se trata de ‘inventar’ um ideário para a Educação do Campo”, isso não daria resultados na realidade concreta, pois ficaria como projeto idealizado, e não construído a partir do povo e junto com o povo; não se constituiria em uma ação transformadora na realidade concreta e nem seria uma verdadeira teoria. Para Caldart (2005, p.18):

Trata-se de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A educação assume sua particularidade, que é o vínculo com os sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classes, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: [...] a Educação do Campo faz o dialogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular

dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele nem muito menos para ele.

Outro fator que fundamenta a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo para Caldart: (2005, p.20):

É o diálogo com a teoria pedagógica. Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constituiu como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo.

Dentro dessa concepção o diálogo principal para a implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo terá que acontecer dentro de uma determinada tradição pedagógica crítica que tenha vínculo com objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social.

Para Caldart (2005) na concepção teórica da Educação do Campo pode-se priorizar três referências importantes.

A primeira referente à tradição do pensamento pedagógico socialista, que dará suporte para pensar a relação entre educação e produção a partir da realidade particular dos sujeitos do campo, a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva e a reflexão sobre a dimensão da cultura no histórico, dentro de uma perspectiva humanista e crítica.

A segunda referência para essa interlocução, na visão de Caldart (2005, p. 20,21) é a Pedagogia do Oprimido e toda tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão e da cultura do ser humano, encontrado especialmente na obra de Paulo Freire.

A terceira referência vem de uma reflexão teórica mais recente, chamada de Pedagogia do Movimento<sup>30</sup>, que também tem um diálogo com as teorias anteriormente citadas, mas se produz a partir das experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial os movimentos sociais do campo,

---

<sup>30</sup> A Pedagogia do Movimento é definida como o “jeito através do qual historicamente o Movimento vem formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte” (Caderno de Ed.do MST nº 9, 1999).



tratando-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo.

## **2.5. Considerações finais sobre as origens da educação popular e do campo**

Neste capítulo buscou-se reconstruir as origens e trajetória do projeto de Educação Popular e de Educação do Campo. Esta reconstituição possibilitou constatar que a origem da Educação Popular está associada aos Movimentos Sociais Populares de resistência do povo na América Latina. Ela se construiu como teoria e práticas educativas alternativas às pedagogias tradicionais vigentes, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, exploração da força de trabalho e domínio cultural.

No caso brasileiro, para Paludo (2006, p. 2) as origens da Educação Popular remetem às iniciativas em prol da educação da classe operária que se originaram no início do século XX.

No período pós 1956 os avanços na luta popular estão associados a importantes contribuições para a concepção de Educação Popular, destacando-se os trabalhos de Paulo Freire. Depois de um período de poucos avanços (verificados durante a ditadura militar ) a discussão sobre Educação Popular é retomada na década de 1980 relacionada a novos movimentos sociais e ao processo de redemocratização do país.

Nos anos 90 observa-se um redirecionamento de orientações na elaboração teórica sobre Educação Popular. Entende-se que há uma tendência geral de maior valorização da ação local e internalização dos conceitos de empoderamento. A ênfase dada à necessidade de articulação de um projeto nacional e internacional parece distinta entre os movimentos populares.

Um conjunto de movimentos persiste enfatizando a necessidade da construção de projetos nacionais associados aos projetos locais e, neste contexto, busca contribuir na construção de alternativas de modelo de desenvolvimento para o Brasil.

Entre as alternativas para a hegemonia de um poder popular, surgem às propostas de Reforma Agrária e o resgate do papel social da agricultura familiar, abrangendo também a manutenção e o aprofundamento das políticas públicas, a

reorganização do Estado, o resgate da soberania nacional, a retomada de investimentos na produção com ênfase na geração de empregos e o mercado interno das massas, a necessidade de outro posicionamento em relação a natureza priorizando ações menos destrutivas, entre outras.

A Educação Popular, então, é colocada a serviço deste projeto alternativo de desenvolvimento e é neste contexto que são pensadas as alternativas e orientações dos processos educativos junto a assentados e agricultores familiares.

De modo geral trabalhar como educador popular significa colocar-se na perspectiva da transformação social, contribuir para a constituição de sujeitos políticos, posicionar-se na sociedade na visão daqueles que lutam contra toda forma de opressão e exploração, o que pode ser feito em qualquer espaço educativo, reconhecendo que esta transformação não será resultante apenas de um processo específico ou da ação de um sujeito social, e sim, da ação estratégica de uma diversidade de sujeitos políticos coletivos, que interagem uns com os outros a partir das suas próprias identidades, gerando novos direitos, a partir de sua identidade construída.

De modo específico, coloca-se para o educador o desafio de contribuir para a construção da “Educação do Campo”.

A Educação do Campo nasce do reconhecimento da especificidade que deve assumir a Educação Popular, no meio rural. Não se apresenta como uma proposta “fechada”, mas pretende construir um referente pensado a partir das práticas dos movimentos.

Das reflexões e de uma ampla variedade de práticas desenvolvidas por pessoas, equipes e centros que se dedicam ao trabalho de formação, emergem novos ou renovados paradigmas, enfoques, ênfases e perspectivas. Difunde-se aos poucos uma concepção de formação que recoloca a relação entre teoria e prática, objetividade e subjetividade, indivíduo e sociedade, educação e cultura, ser humano e natureza, na abordagem dos processos de socialização implicados nos trabalhos populares no campo.

O perfil do educador popular para trabalhar neste contexto apresenta-se como desafiador, no momento em que este precisa se apropriar além dos conhecimentos teóricos, das formulações que vão se construindo em âmbitos de projetos das organizações. Nesta relação a educação ou a formação precisa se aproximar da vida destes sujeitos que buscam construir outro modo de vida. Educação e

conhecimento têm outro significado para estes grupos e indivíduos, que passam a compreender a sua importância no atual contexto para a concretização de seus projetos. Dentro desta perspectiva o perfil do educador popular exige um maior comprometimento com as classes populares, comprometimento com a transformação social, tendência á visão de mundo a partir da ótica do conflito de interesses e de poder, vivenciar uma prática dialógica visando à autonomia do sujeito, promover condições de sobrevivência e organização para uma luta maior.

### **3. DA PROBLEMÁTICA DA ATER EM ÀREAS DE ASSENTAMENTO E AGRICULTURA FAMILIAR À NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS**

#### **3.1. Introdução**

A atual proposta brasileira de ATER para áreas de assentamento e agricultura familiar é resultante de uma profunda avaliação crítica da experiência histórica de intervenção no meio rural. A exposição desta experiência histórica e da avaliação crítica feita pelos movimentos sociais torna-se um requisito para a compreensão da proposta atual.

#### **3.2. O projeto brasileiro de modernidade para o campo, as origens e crise dos serviços públicos de extensão rural na década de 90**

No campo, o projeto de modernidade consolidou-se especialmente com a modernização da agricultura promovida pelo Estado, a partir do pós-guerra.

Os serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) foram incentivados pelas políticas desenvolvimentistas do pós-guerra, com o objetivo explícito de promover a melhoria das condições de vida da população rural e estavam associados ao processo de modernização da agricultura, dando suporte às políticas de industrialização brasileira. Atuavam basicamente com a difusão de inovações tecnológicas e apoio à implementação de programas do governo.

A criação de organizações de ATER ao nível dos estados iniciou-se em 1948, com o apoio de entidades públicas e privadas. Em 1956, com o apoio do governo do presidente Juscelino Kubitschek, criou-se a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), que passa a se constituir em um Sistema Nacional articulado com Associações de Crédito e Assistência Rural nos estados. Paulatinamente este serviço passa a ter uma maior intervenção do governo, e este processo atinge seu ponto máximo quando é implantando o Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural (SIBRATER), sistema este coordenado pela

EMBRATER e operado pelas empresas estaduais de ATER nos estados.

No final da década de 70, a fase de expansão econômica também conhecida como a fase do “milagre brasileiro” começa a declinar, exigindo medidas de intervenção por parte do governo para adequação da sociedade e das próprias instituições nesta nova etapa. Com a crise do modelo de agricultura industrial (modernização), a percepção das deficiências no modelo de desenvolvimento agrícola e redução de alocações orçamentárias para as políticas agrícolas, começa-se a buscar formas alternativas para fazer extensão rural pública. A possibilidade de atendimento as demandas dos agricultores passa a ser cada vez mais limitada à medida que o comprometimento do governo federal com a sustentação de organizações públicas de ATER se reduz<sup>31</sup>.

Este processo tem como marco o ano de 1990, quando o governo federal extinguiu a EMBRATER. Diante da inexistência de uma política nacional para o setor, e frente à ausência de apoio federal, alguns estados da União tentaram reestruturar este sistema, dando diferentes formas institucionais às organizações de ATER e criando novos mecanismos de financiamento, numa tentativa de manter funcionando este importante instrumento de política pública. Nesta perspectiva, surgiram também várias iniciativas que, de alguma forma, tentaram suprir as demandas deixadas pelo Estado, destacando aquelas patrocinadas por prefeituras municipais, organizações não – governamentais e por organizações de agricultores, entre outras (MDA, 2004).

Com a crise institucional de ATER, com a extinção da EMBRATER e o abandono de uma política unificada para o setor e perda da força política as discussões de ATER ficaram estagnadas.

A crise no sistema não se resumiu a aspectos de coordenação e financiamento, embora estes tenham sido fatores importantes. Pressões que questionavam a metodologia e os objetivos dos sistemas de ATER pública, e que se aumentavam sustentadas por uma perspectiva de diminuição das ações do Estado, podem ser identificadas em documentos produzidos por organismos internacionais; pelos movimentos sociais e até por grupos críticos de extensionista internos, ao sistema de ATER pública (DUARTE; SILIPRANDI, 2006, p.6).

---

<sup>31</sup> A participação do governo Federal por mais de uma década (70-80) representou, em média, 40% do total de recursos orçamentários das EMATER, chegando a alcançar em alguns estados até 80% deste orçamento, viabilizando desta forma a adaptação e difusão das tecnologias modernas para o setor agropecuário (PRONERA, 2004).

### **3.3. A emergência dos movimentos sociais e os avanços na formulação de políticas públicas para a agricultura familiar e os assentamentos**

A partir do projeto de modernidade instaurado com a formação da República, acreditou-se que os processos decorrentes deste projeto amenizariam os problemas resultantes do subdesenvolvimento e das desigualdades sociais. Entretanto, as contradições do desenvolvimento também no caso da agricultura brasileira persistiram com uma elevada diferenciação social no campo e migração de parte significativa da população empobrecida para centros urbanos<sup>32</sup>.

No meio rural, o projeto de modernidade consolidou-se especialmente com a modernização da agricultura - promovida pelo Estado principalmente nas décadas de 1960 e 1970 - e acentuou as históricas desigualdades e a exclusão na agricultura brasileira. Este contexto gerou a emergência de movimentos sociais que buscavam mudanças nos rumos do desenvolvimento.

O início da formação dos grupos e atores sociais, que questionam em diferentes níveis os padrões de desenvolvimento instituídos inicia com a organização destes sujeitos em torno de objetivos comuns como: lutar pela terra, resistir à construção de barragens hidroelétricas que os ameaça da expropriação, implantar novos assentamentos rurais em áreas conquistadas através da luta pela Reforma Agrária, reivindicar políticas agrícolas e tecnologia adequada às necessidades e à situação da agricultura familiar.

O MST, fundado em 1984, foi um dos movimentos sociais que alcançou maior força e projeção política centrando sua luta na defesa da Reforma Agrária e, historicamente, contou com apoio de organizações da sociedade civil como a Igreja.

Por outro lado, respondendo à precarização das políticas públicas para a agricultura, no início dos anos 90 há organização de mobilizações anuais de pequenos agricultores pela CONTAG, denominadas “Grito da Terra”, que passam a chamar a atenção da opinião pública e do governo para as demandas dos trabalhadores rurais e dos pequenos agricultores, organizados nacionalmente. Na visão de Medeiros, (1999, p.19):

---

<sup>32</sup> Nas palavras do autor: “O crescimento econômico (mantido praticamente durante duas décadas) não parece ter provocado a integração social e a diminuição das desigualdades sociais. Ao contrário, o Brasil encontra-se, cada vez mais, marcado pela desigualdade e a manutenção de regiões e camadas sociais na miséria ou em condições muito próxima disso. O fato de ter privilegiado um tipo de desenvolvimento ou a modernização parece não ter correspondido corretamente às necessidades de ampla camada da população” (ALMEIDA, 1999, p.30).

O reconhecimento do 'agricultor familiar' como ator social relevante não pode ser entendido sem considerar, de um lado, as mobilizações dessa categoria, em especial através dos 'Gritos' e, de outro, as disputas em torno de quem deveria ser o público preferencial para as ações governamentais.

Essas mobilizações geram, dentro de um contexto político, ações de valorização da agricultura familiar através de políticas públicas. Dentre as políticas públicas para a agricultura familiar destaca-se o PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar)<sup>33</sup>.

Na visão de Dias (2004) no final da década de 90 a conjuntura política do país se apresenta favorável à promoção da Reforma Agrária. Para Dias (2004 p.12,13):

Naquele momento, a opinião pública se manifestava favoravelmente à sua realização e às iniciativas dos movimentos sociais, particularmente o MST. A pressão política destes movimentos (com a retomada de ocupações de terras) e a repercussão internacional dos massacres de Curumbiara e Eldorado do Carajás<sup>34</sup> promoveram uma reação governamental na tentativa de deixar de 'estar a reboque dos movimentos' e recuperar a iniciativa nas ações da reforma agrária

Como argumenta Medeiros (2002 apud DIAS, 2004, p.15):

As iniciativas governamentais tomadas a partir daquele contexto limitaram o poder dos movimentos sociais de "criar fatos políticos", estabelecendo, por meio de instrumentos legais e de um processo de descentralização da ação estatal, uma nova institucionalidade pública para a questão fundiária.

Com a precarização do acesso a ATER, o MST também reivindica que o INCRA assuma a responsabilidade de assegurar uma ATER específica para assentamentos. Foi neste contexto que surgiu, em 1997, o Projeto LUMIAR com a proposta de descentralizar os serviços de prestação de assistência técnica aos agricultores assentados.

A partir de 1997 observa-se uma "luta" mais enfática pela construção de uma

---

<sup>33</sup> Este programa surge no contexto das discussões em resposta a enormes pressões dos movimentos sociais, e vem sofrendo modificações no decorrer dos últimos anos, em direção a um atendimento crescentemente especializado (com regras próprias para os jovens, as mulheres, agricultores diferenciados segundo o grau de capitalização, etc.).

<sup>34</sup> Em Curumbiara (Rondônia), em agosto de 1995, a intervenção policial em uma ação de despejo resultou em várias mortes de trabalhadores rurais. Um ano depois, em Eldorado do Carajás, no Pará, outra ação policial acabou com dezessete trabalhadores mortos. As imagens do 'massacre do Eldorado' provocaram reações em todo o mundo, reconduzindo o tema da reforma agrária à discussão pública (DIAS, 2004, p.12).

Nova Política Nacional de ATER. A Nova Política Nacional vai entrar em vigor em 2004 sendo implementada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Para MDA/SAF (2003, p.3) “Vivemos hoje, no Brasil, uma política de governo popular e democrático que abre caminho para a participação e o controle sobre as políticas públicas.” A preocupação com a promoção da equidade social tem colocado as demandas da agricultura familiar e os assentados como prioridade na pauta de discussões levando a um esforço pela qualificação dos serviços de ATER.

### **3.4. A luta dos movimentos sociais pela publicização, ampliação e reorientação dos serviços de ATER**

#### 3.4.1. A questão da publicização dos serviços de ATER

Alguns estudos realizados no Brasil apontam para a existência de uma diversificação da oferta de ATER para áreas de assentamento e agricultura familiar. Segundo pesquisa realizado pelo Projeto de Cooperação técnica FAO/MDA (2003, p.8)<sup>35</sup>:

As Instituições privadas podem oferecer serviços que são financiados com recursos públicos e instituições públicas podem oferecer serviços utilizando-se de financiamento privado. Alguns exemplos: o INCRA em alguns estados (Instituição pública, que trabalha com recursos públicos) contrata prestadores de serviço (instituições de caráter privado) para prestar serviços de Ater a assentados. A Emater-MG (Instituição pública) arrecada parte de seus recursos através de sua Unidade de Consultorias e Projetos, onde um grupo de profissionais elabora projetos agropecuários para médios e grandes produtores e empresas (financiamento privado). Já o caráter de bem público ou privado dos serviços varia de acordo com o tipo de serviço, do tipo de contribuição feita pelo trabalho de Ater. Dessa forma tanto instituições públicas como privadas podem oferecer serviços com características de bens públicos ou privados.

Estas organizações que prestam serviço de ATER no Brasil segundo pesquisa FAO/ MDA (2003) podem ser divididas nas seguintes categorias<sup>36</sup>:

---

<sup>35</sup> Perfil dos Serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural para Agricultores Familiares e Assentados no Brasil (FAO/MDA 2003).

<sup>36</sup> Foi organizada uma síntese pela autora deste trabalho das informações sobre cada tipo de organização, constante em: Perfil dos Serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural para Agricultores Familiares e Assentados no Brasil (FAO/MDA 2003).



- Instituições governamentais de ATER; essa categoria agrega as 27 instituições estaduais que são responsáveis pela prestação de serviços de ATER, de caráter público e gratuito. Têm como público prioritário a agricultura familiar e assentados. São instituições de grande abrangência, presentes na maioria dos municípios brasileiros, onde estão bastante enraizadas tanto do ponto de vista físico quanto institucional. Das instituições analisadas são as que apresentam a maior diversificação de atividades. Têm financiamento público, principalmente estadual.

- Prefeituras; sob a categoria de prefeituras estão inseridas as secretarias municipais que têm como missão principal a execução de políticas públicas municipais para o meio rural. Segundo a pesquisa FAO/MDA (2003, p. 10) podem ter denominações diversas, que dão uma idéia do seu campo de atuação e da maneira como percebem seu papel: Secretaria de Agricultura; de Agricultura e Meio Ambiente; de Desenvolvimento Agrário; de Desenvolvimento Rural; de Obras, Agricultura e Meio Ambiente, etc. O envolvimento das prefeituras com ATER pode se dar de duas maneiras: através da existência de uma equipe própria, realizando esses serviços, ou através da existência de convênios com as instituições governamentais estaduais de ATER. Algumas secretarias têm a ATER como sua função principal, enquanto que para outras a ATER é uma atividade secundária. Sua prestação de serviços também é de caráter público e gratuito.

- ONG; estas instituições tem como ponto comum o trabalho para a promoção do desenvolvimento sustentável e solidário. A maioria delas mantém fortes vínculos com movimentos sociais e organizações de agricultores. Muitas ONGs agregam os objetivos de desenvolvimento social aos objetivos ambientais ou vice-versa. A ênfase em um objetivo ou outro varia muito em função dos determinantes e dos envolvidos na criação da Instituição, e o mesmo acontece com a forma com que se envolvem com ATER. Por exemplo, algumas instituições começaram seu trabalho dando apoio à resolução de conflitos fundiários e acabaram trabalhando com ATER vislumbrando aí a possibilidade de apoiar a permanência dos agricultores na terra conquistada. Instituições de caráter ambientalista enxergam no trabalho de ATER a possibilidade de incentivar os agricultores a desenvolverem práticas de agricultura sustentável ou mesmo de se envolverem na conservação de ecossistemas naturais. O seu trabalho pode ter desde abrangência local, de uma ou duas localidades até abrangência nacional. A ATER pode ser tanto uma atividade principal quanto secundária. A sua atividade tem caráter não lucrativo e para manterem seus

serviços apresentam projetos a financiadores vários (governos, ONGs internacionais, etc.) e prestam serviços gratuitos a agricultores e movimentos sociais, embora em vários casos seus projetos demandem alguma contrapartida por parte das comunidades envolvidas (FAO/MDA, 2003, p. 11).

- Representativas; esta categoria reúne organizações representativas de populações rurais, sendo constituída principalmente por sindicatos de trabalhadores rurais e associações de produtores. Estão aí incluídas também federações estaduais de agricultores ou mesmo movimentos de caráter regional ou nacional, como as representações estaduais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do Movimento dos Agricultores Familiares, ou do Conselho Nacional dos Seringueiros. Como têm o objetivo de representar os agricultores e negociar junto ao poder público melhores condições de vida e trabalho para o público que representam, o seu trabalho na organização da produção é relativamente recente, e portanto com freqüência a ATER ocupa um posição secundária. Em geral a ATER é financiada por projetos de curta duração, já que dificilmente a contribuição dos sócios é capaz de manter os trabalhos delas. Isso faz com que as atividades de ATER destas instituições sejam relativamente instáveis (FAO/MDA, 2003, p. 11).

- Prestadoras de Serviço; essas instituições têm como característica principal o seu caráter privado e a prestação de serviços de ATER mediante remuneração. Fazem parte desta categoria dois tipos de Instituição. Primeiro tipo (o mais numeroso) é composto pelos escritórios de consultoria e planejamento. Esses escritórios em geral agregam uma pequena equipe de profissionais da área de ciências agrárias, têm uma ação municipal/intermunicipal e atendem os setores mais capitalizados da agricultura familiar e agricultores patronais. O segundo tipo é formado por cooperativas de técnicos, a maioria oriunda da experiência do projeto LUMIAR. Esses prestadores têm em geral uma equipe de caráter multidisciplinar e atendem principalmente assentados. Atualmente as atividades e a remuneração dos dois tipos de prestadoras giram em torno do acompanhamento e elaboração de projetos de crédito (FAO/MDA, 2003, p. 12).

- Cooperativas de Produção; as cooperativas de produção têm como missão geral apoiar a melhoria das condições de vida de trabalho dos cooperados. Em geral fazem isso através de atividades como apoio à comercialização, fornecimento de insumos e transformação de produtos de seus associados. Existem cooperativas exclusivas de pequenos agricultores, ou de assentados, mas uma boa parte

congrega tanto familiares quanto patronais. Assim o público das cooperativas é extremamente variável, mas é mais comum que trabalhem com os agricultores que já têm uma inserção no mercado, isto é, os mais capitalizados. Nesse sentido o trabalho de ATER que é realizado tem como função apoiar o processo produtivo dos agricultores para que a inserção de seus produtos no mercado se dê da melhor forma possível: apoio à gestão do estabelecimento, uniformização dos processos produtivos e dos produtos, aumento da produtividade, etc. Os serviços de ATER são financiados principalmente através de receitas geradas pelas cooperativas (FAO/MDA, 2003, p. 12).

- Ensino e pesquisa; dedicadas principalmente ao ensino e a pesquisa agropecuária, essas instituições têm na ATER uma forma de expandir os resultados de sua área de atuação principal e também de retroalimentar e revitalizar os trabalhos que realizam. É dentro dessa categoria que encontramos a maior diversidade. Foram incluídas aí instituições como escolas família agrícola (EFA) e casas familiares rurais (CFR), que são instituições de ensino onde o trabalho de extensão voltado para comunidade ocupa um papel importante; escolas agrotécnicas; Universidades; e instituições de pesquisa, como a Embrapa e instituições estaduais de pesquisa agropecuária. Nas Universidades e institutos de pesquisa o trabalho é em geral resultado de grupos de professores ou pesquisadores e ligados a projetos específicos. Dessa forma a atividade da ATER é bastante secundária, o que não impede que existam dentro dessa categoria experiências bastante inovadoras. Prestam ATER de maneira gratuita e as fontes de financiamento são bastante variadas (FAO/MDA, 2003, p. 13).

- Cooperativas de crédito; as cooperativas de crédito têm na viabilização de crédito para agricultores a razão de sua origem e atuação. Para várias, o crédito não é visto somente como um recurso direcionado ao financiamento do meio rural, mas como instrumento de promoção do desenvolvimento rural sustentável, dessa forma auxiliando na elaboração e implementação de projetos. As cooperativas de crédito, apesar de existirem também em outras regiões, ocorrem principalmente na região sul. Assim como as cooperativas de produção, o financiamento da ATER é feito através de receitas geradas pelas cooperativas (FAO/MDA, 2003, p. 14).

- Agroindústrias; as agroindústrias têm como objetivo principal a geração de lucro através do processamento e comercialização de produtos agropecuários. Nesse sentido a ATER que realizam busca principalmente melhorar a qualidade e

diminuir o custo da matéria prima que lhe é fornecida pelos agricultores. O público que atende é variável, mas em vários setores (fumo, aves, suínos, laticínios, alguns tipos de fruticultura) existe a predominância de pequenos agricultores. Os custos da ATER estão embutidos nos preços pagos aos produtores (FAO/MDA, 2003, p. 15).

- Outras públicas; fazem parte desta categoria várias instituições públicas, de abrangência federal ou estadual, que trabalham com desenvolvimento rural e que não se enquadram nas categorias anteriores. São exemplos destas instituições órgãos direcionados a produtos específicos, como a Ceplac<sup>37</sup>, institutos de terras (como o Itesp<sup>38</sup>) secretarias estaduais de agricultura e meio ambiente, agências e empresas públicas de desenvolvimento regional. Dada a diversidade é difícil caracterizar de maneira geral as atividades de ATER e o público que atendem (FAO/MDA, 2003, p. 15).

- Sistema S; encontram-se nesta categoria apenas duas instituições de abrangência nacional, o Sebrae<sup>39</sup> e o Senar<sup>40</sup>. Essas são instituições sem fins lucrativos de direito privado, mas cujo financiamento provém de impostos que incidem sobre a folha de salários e receita das empresas pertencentes à categoria correspondente (agricultura, no caso do Senar, e indústria e comércio, no caso do Sebrae) e destinam-se a financiar atividades que visem o aperfeiçoamento profissional e a melhoria do bem estar social dos trabalhadores. Nesse sentido a ATER realizada por elas está principalmente no campo de capacitação, em áreas bastante diversas (FAO/MDA, 2003, p. 17).

Frente a este quadro a luta dos movimentos refere-se mais ao financiamento público dos serviços de ATER – como forma de garantir seu acesso a estes serviços - do que propriamente a oferta da ATER por organizações públicas.

### 3.4.2. A questão da ampliação da oferta de ATER pública

Segundo pesquisa FAO/MDA (2003) existem diferenças significativas quanto à composição e alcance das instituições de ATER nas diferentes regiões brasileiras. O Gráfico 1 tem como objetivo fazer o mapeamento da distribuição das instituições

---

<sup>37</sup> Comissão executiva do Plano da Lavoura Cacaueira

<sup>38</sup> Fundação Instituto de Terra de São Paulo

<sup>39</sup> Serviço Brasileiro de Apoio as Micro e Pequenas Empresas

<sup>40</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

de ATER em relação ao número de agricultores familiares e assentados por região do país.

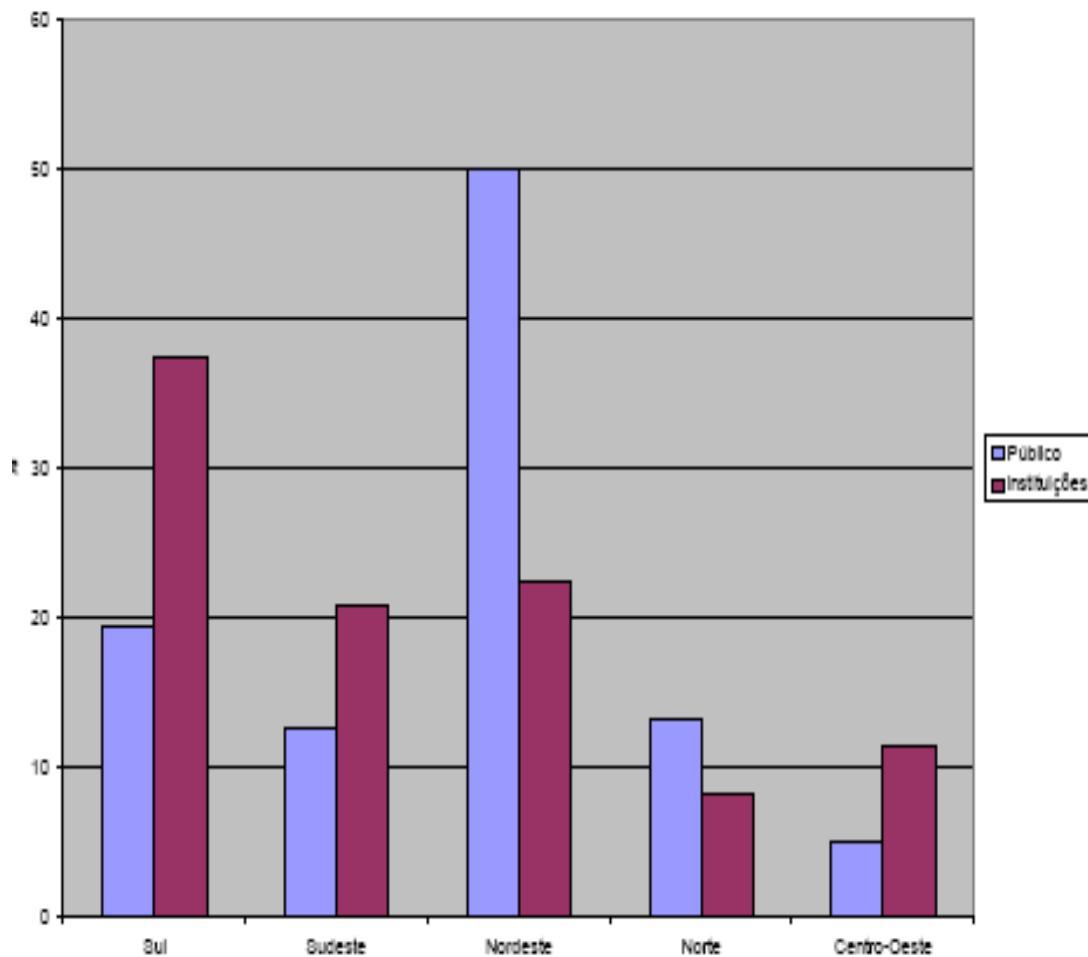


Gráfico 1 - Proporção do número de Instituições em relação ao número de agricultores familiares e assentados por região do país.

Fonte: FAO/MDA (2003)

Pelo gráfico observa-se que na região Sul estão quase 40% das instituições de ATER identificadas e menos de 20% dos agricultores familiares e assentados enquanto a região Nordeste tem pouco mais que 20% das instituições e 50% dos agricultores familiares e assentados. Desta forma, existe um alcance desigual das instituições de ATER nas diferentes regiões do país.

Segundo pesquisa MDA/FAO (2003) as instituições governamentais de ATER têm como público prioritário os produtores familiares, sendo que pelo menos um terço das instituições atende também agricultores patronais. Segundo a pesquisa (2003) a única região onde as ATERs trabalham exclusivamente com os produtores familiares é a região Sul. O atendimento aos assentados é feito por todas as

instituições, mas enquanto algumas delas, como a Emater-RS, Emater-DF, Emater-MG e Idaterra, destacam equipes e/ou realizam um trabalho com planejamento específico para os assentamentos, outras atendem os assentados da mesma maneira como atendem os agricultores familiares. A pesquisa do FAO/MDA cita como exemplo o caso da região Norte, onde a maioria dos agricultores familiares atendidos são assentados. Outros grupos como mulheres e jovens são também priorizados por grande número de instituições de ATER. O grupo dos pescadores se encontra relativamente pouco assistido pelas instituições de ATER. Grupos extrativistas, indígenas, quilombolas e ribeirinhos são atendidos em função de sua presença, mais acentuada em algumas regiões que outras. Por exemplo, o Idaterra-MS desenvolve programas especiais com indígenas e quilombolas, e a Seater-AC tem o Programa Ribeirinho, mas a maioria das instituições não tem programas específicos para públicos distintos, como observa-se no Quadro 1.

<b>PÚBLICO</b>	<b>% DE INSTITUIÇÕES</b>
<b>Assentados</b>	<b>100</b>
<b>Familiares</b>	<b>100</b>
<b>Patronais</b>	<b>33</b>
<b>Indígenas</b>	<b>41</b>
<b>Quilombolas</b>	<b>19</b>
<b>Extrativistas</b>	<b>26</b>
<b>Ribeirinhos</b>	<b>37</b>
<b>Pescadores</b>	<b>37</b>
<b>Artesão</b>	<b>37</b>
<b>Mulheres</b>	<b>44</b>
<b>Jovens</b>	<b>33</b>
<b>Outros</b>	<b>11</b>

Quadro 1- Público com o qual as instituições de Ater trabalham expresso em percentagem das instituições que atendem determinado públicos.

Fonte: FAO/MDA (2003)

De maneira geral, segundo a pesquisa realizada pelo FAO/MDA (2003), o perfil do público atendido pelas instituições tende a corresponder à distribuição do perfil dos agricultores na região. Por exemplo, no Nordeste uma boa parte do público atendido corresponde ao grupo B do PRONAF<sup>41</sup>, que é o grupo majoritário nessa região, enquanto que no sul o público atendido se concentra nos grupos C e D, que são os grupos maiores nesta região. Mesmo assim ressalta-se que o atendimento favorece os setores mais capitalizados da agricultura familiar, em detrimento

<sup>41</sup> Grupo A = assentados, Grupo B = renda anual até R\$ 1.500.00. Grupo C= renda anual R\$ 1.500,00 até 10.000.00. Grupo D = renda anual de R\$ 10.000.00 até R\$ 30.000.00. Não atendidos pelo Pronaf = renda acima de R\$ 30.000.00 ou não familiar.

principalmente do grupo B, justamente aquele que precisa de maior apoio para integrar sua produção ao mercado.

O Quadro 2 apresenta a classificação do público, de acordo com a classificação PRONAF com o qual as instituições governamentais de ATER trabalham, expresso em percentagem do público total atendido pelas instituições.

<b>Público atendido</b>	<b>Pronaf A*</b>	<b>Pronaf B</b>	<b>Pronaf C</b>	<b>Pronaf D</b>	<b>Não Pronaf</b>	<b>inf. não disponível</b>
Sul	3	0	73	17	8	0
Sudeste	8	24	30	12	25	0
Nordeste	5	30	15	4	1	44
Norte	64	7	3	2	1	23
Centro-Oeste	26	7	15	3	15	34
<b>Público existente</b>	<b>Pronaf A</b>	<b>Pronaf B</b>	<b>Pronaf C</b>	<b>Pronaf D</b>		
Sul	3	20	51	26		
Sudeste	4	37	43	16		
Nordeste	8	69	21	2		
Norte	34	23	38	4		
Centro-Oeste	40	19	9	32		

Quadro 2- Proporção entre público atendido e público existente segundo as diferentes categorias do PRONAF

Fonte: FAO/MDA (2003)

### 3.4.3. A questão da reorientação da proposta dos serviços de ATER

A avaliação crítica dos movimentos sociais sobre os serviços de extensão rural tem focado diferentes aspectos. Inicialmente destacou-se a crítica ao processo educativo enfatizando que o alcance de um verdadeiro desenvolvimento requer a passagem de uma abordagem difusionista – persuasiva para uma abordagem dialógica. Tal crítica tem repercutido na valorização das metodologias participativas que, por sua vez, resultam de um processo de revisão interna e pressão externa.

No final década de 80 houve uma discussão conhecida como o “repensar da extensão rural”, onde tornou-se evidente a necessidade de uma concepção mais dialógica na forma de se relacionar com os agricultores, influência das idéias de Paulo Freire. Almejou-se que as ações desenvolvidas pelos extensionistas passassem a ser sustentadas pela compreensão da realidade na qual vão atuar, não

mais reduzidas ao treinamento de como aplicar certos recursos. Esta percepção passou a exigir novas estruturas institucionais (descentralizadas), onde o extensionista possa ter condições de entender a realidade na qual está atuando e atuar com autonomia visando à emancipação do público assistido pela extensão rural através de um processo educacional libertador, diante dos diversos programas de desenvolvimento, principalmente aqueles destinados aos menos favorecidos do meio rural.

Por outro lado, a retirada do Estado de alguns setores que já não se configuram estratégicos para os interesses do setor industrial, atinge fortemente as instituições de ATER oficial, que passam a depender praticamente apenas de recursos estaduais. A educação, neste contexto, começa a introduzir pedagogias que incentivam a participação dos atores sociais nos processos produtivos, com incentivo do Banco Mundial que passa a estabelecer as regras para o tipo de trabalhador que o mundo requer e que deve ser formado nas instituições formais e não formais (KREUTZ; PINHEIRO; CAZELA, 2005, p. 47). A responsabilidade que antes era do Estado e das empresas, agora passa a ser assumida pela própria população. A elaboração de projetos pode significar o direito a financiamentos. Este trabalho de legitimação foi muitas vezes realizado pelas instituições de ATER, financiadas pelo Banco Mundial.

Outro aspecto enfatizado pela crítica refere-se à necessidade de perseguir um novo modelo de desenvolvimento rural. Para entender a discussão que se estabelece sobre os rumos da nova ATER é necessário partir do reconhecimento da existência de um amplo processo de renovação de paradigmas de desenvolvimento rural ocorrido a partir da modernização da agricultura – Revolução Verde.

Para Almeida (1999, p.29) a sociedade brasileira perseguiu acriticamente o ideário da modernidade: “Tal visão do processo histórico conduziu a uma supervalorização da busca de uma identidade ‘moderna’, sem uma perspectiva crítica no que diz respeito ao que se quer construir”. Portanto dentro desta visão a modernidade foi sempre concebida como um “valor em si”, subtraída toda historicidade de seus conteúdos particulares.

Segundo Almeida (1999) as crises vivenciadas pela sociedade e a agricultura brasileira ressaltam as insuficiências deste projeto como portador de valores ontológicos, desgastando-se a crença em uma ciência que indicava ser o



instrumento de libertação do homem, e a crença no poder libertador do desenvolvimento das forças de produção<sup>42</sup>.

Na agricultura, Almeida (1999) adverte que a racionalidade da modernização concentrou-se em dois pontos: na dinamização dos setores improdutivos através de políticas que não alteraram o sistema de posse e uso da terra e na abertura do comércio ao fluxo da economia internacional, isso as custas da transnacionalização da economia em geral. Frente a essa conjuntura, começaram a surgir sinais de contrariedade, proposições que questionam as concepções modernizadoras e os processos oficiais de modernização, tanto no campo como nas cidades.

Segundo Almeida (1999, p.22) “é no interior desse grande movimento que subsistem e buscam se afirmar os atores e as ações coletivas”, formando opiniões e legitimando as reivindicações, mostrando que seus objetivos não estão subordinados àqueles das organizações políticas formais.

Almeida (1999) expõe que os grupos e ações contestadoras vão articular o que poderá ser; a longo prazo, “os princípios gerais de um outro processo de modernização”, denominado pelo autor de “modernização alternativa”, com perspectivas de transformar a exclusão presente em uma futura integração social.

As novas propostas e ações coletivas por uma agricultura alternativa, na visão de Almeida (1999), “se apóiam nas críticas das noções de modernidade e de modernização”, apresentando uma nova concepção de modernidade com noções de “coletivo” e de “comunidade local”.

Dentro deste contexto os movimentos sociais contribuem para a ruptura de relações individualizadas e competitivas que compõem o modo de vida do projeto racionalista moderno das classes hegemônicas e avançam na construção de uma sociedade mais justa, solidária, de uma cidadania ativa, que se empenha em afirmar e garantir direitos humanos, sociais, trabalhistas; em exigir respeito às diferenças, às diversidades culturais, reivindicando trabalho, terra, água e qualidade de vida.

Dentro destes grupos, que estão longe de serem homogêneos, desenvolvem-se projetos e ações coletivas voltadas para uma agricultura diferenciada, reunindo uma diversidade de concepções e interesses socialmente identificáveis, dependendo

---

<sup>42</sup> Almeida (1999) ressalta que para uma minoria o projeto de modernidade provocou melhorias nas condições de trabalho, abertura cultural e importante aumento nas rendas e salários, o que significou para muitos, a marginalização ou a exclusão social.

do lugar que se situam as relações da reprodução de vida social e material (ALMEIDA, 1999).

A crítica repercutiu tanto na criação de novos referenciais sobre a produção agrícola e desenvolvimento rural quanto na renovação dos referenciais tradicionais do desenvolvimento rural. Verifica-se, assim, significativa diversidade de modelos de desenvolvimento rural que, via de regra está associada às diferentes interpretações sobre as estratégias de promoção social da agricultura familiar e de ação extensionista.

Na tentativa de mapear este campo ainda em construção, Dias (2004) faz referências ao trabalho de Gomes e Rosenstein que propõem a distinção de dois grandes grupos, correntes ou possibilidades de manifestação destas percepções. Para Gomes e Rosenstein (2000, apud DIAS, 2004, p.12):

O primeiro grupo seria composto por aqueles que defendem uma incorporação parcial do referencial ecológico para a reorganizar o modelo predominante de agricultura moderna. Este reordenamento seria desencadeado para evitar que os atuais níveis de produtividade e de lucro sejam comprometidos pela exaustão dos recursos naturais. Para os autores citados, trata-se de uma reorganização do modelo a partir das demandas do capital ou, ainda, de um processo de 'modernização ecológica'. O esverdeamento do capitalismo ou a ecologização da agricultura (Buttel, 1995) respondem, portanto, à primazia das demandas econômicas, de modo a tornar sustentáveis os níveis de uso lucrativo dos recursos naturais. Os partidários deste grupo mantêm a crença no progresso técnico e na difusão de inovações tecnológicas, além de cultivarem uma visão otimista das aplicações agrícolas da engenharia genética, por meio das biotecnologias.

Caporal e Costabeber (2004, apud DIAS, 2004, p. 13) denominam esta tendência de "Ecotecnocrática" e esclarecem que: "Esta hipótese tecnicista, calcada no otimismo tecnológico, segue sendo excludente sob o ponto de vista socioambiental", na medida em que nela não há espaço para pensar a preservação da biodiversidade, e nem mesmo para respeitar a diversidade cultural (CAPORAL e COSTABEBER 2000, p.20). Para os autores este grupo incorpora os sujeitos envolvidos com agricultura ecológica ou orgânica voltados principalmente aos nichos de mercados<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Gomes e Rosenstein (2000, apud DIAS, 2004, p.12) "identificam que, na possibilidade da reorganização dos padrões tecnológicos predominantes a partir do capital, há três vertentes principais: (a) os partidários da 'Revolução Duplamente Verde', que revivem a Revolução Verde, mantendo o objetivo de aumento da produtividade, mas adequando a produção de renda à reprodução do capital, inclusive o biológico; (b) os que defendem a 'Terceira Revolução Verde', aqueles que são bastante otimistas quanto às possibilidades da biotecnologia; e (c) os adeptos do

Esta tendência geralmente associa-se a determinado tipo de estratégia de promoção dos agricultores familiares centrada na necessidade de sua inserção mercantil. Neste caso o técnico continua sendo valorizado como o principal agente difusor de inovações tecnológicas, mais preocupado com a integração entre todas as fases do processo produtivo. Segundo Dias (2004, p.13):

Sobre este técnico passa a ser imputada a Competência de orientar os agricultores para adentrar de modo competitivo e profissional as redes de negócios agropecuários, inovando tanto em seus processos produtivos como em novos modos gerenciais e organizativos.

O segundo grupo é composto pelos sujeitos que buscam construir mudanças mais radicais no modelo convencional. Para Gomes e Rosentein (2000 apud DIAS, 2004, p.13) “trata-se de uma proposta de reorganização social e ambiental, que persegue a construção de uma relação harmoniosa entre a agricultura e o meio ambiente”. Esta tendência foi influenciada pela corrente humanista de pensamento<sup>44</sup>, que defende um desenvolvimento que respeite os distintos modos de vida e as diferentes culturas. Buscam-se formas de favorecer a preservação da biodiversidade, propõem-se mudanças no sistema e nas orientações econômicas dominantes em favor de novas estratégias baseadas na descentralização e processos produtivos compatíveis com as condições ecológicas e que também sejam capazes de incorporar as identidades étnicas e seus respectivos valores culturais.

Esta corrente é denominada por Caporal e Costabeber (2000), de “Corrente Ecosocial”, pois nela estão inseridos os sujeitos que buscam afirmar “agriculturas de base ecológica”. Nesta corrente a dimensão local é encarada como portadora de potencial endógeno, a partir do qual devem ser construídas, coletivamente e de modo participativo, as estratégias de organização dos sistemas produtivos. Um dado importante desta concepção é a valorização das culturas, das tradições, dos conhecimentos e das experiências dos agricultores como ponto de partida para a indução de processos de inovação tecnológica (CAPORAL; COSTABEBER, 2000).

---

‘Capitalismo Verde’ ou ‘Modernização Ecológica’, para quem o uso dos recursos naturais deve ser racionalizado, de modo a não comprometer a realização de lucros.

<sup>44</sup> Na medida em que se admite a possibilidade de que os homens manifestem ‘comportamentos altruístas’, indo contra a idéia do indivíduo econômico racional, da economia neoclássica ( CAPORAL; COSTABEBER, 2000, p.20 e 21).

È dentro deste contexto que a Agroecologia surge como referencial teórico orientador da ação dos sujeitos que compõe este grupo.

Enquanto a corrente anterior defende alterações nos modelos tecnológicos modernos e norteia, de maneira geral, sua estratégia de desenvolvimento à promover ganhos econômicos individuais de curto prazo, a presente corrente se mostra mais preocupada com a promoção de mudanças radicais nos padrões tecnológicos dominantes, pautada nas idéias de justiça social e proteção ambiental, deixando para segundo plano a visão mercantilista ( DIAS, 2004, p. 15). A postura pautada na justiça social e proteção ambiental, busca compreender e atribuir significados a um tipo de agricultura que se constrói a partir de suas especificidades culturais e agroecológicas. Segundo Dias (2004, p. 15):

Além de uma certa inserção mercantil, esta corrente tende a privilegiar os modos sociais de reprodução das condições e de trabalho e de vida dos agricultores a partir de um convívio mais harmonioso com o mundo natural, muito mais preocupada com preceitos da segurança ou soberania alimentar. Há, neste caso, uma marcante preocupação com mudanças nas relações sociais estabelecidas entre os agricultores, às dinâmicas sociais mais localizadas em que se inserem e o meio ambiente, pautadas pela valorização cultural de sua história, cultura, conhecimentos e experiências.

Para Dias (2004, p.15) a intervenção extensionista no enfoque orientado pela agroecologia, “passa pela valorização da construção conjunta de conhecimentos entre técnicos e agricultores, partindo das realidades locais em busca da afirmação de autonomia”.

Do exposto acima observa-se que existem divergências nas formas de incorporação do referencial ecológico ou ambiental para reorganizar os padrões organizacionais e tecnológicos no contexto do que vem sendo chamado de transição agroambiental. Para Dias (2004, p.14);

Estas diferenças se situam em relação à complexidade e à amplitude das mudanças que são propostas à agricultura moderna. A definição dos padrões tecnológicos e a orientação dos processos sócio-produtivos são pontos principais de desacordo. Enquanto há correntes que defendem mudanças pontuais nos padrões tecnológicos modernos e orientam, de um modo geral, sua estratégia de desenvolvimento à promoção dos ganhos econômicos individuais de curto prazo, outras tendências se mostram mais preocupadas com a promoção de mudanças radicais nos padrões tecnológicos dominantes, pautadas nas idéias de justiça social e proteção ambiental, deixando em segundo plano a questão da inserção mercantil. Obviamente, esta é uma divisão esquemática e, na prática, estas diferenças, suas relações

e a inserção das ações dos atores nas diversas tendências ocorre de modo muito mais complexo e contraditório.

Este cenário fornece elementos para pensar a complexidade dos desafios que se colocam ao profissional de ATER. Para um melhor entendimento sobre o perfil deste novo profissional, se faz necessário um olhar mais detalhado sobre esta nova proposta de políticas de ATER, contextualizado suas novidades conceituais e institucionais.

### 3.5. A Nova Política de ATER

Segundo Dias (2004, p.15) “No início de 2003, no âmbito do MDA, um grupo de trabalho formado por especialistas em extensão rural elaborou um documento chamado ‘Marco de Referência para uma Política Nacional de ATER’<sup>45</sup>.

Conforme Dias (2004) as propostas sugeridas neste documento foram discutidas em conjunto com profissionais de extensão rural e de representantes de diversas organizações de movimentos sociais e da sociedade civil em oficinas regionais realizadas em diversos estados (Belém, Curitiba, Campo Grande e Recife), e, em setembro de 2003 foi realizada, em Brasília, uma oficina nacional para a elaboração da PNATER. Segundo Dias (2004, p.22):

O documento final, resultado dos seminários regionais e do seminário nacional em Brasília e da elaboração do Grupo de Trabalho criado para coordenar a construção da nova política, apresentado como a nova PNATER (MDA/SAF, 2004), propõe uma ampla reformulação dos serviços de ATER no país, reforça o seu caráter público e gratuito ao conjunto dos agricultores familiares, estabelece uma nova institucionalidade de gestão do sistema nacional de ATER e sugere a revisão do papel profissional dos extensionistas. Ademais, elege a agroecologia como ‘eixo orientador das ações’.

Ou seja, em 2003, com a recomposição da política nacional de ATER agrega-se a questão das competências para promover a transição agroecológica no papel do extensionista rural. Em linhas gerais, propõe-se substituir os referenciais teóricos

---

<sup>45</sup> O Grupo de Trabalho foi formado por: Argileu Martins, Eros Marion Mussoi, Fani Mamede, Francisco Roberto Caporal, Guilherme de Freitas Ewald Strauch, Hur Ben Corrêa da Silva, Inocêncio Gasparin, Joaquim Thomas, Márcia Muchagata, Nicolau Schaun, Roberta Maçada Lange e Romeu Padilha de Figueiredo. Uma das motivações da construção de uma política nacional de ATER foi a transferência do Ministério da Agricultura para o MDA da competência sobre os serviços de extensão rural no âmbito do Serviço Público Federal (Decreto n° 4.739, de 13 de junho de 2003). (DIAS, 2004)

que tradicionalmente vêm informando a prática extensionista (principalmente a superação do modelo de difusão de tecnologias), a adoção de metodologias participativas e de diagnóstico da realidade nos processos de intervenção, a revisão da postura profissional diante dos agricultores, adotando um “papel educativo” e um outro tipo de compromisso “com os seus beneficiários e com os resultados econômicos e socioambientais de sua intervenção” (MDA/SAF, 2004, p.6).

Segundo a nova PNATER, como diretriz política “deve-se privilegiar a ‘gestão compartilhada’ do sistema, de modo a fortalecer a participação dos beneficiários e de representantes da sociedade civil na qualificação das atividades de assistência técnica e extensão rural”. (DIAS, 2004, p.23)

Esta participação na visão de Dias (2004, p.23):

Seria possibilitada pelo estabelecimento de Conselhos gestores a nível nacional, estadual e municipal, cada qual com responsabilidades e atribuições específicas. A nível nacional, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável articulará a implementação da política. Ainda a nível nacional será instituído um órgão consultivo, coordenado pelo Departamento de Assistência técnica e Extensão rural da Secretaria de Agricultura Familiar do MDA (DATER/SAF) e denominado de Fórum Nacional de Gestão da ATER Pública. A coordenação nacional do sistema de ATER será responsabilidade do DATER/SAF, que também cuidaria da gestão dos recursos financeiros.

### 3.5.1. A Política de ATER para os assentamentos

Entende-se que a orientação da política de ATER para áreas de assentamentos nasce da avaliação crítica da experiência do projeto LUMIAR.

Para Altafin (1999 apud, DIAS 2004) o LUMIAR, apresentou-se como a possibilidade de levar a Reforma Agrária para além das políticas sociais, ressaltando a necessidade da melhoria das condições de vida dos assentados e da viabilidade econômica dos assentamentos. Concebido pelo governo Federal no ano de 1997 como um programa emergencial, para suprir a deficiência do sistema público de Assistência Técnica e Extensão Rural, o projeto LUMIAR teve como princípio fundamental a autonomia dos assentados para decidirem sobre todas as questões que dizem respeito a seus interesses, inclusive sobre os contratos e a condução dos processos de assistência técnica, fortalecendo as ações participativas dos

assentados, embora o Estado (INCRA) continuasse detendo o poder de distribuir os recursos e de fiscalizar a implementação do projeto. O LUMIAR foi extinto no segundo semestre de 2002. Com o desenvolvimento do LUMIAR observou-se que, mesmo com o direito de selecionar os técnicos, encontraram-se dificuldades, pois o perfil dos egressos do ensino superior não favorecia o trabalho com assentados e agricultores familiares. Para Aleixo (2001 apud DIAS 2004, p.18), a criação do projeto LUMIAR “foi precipitada pela conjuntura política e pela necessidade governamental de se mostrar operante diante das reivindicações dos movimentos sociais e dos fatos políticos”.

Segundo Dias (2004, p.18) “Quatro anos após seu abrupto encerramento, [...] o Projeto Lumiar renasce – revisto e atualizado – na proposta de institucionalização dos Serviços de ATES defendida pelo INCRA”.

Trata-se de uma proposta em discussão no campo governamental, defendida e implementada pelo INCRA em diálogo com o MST.<sup>46</sup> Para Dias (2004) o documento que normativa este serviço estabelece os critérios e procedimentos de um Sistema Nacional de prestação de serviços de extensão rural específico para os agricultores assentados. A ATES é definida como:

O conjunto de técnicas e métodos constitutivos de um processo educativo, de natureza solidária, permanente, pública e gratuita, voltado para a construção de conhecimentos e das ações direcionadas à melhoria da qualidade de vida das comunidades residentes nos projetos de assentamento, tomando por base a qualificação das pessoas, das comunidades e de suas organizações, visando a sua promoção em termos ambientais, econômicos, sociais e culturais, no âmbito local, territorial e regional, dentro do que enseja o conceito de desenvolvimento rural sustentável (INCRA, 2004, apud, DIAS 2004, p.17)

Para Dias (2004) um fato que chama atenção nesta proposta é a substituição do termo “assistência técnica” por “assessoria técnica” e sugerir a intenção de ir além da preocupação com os processos produtivos, englobando em sua designação

---

<sup>46</sup> Segundo Dias (2004, p.18) “A proposta de criação dos Serviços de ATES defende a autonomia de um serviço de ATER específico para os agricultores assentados, não abrindo mão da titularidade do governo central sobre os seus rumos e não excluindo a necessidade de fomentar a viabilidade econômica dos assentamentos. Além da especificidade do serviço de ATER para os agricultores assentados, sua diferença se fundamenta na criação de uma nova institucionalidade de gestão destes serviços, associada à proposta de criação de novas modalidades de crédito para os assentamentos (desvinculada do crédito à agricultura familiar) e fomentando o estabelecimento de um ‘mercado’ de prestadores de serviços de assistência técnica, de modo a possibilitar uma maior participação das organizações de movimentos sociais em todo o processo”.

o “social” e o “ambiental”. Para o autor como não há referências no documento que possam indicar a origem da opção por esta denominação, pode-se inferir que seus formuladores tenham incorporado a percepção de que a assessoria é um processo muito mais complexo do que a assistência técnica, requerendo um maior envolvimento entre técnicos e agricultores. Na visão de Dias (2004, p.25), este envolvimento ocorreria a partir dos seguintes fatores:

- A superação do caráter pontual ou fragmentado do processo de intervenção social característico da assistência técnica, demandando, ao contrário, a construção de procedimentos mais duradouros e contínuos de interação entre técnicos e agricultores;
- A necessidade de estabelecimento de relações de confiança mútua, por isso, mais horizontais e menos hierárquicas, entre os atores e os tipos de conhecimento envolvidos; e
- Uma visão mais holística ou integral do processo de intervenção social que cria demandas que vão além do processo agrícola de produção.

Neste caso, as intenções sugeridas pela nova denominação lançam enormes expectativas sobre a atuação dos extensionistas ou técnicos de campo que prestarão tal assessoria. Como afirmam Furtado e Furtado (2003, apud DIAS 2004 p.25), “esta outra visão do processo de assistência técnica e extensão rural passa a demandar um tipo de profissional que se caracterize como um educador para o desenvolvimento, um sujeito reflexivo e interativo”.

Diante da conjuntura da maioria das instituições prestadoras de serviços de ATER, há um longo caminho a percorrer para se aproximar do perfil desejado pela nova ATES.

### **3.6. Implicações da Nova Política de ATER na definição do perfil do extensionista**

Da revisão efetuada no capítulo anterior depreende-se que a formação do educador se dá como processo de engajamento na construção de um projeto alternativo de sociedade e coloca-se em favor da sua concretização. Paludo (2001, p.197) esclarece:

Os movimentos sociais populares, notadamente o MST e ultimamente também a CUT, estão na frente dos próprios governos populares. Pensam a escolarização das classes subalternas em todos os níveis. Estes movimentos pensam a educação estrategicamente, isso é



articulada a perspectiva de projetos pautam-se pela concepção de Educação Popular, adequando seus pressupostos e avançando na formulação de projetos políticos – pedagógicos.

A avaliação do movimento indica a necessidade, cada vez mais premente, de conciliar ações ao nível macro-político com ações pragmáticas de viabilização produtiva dos grupos envolvidos. Gonh (2002) argumenta que:

Neste cenário resulta que, com as mudanças da conjuntura política na economia globalizada, o perfil e o caráter da formação dos educadores (as) populares se alterou. Ser apenas “ativista”, ter um largo currículo de militância ou de compromisso com certas lutas sociais não é mais suficiente para qualificá-lo para o desempenho de suas tarefas. **O novo educador deve ter outras qualificações, além da militância.** Para poder conhecer seus educandos, suas culturas, linguagens, valores e expectativas na vida, ele deve conhecer também a comunidade onde atua ser sensível aos seus problemas. Para isso ele tem que dominar alguns conhecimentos. O educador tem que se formar e ser informado, não apenas na relação dialógica, mas em cursos de formação específica combinados com cursos de formação geral. (GONH, 2002, p.22)

Alguns estudos têm apontado que a assistência técnica que atua nos assentamentos tem desempenhado de forma insatisfatória seu papel de mediador no agenciamento de créditos, elaborando projetos mal dimensionados, porque não correspondem aos interesses dos beneficiários. Outros apontam a necessidade de avançar na substituição do modelo tecnológico em favor da agroecologia ou de mudanças na forma de ação com maior uso de metodologias participativas <sup>47</sup>.

Segundo o Programa Nacional de Educação do Campo (2004, p.26):

[...] os profissionais que estão atuando não têm a formação necessária para construir uma alternativa ao modelo agrário vigente. Temos hoje um quadro técnico marcado historicamente pela chamada Revolução Verde, um modelo de desenvolvimento da agricultura, implantado na década de 60, onde técnicas seculares foram sendo substituídas por insumos “modernos”, tratores, fertilizantes, agrotóxicos, pacotes tecnológicos que eram gestados em clima temperados, sem considerar os ecossistemas tropicais. Os técnicos são marcados socialmente e historicamente por uma concepção de campo excludente e imperialista, pela hierarquização do trabalho (manual, intelectual e doméstico) que desqualifica o trabalho na roça, a construção do conhecimento dos povos do campo, segrega a mulher e impede a geração de um conhecimento prático-esclarecido, que é fruto do resgate dos saberes populares com a pesquisa, extensão e ensino.

Diversos autores reconhecem que no período da modernização houve perfeita sintonia entre formação dada pela Universidade e o perfil desejado do

<sup>47</sup> Entre as avaliações da questão da assistência técnica para assentamentos cita-se Guanziroli et al (2003) e do projeto LUMIAR incluem-se os trabalhos de Echenique (1998), Cardoso e Ferreira (2001) e especialmente de Ribeiro (2000).

extensionista. Com o advento da Revolução Verde no Brasil, aconteceu uma formação de técnicos completamente voltada para a difusão de tecnologias, pois este era o objetivo maior da ATER na época.

Na medida em que houve uma conscientização dos problemas vividos e com o crescimento dos movimentos sociais, não se pode mais sustentar uma formação acadêmica que visa reproduzir o sistema excludente da difusão de tecnologias. Segundo Cavallet (2001, p. 32):

No atual contexto, as Universidades podem optar por duas linhas de ação: uma é trabalhar na manutenção e reprodução do atual modelo de desenvolvimento, que prevê para a segunda década do terceiro milênio, 2/3 da população fora do processo produtivo e apenas 5% ocupando-se da agricultura; a outra é voltar-se para a grande maioria da população, atendendo suas demandas, buscando a formação de profissionais de maneira diferenciada da atual, onde haja uma capacidade de interpretação da realidade com uma visão sistêmica, contrária ao tecnicismo e à fragmentação do conhecimento.

Dentro das deficiências que foram citadas, percebe-se neste modelo de educação uma tendência à reprodução do sistema de educação voltada para os interesses de uma classe elitizada. No caso da educação para profissionais de assistência técnica, as Universidades possuem uma visão que é baseada no modelo da Revolução Verde, onde deve haver por parte dos técnicos uma difusão das tecnologias, e este modelo favorece o processo de exclusão.

Ao reivindicar programas de formação de profissionais de ATER o movimento busca a formação de recursos humanos que contribuam tanto para a construção do projeto político alternativo quanto contribuam para viabilização dos assentamentos, pois diversos autores colocam que o movimento reconheceu que, depois da conquista da terra enfrenta-se o desafio da viabilização sócio-econômica dos assentamentos.

É neste contexto que a questão da formação de profissionais de ATER entra na discussão do PRONERA. O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é um programa de educação destinado ao atendimento às áreas da Reforma Agrária, com o objetivo de promover ações educativas através de metodologias específicas à realidade sócio-cultural do campo, com vistas ao desenvolvimento rural sustentável.

Criado em abril de 1998, por Portaria do MEPE (DO 7/04/98), o PRONERA é fruto de uma parceria entre os movimentos sociais, as Universidades e o Governo

Federal, tendo como proposta inovadora a gestão colegiada, participativa e democrática, onde as decisões estratégicas são tomadas por um conselho em que todas as partes possuem representação.

Na visão de Molina (2005) “A criação do PRONERA foi o elemento de relevância para inserir a educação na agenda da Reforma Agrária”.

Uma vez que a questão da formação de profissionais de ATER entra na discussão do PRONERA há necessidade de definir-se o perfil deste novo profissional. Neste sentido embora se trace uma diferença geral entre o velho e o novo profissional de ATER, constata-se a convivência de vários modelos e indefinições no perfil do novo extensionista.

Uma das raízes da controvérsia quanto ao perfil do extensionista pode estar relacionada à existência de diferentes leituras sobre as estratégias para o desenvolvimento rural e a viabilização sócio-econômica dos assentamentos.

Inicialmente cabe reconhecer que o movimento, por sua vinculação com a discussão marxista, apostou por muito tempo em estratégias de desenvolvimento rural centradas na especialização produtiva com modernização tecnológica. Dificuldades na concretização desta estratégia e o reconhecimento de seus limites tem levado a uma revisão das estratégias, aproximando o MST das discussões encabeçadas por ONGs que vinham trabalhando há muito com alternativas para viabilização sócio-econômica de pequenos produtores tendendo-se, atualmente a incorporar estas idéias como diretrizes na formação de técnicos de ATER.

Por outro lado, a proposta de utilização de metodologias participativas para o planejamento (como o MVP- Método de Validação Progressiva) passa a requerer do profissional bom domínio das ferramentas utilizadas em processos participativos.

### **3.7. Considerações finais sobre a orientação do serviço de ATER para áreas de assentamento e agricultura familiar**

O serviço de ATER no Brasil passou por grandes modificações ao longo das últimas décadas. A oferta de ATER foi, por muito tempo, um encargo público exercido por organizações governamentais. Novos agentes passaram a atuar em ATER sem, contudo, atender satisfatoriamente ao conjunto do público-alvo e das demandas da sociedade. Com reivindicações pela ampliação da oferta dos serviços

públicos de ATER, há uma reestruturação da Política Nacional a qual traduz uma clara reivindicação de mudança de orientação em relação à prática tradicional.

Ao observar-se o processo pedagógico da extensão rural no Brasil ao longo da sua história, constata-se que esta passou por várias fases. Em um primeiro momento esta incorporou algumas práticas educativas tradicionais, entendia-se que o papel do extensionista era o de difundir e envolver o agricultor em pacotes tecnológicos altamente dependentes de insumos externos. Prevalencia a superioridade do saber do extensionista através da valorização do conhecimento científico e do planejamento. Existia a necessidade de “educar” o povo rural, para que ele passasse a adquirir equipamentos e insumos industrializados necessários à modernização de sua atividade agropecuária, pois julgava-se que, com isso, ele passaria do atraso para a “modernidade”. O modelo serviria para que o homem rural entrasse na dinâmica da sociedade de mercado, produzindo mais, com melhor qualidade e maior rendimento.

Este modelo de atuação entrou em crise e o novo modelo de Política Nacional de ATER que se configura a partir de meados do ano 2000 responde às demandas de movimentos sociais. Conforme comentado anteriormente segundo MDA/SAF (2004, apud, DIAS 2004, p.16) a nova ATER e nova ATES:

Em linhas gerais, propõe-se substituir os referenciais teóricos que tradicionalmente vêm informando a prática extensionista (principalmente a superação do modelo de difusão de tecnologias), a adoção de metodologias participativas e de diagnóstico da realidade nos processos de intervenção, a revisão da postura profissional diante dos agricultores, adotando um “papel educativo” e um outro tipo de compromisso “com os seus beneficiários e com os resultados econômicos e socioambientais de sua intervenção”.

Há um reconhecimento de que, para que se viabilize a nova ATER e a nova ATES há necessidade de reorientar o processo de formação de profissionais: agrega-se a questão das competências para promover a transição agroecológica no papel do extensionista rural. Observa-se que esta nova conjuntura está, aos poucos, estabelecendo um novo ambiente educacional no campo, a partir da socialização dos conceitos e da implementação e uma nova prática extensionista, calcada na formação dos profissionais, em serviço, em parceria com as universidades e escolas de nível médio, e outras organizações de formação.

Esta discussão se refletiu no Programa Residência Agrária. Percebe-se que quando a questão da formação de profissionais de ATER entra na discussão, há

necessidade de definir-se o perfil deste novo profissional. Embora seja possível traçar uma polarização geral do perfil do velho e do novo profissional de ATER, muito resta por definir. Neste sentido constata-se a convivência de vários modelos e indefinições no perfil do novo extensionista.

Uma das raízes da controvérsia quanto ao perfil do extensionista pode estar relacionada à existência de diferentes leituras sobre as estratégias para o desenvolvimento rural e a viabilização sócio-econômica dos assentamentos.

A questão da formação de profissionais de ATER remete, então, à questão da formação de competências enquanto desafio a ser enfrentado pelo Programa Residência Agrária.

## 4. A TEORIA DA “FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS” E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

As avaliações críticas sobre a modernização da agricultura levaram a perseguir um projeto alternativo de desenvolvimento rural ao qual corresponde uma nova referência para a atuação extensionista. Uma vez que as Universidades ainda estão, em sua maioria, preparando o profissional para a modernização, faz-se necessário criar espaços alternativos de formação. Coloca-se, assim, o desafio de entender a complexidade do processo de formação de competências profissionais para qualificar a formação de extensionistas que atuem na promoção de um projeto alternativo de desenvolvimento rural.

O presente capítulo revisa a origem da noção de competências<sup>48</sup>, histórico e controvérsias em torno da incorporação do conceito de competências no campo educacional e os condicionantes do processo de formação de competências.

### 4.1. Origem da noção de competências

Sucedendo teórica e historicamente a noção de qualificação<sup>49</sup>, amplamente desenvolvido e trabalhado no âmbito da Sociologia, a noção de competências não se apresenta como uma inovação na atualidade<sup>50</sup>. Porém, é nos anos 80<sup>51</sup> que a sua

---

<sup>48</sup> Encontra-se na literatura diferentes formas de se referir as competências, alguns autores utilizam “conceitos” outros “noção” e outros “modelos”, para fins deste trabalho usaremos “noção de competências”, outros termos serão usados somente para fins de manter fidedignidade ao termo usado pelo autor consultado.

<sup>49</sup> A noção de qualificação nasceu no pós-guerra, em um momento em que o Estado desempenhava um forte papel nos processos de regulação social. De acordo com Dugué (1998), a qualificação apóia-se em dois sistemas: as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho e o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas. É um importante dispositivo na regulação das relações salariais, assegurando aos trabalhadores, nos acordos entre sindicatos patronais e de assalariados o pagamento equivalente aos saberes e capacidades que estes últimos detêm, e que são atestadas por seus diplomas. Ainda segundo Dugué (1998) a crise de empregos e o abandono de ambições planificadoras, contribuíram para a deterioração do sistema de qualificação, que passa a ser considerado não mais pertinente em períodos de subemprego e de prolongação de estudos.

<sup>50</sup> A obra de Bernard Hillau (1994) apresenta referências sobre a Etimologia do termo, originário do latim *compétentia* que quer dizer “o que está por vir, o que está para se manifestar”.

<sup>51</sup> Em relação a este fato Stroobants (1997) salienta que entre 1970 e 1989 foram publicados na literatura Francófona cerca de 60 trabalhos sobre esta temática. A autora também faz referência a números temáticos dedicados ao assunto na revista “Education Permanente” e também a intensidade com que este assunto apareceu nos índices das revistas especializadas como; “Sociologie du Travail, Work and Occupation” ou, ainda em Portugal, na “Organizações e Trabalho”, particularmente a partir

utilização na literatura sociológica e da Economia do Trabalho se intensifica, sendo hoje utilizada de forma renovada e diferenciada.

Segundo Zarifian (2003 apud MIRANDA, 2004, p.114):

[...] a competência é uma nova forma de qualificação, uma nova maneira de qualificar. Mas não se trata da qualificação como “um modo histórico particular e sempre dominante: o da qualificação pelo posto de trabalho”, e sim de uma maneira nova: ‘a construção da qualificação’. Essa construção da qualificação, diante das novas condições de produção, substituiria os dois modelos anteriores: o modelo da profissão e o modelo do posto de trabalho (ou emprego).

Segundo Miranda (2004, p.113) “as transformações ocorridas no mundo do trabalho recolocaram o ser humano no centro da produção. Por conseqüência, a questão da qualificação para produzir, nas condições sociais próprias da sociedade da informação, deveria ser redefinida”. Passa-se então a falar de competências, e não mais de qualificação para um emprego ou um determinado posto de trabalho. É a pessoa, com suas características mais completas que interessa. Como lembra Zarifian (2003 apud MIRANDA, 2004, p.113):

Para um camponês ou um artesão, trabalhar significava empregar e desenvolver seu conhecimento, apoiando-se em regras transmitidas em um meio social de pares e adquiridas pelo indivíduo por meio de uma série de provas [...] era a expressão direta e imediata da inteligência prática [...].

A invenção do trabalho como um objeto separado do trabalhador serviu para qualificar outro tipo de relação social, a do trabalho objetivo e as capacidades necessárias para realizá-lo. Daí a separação entre objetividade do trabalho e a subjetividade do trabalhador. Para sair dessa lógica da objetivação, foi necessário que o trabalho fosse novamente subjetivado. Para Zarifian (2003 apud MIRANDA, 2004), “é também isso que significa a inclinação para a lógica da competência, que ele denomina “modelo de competência”<sup>52</sup>.

A abordagem das competências inscreve-se, assim, num movimento de atualização e de reconceitualização da atividade de trabalho e das práticas de

---

dos anos 90 do séc. XX. Anteriormente era a problemática das qualificações que dominava a produção sociológica.

<sup>52</sup>Para Dubar (1998) “Como o de qualificação, o termo de competência é, antes de mais nada, para o sociólogo, uma palavra do debate social, uma categoria utilizada por certos atores, em certas circunstâncias, para racionalizar e argumentar suas estratégias e exprimir suas crenças. Em certas teorias - como a ‘teoria *funcionalista* das profissões’ (Chapoulie) -, ele pode adquirir o estatuto de conceito, embora num sentido preciso, ligado a um sistema social e jurídico particular (por exemplo, o dos Estados-Unidos nos anos 30 a 60)”.

gestão de recursos humanos. No entanto, para Stroobants (1998), esta abordagem não questiona nem renova o paradigma sociológico de análise das qualificações, na medida em que continua a apontar para a sua definição a partir da atividade de trabalho, alterando apenas os critérios formais de avaliação.

Apesar da diversidade de enfoques com que se utiliza o termo, Stroobants (1997) salienta que, com um olhar mais detalhado em relação à problemática das competências, se percebe que existe relativo consenso entre os autores em dois aspectos:

- a sua existência apenas em situação de trabalho, ou seja, as competências se manifestam apenas no exercício do trabalho, por isso serem sempre competências em uso; e

- as práticas cognitivas dos trabalhadores são necessárias, mas relativamente desconhecidas, não tendo nada em comum com as representações formais instituídas pelas classificações profissionais ou com as certificações escolares.

Porém, para Stroobants (1997) as divergências se acentuam de forma mais expressiva no que se refere:

- aos critérios de identificação destas práticas cognitivas, supondo-se que estes critérios são passíveis de explicitação; e

- a natureza e ao alcance dos saberes que lhes estão subjacentes, exceto que são mais ricos, mais globais e mais complexos do que os exigidos em situação de trabalho em que imperava a organização científica do trabalho (OCT)<sup>53</sup>.

Posições a favor do uso da noção de competência ou qualificação dependem sempre dos critérios adotados por seus usuários. Entretanto, a noção de competência geralmente assume um carácter mais ontológico realista quando passa a unir as exigências dos empregos e a capacidade dos trabalhadores na prática das atividades de trabalho, bem como ao reconstituir a unidade entre trabalho real e prescrito, trabalho concreto e abstrato, trabalho intelectual e manual, cognição e

---

<sup>53</sup> Organização Científica do Trabalho (OTC) foi concebida pelo engenheiro Taylor. "O Taylorismo veio complementar a divisão dos processos de trabalho sugerida por Adam Smith e alçou a produtividade a níveis surpreendentes. Isso porque possibilitou a redução dos custos e o aumento dos volumes de produção pela padronização e pela otimização dos tempos e movimentos. Registraram-se ainda ganhos significativos no que tange à qualidade dos processos e produtos. Tendo apresentado bons resultados, o Taylorismo não encontrou obstáculos à sua rápida difusão (Neffa, 1990), por se apresentar como uma resposta ideal às necessidades do ambiente econômico de então". (PINHEIRO e PINHEIRO, 2006, p. 6)



ação e, também, por outro lado, quando passa a integrar as dimensões implícitas, informais e táticas, para além da qualificação formal do trabalhador, comparado com a noção de qualificação de caráter mais nominalista.

Stroobants (1997) salienta que não se trata de uma mera substituição da palavra qualificação, nem de modismo, mas sim de uma mudança de leitura de realidade, um deslocamento de perspectivas que acompanha as transformações decorrentes do novo paradigma técnico - econômico ou do novo modo de regulação, que emergiu a partir da última metade do século passado.

#### **4.2. Histórico e controvérsias em torno da incorporação da noção de competências no campo educacional**

O uso da noção de competência no campo educacional pode ser identificado na literatura há mais de três décadas. Dessa forma é possível concluir que a noção de competência utilizada hoje no campo educacional deve ser entendida como uma noção recontextualizada, e não como uma noção inovadora.

Em relação a esse assunto, destacam-se os estudos de Bernstein (1998), onde constam elementos que contribuem para entender a recontextualização da noção de competência no campo educacional. Na avaliação de Bernstein (1998 apud DIAS, 2002, p.49) a noção de competência é resultado de uma recontextualização de “conceitos”<sup>54</sup> construídos em diversos campos do conhecimento.

- Lingüística: competência lingüística (Chomsky);
- Antropologia Social: competência social (Lévi-Strauss);
- Psicologia: competência cognitiva (Piaget); e
- Sociolingüística: competência comunicativa (Dell Hymes).

Segundo Dias (2002, p.50), “Nos diferentes campos científicos, o conceito de competência tem como centro o indivíduo e os procedimentos necessários à

---

<sup>54</sup> Termo utilizado por Bernstein (1998).

construção do próprio desenvolvimento, do desenvolvimento dos grupos e da sociedade em que participa”. Na visão de Dias (2002, p.50):

O modelo de competência se caracteriza pela criatividade e, a partir dele, os conhecimentos são adquiridos de forma tácita nas interações informais, estando, portanto, estreitamente vinculado às situações da vida prática. Sua lógica social está centrada na idéia de que não existe déficit e sim diferença, que o sujeito se auto-regula em uma perspectiva de evolução favorável, não estando submetido à regulação pública. Além de ver criticamente as relações hierárquicas e tendo como perspectiva temporal o presente.

No processo de recontextualização, a partir do novo contexto em que a noção de competência se insere, passa também a adquirir um novo significado. Para Perrenoud (1999) nos anos 90, o uso da noção de competência no campo pedagógico tem sido visto como uma revolução na educação. Para Perrenoud (2000, p.69) que não se refere ao conceito, mas à noção de competência: “A competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão ‘constituídos’, são ‘constituíveis’ a partir dos recursos do sujeito”.

Desse modo, a realidade exige a mobilização de recursos (capacidades, habilidades, saberes, atitudes) para a ação concreta. Para Perrenoud (1999), é na capacidade de relacionar conhecimentos prévios com os problemas vividos na experiência concreta que se reconhece uma competência.

Segundo Perrenoud (2000, p.19) “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. É a capacidade que o indivíduo tem de encontrar, de reunir, de reconstruir, de reler e até mesmo a habilidade de reaprender, conhecimentos ou saberes antes esquecidos e que de alguma forma se apresentam como situações reais ou potenciais na vida. Portanto, para o autor, “toda a competência joga constantemente com as representações, mas não é em si mesma, uma representação ou um conhecimento em sentido estrito” (PERRENOUD, 1999 apud PERRENOUD, 2000, p. 154). As representações, citadas por Perrenoud (2000), são as representações disponíveis em memória de trabalho, orientadas para a ação, que podem ser construídas a partir de representações prévias disponíveis na memória a longo prazo. Para Perrenoud (1999, p. 16):

Se a competência manifesta-se na ação, não é inventada na hora, se faltam os recursos a mobilizar, não há competência; se os recursos estão presentes, mas não são mobilizados em tempo útil e conscientemente, então, na prática, é como se eles não existissem.

Citando Boterf, Perrenoud (1999) informa que o contexto de mobilização das competências é sempre envolvido por relações de trabalho ou por exigências institucionais. A partir dessa noção, Perrenoud vai defender o uso da noção da competência no campo pedagógico, entendendo que a formação por competência pode vir a transformar a formação e a prática do sujeito. Para Bernstein (1998 apud DIAS, 2001, p.5):

O uso do conceito de competências nesse período vai buscar uma associação entre o currículo e a economia, marcando a formação como um processo de preparação para o trabalho e a vida. Nesse processo importa que o sujeito se prepare para viver em um mundo mais competitivo, no qual o desenvolvimento da 'empregabilidade' torna-se vital. Esse processo de formação deve ser construído pelo próprio sujeito e deve ter caráter permanente. A formação, antes voltada para as potencialidades de cada estudante, é atualmente vinculada ao mercado de trabalho em permanente mudança.

Em um estudo pioneiro sobre a competência dos profissionais de educação, Mello (1982, apud MANFREDI 1998, p. 33), emprega o termo competência técnica utilizado por Goldber (1994). Melo (1982, apud MANFREDI 1998, p. 33 ) entende por competência técnica (no caso do professor):

O saber fazer bem, que poderia ser objetivado em termos do domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo a crianças que não apresentam as condições ideais estabelecidas para a sua aprendizagem. Tais recuos existem já, efetivados ou potencialmente sugeridos, no conjunto dos conhecimentos historicamente produzidos sobre o que é ou que não é ensinar e aprender, bem como nas críticas a que esses conhecimentos já foram submetidos<sup>55</sup>.

Para Manfredi (1998, p. 33) as diversas construções conceituais da noção de competência possibilitam identificar um conjunto de conotações histórica e socialmente construídas referentes a esta noção, que poderia ser assim resumido:

---

<sup>55</sup> Para Melo (1982, apud MANFREDI 1998, p. 33 ) "a competência seria o domínio de técnicas e conteúdos atinentes ao seu campo profissional de atuação, expressos através da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados no campo das ciências e da tecnologia (subsumindo-se a perspectiva de neutralidade do binômio ciência/tecnologia)".

- desempenho individual racional e eficiente visando a adequação entre fins e meios, objetivos e resultados;
- um perfil comportamental de pessoas que agregam capacidades cognitivas, sócio-afetivas e emocionais, destrezas psicomotoras e habilidades operacionais etc., adquiridas através de percursos e trajetórias individuais (percursos escolares, profissionais etc.); e
- atuações profissionais resultantes, prioritariamente, de estratégias formativas agenciadas e planejadas visando à funcionalidade e a rentabilidade de um determinado organismo e ou subsistema social.

Para Manfredi (1998, p. 34) “as dimensões e os atributos acima apontados ajustam-se perfeitamente aos princípios da racionalidade técnica capitalista, nos marcos das matrizes de orientação sistêmico-funcionais”, o que permite avaliar:

A noção de competência que vem sendo explicitada nos discursos dos empresários, técnicos e cientistas sociais empresta seu significado das áreas das ciências da cognição e da educação que adotam como parâmetros teórico-explicativos modelos que não se opõem às premissas e à lógica de organização do capitalismo. Nesse sentido, reafirmamos a hipótese de um movimento de reatualização (recontextualização), sem dúvida inovador, para dar conta dos novos desafios que a realidade concreta propõe, contudo prisioneiro de uma lógica ancorada na perspectiva do capital e não do trabalho. (MANFREDI 1998, p. 34)

Para Manfredi (1998, p. 34) “é necessário ampliar o campo de interpretação do conceito de competências, articulando concepções a estratégias e projetos de diferentes sujeitos, protagonistas sociais”. Segundo Manfredi (1998, p. 34):

Se ficarmos restritos aos níveis da reconstrução de significados dos termos qualificação e competência e da recuperação das possíveis identidades paradigmáticas, temos a impressão de que permaneceremos no interior de um círculo fechado que nos impede de entender o conceito à luz de movimentos mais amplos, incluindo o de ruptura. Daí a necessidade de remeter a discussão para outro patamar, analisando-os e reinterpretando-os à luz de outros processos socioeconômicos e políticos mais amplos que nos permitam desvelar outras dimensões que o foco localizado não permite revelar.

Nesse sentido, para Manfredi (1998, p. 35) o chamado “modelo da competência” precisaria ser visto dentro de uma perspectiva que fosse além da sua construção social e de seus significados, percebendo-o como parte de uma estratégia de recomposição das relações entre capital e trabalho que possuem dimensões político-ideológicas e culturais relevantes.

Segundo Manfredi (1998, p.36):

Se a noção de competência não for entendida em sua dimensão social e política, como parte integrante do campo de correlação de forças entre capital-trabalho, tender-se-á a institucionalizar os modelos patronais de competência que virtualmente têm mais possibilidade de se tornar hegemônicos. Em decorrência deste fato, a formação profissional, política e ideológica (portanto, simbólica) é de suma importância para o coletivo dos trabalhadores, na medida em que se constitui num dos vetores fundamentais para a redefinição das estratégias de discussão e direcionamento dos processos de reorganização produtiva e da adoção de novas tecnologias. Em vista disso, pensamos que aos trabalhadores cabe pesquisar, e sugerir outras relações entre trabalho, competências, formação profissional de modo que o modelo de competências na versão empresarial não venha a ser assumido como a única resposta possível. Se as inovações técnico-organizacionais forem tomadas como essencialmente políticas (não simplesmente técnicas), assim também não serão neutras as propostas de intervenção e formação no e para o trabalho.

Conforme Deluiz (2001, p.14) nas idéias de Meghnagi (1991) e de Schwartz (2000) podemos encontrar contribuições que trazem novos aportes para o estudo da competência profissional, ancoradas numa concepção de qualificação social do trabalho e numa concepção multidimensional da competência.

Dentro de uma matriz construtivista e sócio interacionista, os estudos de Meghnagi (1991) sobre a competência profissional fazem parte de investigações realizadas num dos institutos de pesquisa pertencentes à central sindical italiana (Ires-Roma) - Confederazione Generale del Lavoro (CGL)-, por uma equipe multidisciplinar, durante o período de 1985/1991. O termo competência no contexto desta pesquisa, e mais tarde explicitado de forma mais aprofundada no livro “Conoscenza e competenza” (1992), adquire, na obra de Meghnagi, uma conotação multifacetada e multidisciplinar (MANFREDI, 1998).

Segundo Meghnagi (1991 apud MANFREDI 1998, p.42):

A noção de competência, tomada em sua acepção geral e/ou particular, tem que ser vista como resultante de uma elaboração conceitual produzida pelo indivíduo, mediante as demandas das situações concretas de trabalho. Nesse sentido, a noção de competência englobaria uma outra dimensão não menos importante: a de ser uma construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos.

Para Meghnagi (1991, apud MANFREDI p.42) “Situar e remeter a noção de competência aos contextos, espaços e tempos socioculturais significa não só incorporar outras dimensões de análise, mas também procurar estabelecer relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos”.

Dentro de uma matriz construtivista, Schwartz vem desenvolvendo pesquisas onde a estratégia metodológica adotada combina pesquisa/ação com reflexão/ação.

Segundo Deluiz (2001) a partir desta metodologia, Schwartz (2000 apud DELUIZ 2001, p. 13):

Identificou categorias que foram utilizadas para fazer um inventário de competências, em situações diferenciadas, de modo a identificar a relação entre as atividades de trabalho e os conhecimentos incorporados e/ou mobilizados, de modo que se pudesse obter a compreensão da relação competência/contexto e seus processos de construção e evolução.

Para Shwartz (2000 apud DELUIZ, 2001, p. 13) a perspectiva construtivista "esclarece as relações mútuas e as ações existentes entre os grupos e seu entorno, mas também entre situações de trabalho e situações de capacitação". Para Shwartz (2000 apud DELUIZ, 2001 p.13):

A abordagem construtivista busca a construção das competências não só a partir da função do setor ou empresa, que está vinculada ao mercado, mas concede igual importância às percepções e contribuições dos trabalhadores diante de seus objetivos e potencialidades, em termos de sua formação [...] Um dos princípios desta abordagem é a busca do coletivo, tanto na análise do trabalho em suas relações com o contexto, quanto na capacitação individual, compreendida dentro de uma capacitação coletiva. Como consequência a definição das competências e da capacitação deve realizar-se a partir de uma investigação participante.

O trabalho de pesquisa de Schwartz abre, segundo Manfredi (1998 apud DELUIZ, 2001 p. 14 ), "[...] novas perspectivas para a problematização da noção de competência, revelando a dimensão construtiva, processual, coletiva e contextual [...]". Nesta visão a matriz construtivista assume um caráter positivo ao atribuir importância não só à constituição de competências voltadas para o mercado, mas também quando:

- direciona seus propósitos aos objetivos e potencialidades do trabalhador;
- considera o trabalho em suas relações contextuais ;
- busca a construção de competências coletivas; e
- possibilita a transposição das competências investigadas no processo de trabalho mediada por uma concepção pedagógica.

Segundo Deluiz (2001, p.14) para a matriz construtivista:

A construção do conhecimento é considerada como um processo individual, subjetivo, de desenvolvimento de estruturas cognitivas, em uma perspectiva

naturalista da aprendizagem, sem enfatizar o papel do contexto social para além da esfera do trabalho na aprendizagem dos sujeitos.

Dessa forma, para Deluiz (2001) a concepção de autonomia fica limitada à sua dimensão individual, focada no mundo do trabalho. Portanto esta concepção de formação se apresenta de forma ampliada, mas limitada quanto à sua dimensão sócio-política.

Deluiz (2001, p.14) esclarece que para entender esse processo precisa-se levar em consideração que:

A matriz crítico-emancipatória ainda está em construção, tem seus fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético, e pretende não só ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação profissional ampliada.

Segundo Deluiz (2001) a matriz crítico-emancipatória considera a noção de competência como um processo "multidimensional", que engloba não só a dimensão individual, de carácter cognitivo, relativa aos processos de aquisição e construção de conhecimentos produzidos pelos sujeitos diante das demandas das situações concretas de trabalho, mas também o processo de construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos.

Portanto, para Deluiz (2001, p.14) "A noção de competência está, assim, situada e referida aos contextos, espaços e tempos socioculturais e ancorada em dimensões macro socioculturais de classe social, gênero, etnias, grupos geracionais, entre outras".

Nesta perspectiva, segundo Deluiz (2001, p.14) fica claro que:

A identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos sócio-ambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores.

Para Deluiz (2001, p. 15) a noção de competências dentro de uma abordagem crítico-emancipatória leva em consideração:

A construção de competências para a autonomia e para a emancipação de relações de trabalho alienadas, para a compreensão do mundo e para a sua transformação. Busca-se, assim, construir competências para uma ação

autônoma e capaz nos espaços produtivos, mas, igualmente, voltada para o desenvolvimento de princípios universalistas: igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética, no mundo do trabalho e da cidadania. Pretende-se desenvolver uma formação integral e ampliada, articulando a dimensão profissional com a dimensão sócio-política.

Segundo Deluiz (2001, p.15) faz-se necessário ressaltar, por fim, que a “noção de competência é fortemente polissêmica, tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação”. Esta polissemia, segundo a autora, tem origem nas diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos.

#### **4.3. A formação de competências**

Le Boterf (1994 apud PERRENOUD, 2000) compara a competência a um “saber-mobilizar”, onde possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente, logo, trabalhar a competência equivale a formar para a competência mais do que apenas para o conhecimento. Para Le Boterf (1994 apud PERRENOUD, 2000, p. 69):

O potencial de competência não reside em um estoque inicial de conhecimento ou capacidade que se trata de atualizar até uma situação limite (‘ele deu todo o seu potencial’), mas de uma capacidade de inferência capaz de produzir informações novas a partir de representações existentes e em função de um contexto particular que condiciona sua possibilidade.

Portanto nesta visão a competência é indissociável da capacidade de enfrentar o novo, e esta se dá na ação do sujeito. Para Perrenoud (2000) o saber-mobilizar, que está na raiz de toda competência, não é uma representação, ou seja, um saber no sentido exato. É uma “aquisição incorporada” que, na visão de diferentes autores, assumem várias denominações: Piaget (1974) denomina “esquema”, Bourdieu (1983), de “habitus”, Vergnaud (1996), de “conhecimento-em-ato”.

Conseqüentemente, a operacionalização desse esquema será responsável pelas “representações operatórias” (LE BOTERF, 1994 apud PERRENOUD, 2000)



das situações e das possibilidades de ação, sem na realidade confundir-se ou apropriar-se delas.

Para Perrenoud (2002, p.180), “o exercício da competência põe em andamento nosso “habitus”, nossos esquemas de percepção, de pensamento e de mobilização dos conhecimentos e das informações que memorizamos”. Diante disso mobilizar uma competência, pressupõe uma postura do profissional, um “*habitus*” que, presente em seu dia-a-dia, vai se realimentando da prática, ao mesmo tempo que a conduz.

Entende-se que existe saberes espontâneos presentes nas ações; muitas vezes o indivíduo nem tem consciência de que foram aprendidos, porém são executados. A estes Schön (1983 apud MACEDO, 2004, p.63 e 64) se refere como “o conhecimento na ação”, isto é, o conhecimento espontâneo que todo profissional possui subentendido, que está implícito em sua experiência e é manifestado a cada momento de sua ação.

Na visão de Pérez-Gómez (1997 apud MACEDO, 2004, p.64), “trata-se do componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer, fruto da experiência e da reflexão passadas e consolidado em esquemas semi-automáticos ou em rotinas”.

Porém, este conhecimento não se apresenta como suficiente e, em momentos de incerteza, sobretudo aqueles que vão além da rotina, novos conhecimentos são construídos como fruto de uma reflexão denominada por Schön (1983 apud MACEDO, 2004, p. 64) de “reflexão na ação”, visto que, reflete-se no decurso da própria ação, sem a interromper, embora com breves instantes de distanciamento, e reformula-se o que se está fazendo enquanto se está fazendo. Portanto, trata-se de um conhecimento dinâmico que resulta na reformulação da própria ação. Para Le Boterf (2000 apud PERRENOUD, 2002, p.180):

Às vezes concebemos a competência como a capacidade de mobilizar todos os tipos de recursos cognitivos, entre os quais estão as informações e os saberes: os saberes pessoais, privados ou saberes públicos compartilhados; saberes acadêmicos, saberes profissionais, saberes do senso comum; saberes provenientes da experiência, de uma troca, ou saberes adquiridos na etapa da formação; saberes de ação, pouco formalizados, e saberes teóricos, baseados na pesquisa.

Perrenoud (2002, p.180) salienta que, “em todos esses casos, se o sujeito não for capaz de investir seus saberes com discernimento, de relacioná-los a situações, de transpô-los e enriquecê-los, eles não lhe serão muito úteis para agir”.

Para o autor na maioria das vezes, essa mobilização precisa acontecer em situações inesperadas e de muita incerteza, exigindo do profissional ações que não são encontradas em manuais e teorias para agir com conhecimento de causa.

Desta forma Perrenoud (2002) acrescenta que para o sujeito agir em “tempo real”, utiliza fragmentos de saber se estes estiverem disponíveis em sua memória ou “próximos de suas mãos”, aventurando-se para além deles, de forma improvisada ou reflexiva, conforme o caso utilizando sua razão e sua intuição.

Ao comentar tal observação, Pérez-Gómez (1997 apud MACEDO, 2004, p. 64) justifica que esta mobilização de saberes do sujeito envolve outras formas de reflexão, sem descaracterizar a racionalidade técnica da ação, para o autor “É um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação”.

Neste sentido vale lembrar as colocações feita por Perrenoud (2002, p.180) em relação às competências:

Uma competência não é um saber procedimental codificado que pode ser aplicado literalmente. Ela mobiliza saberes declarativos (que descreve o real), procedimentais ( que prescrevem o caminho a ser seguido) e condicionais ( que dizem em que momento deve se realizar determinada ação). Entretanto, o exercício de uma competência é mais do que uma simples aplicação de saberes; ela contém uma parcela de raciocínio, antecipação, julgamento, criação, síntese e risco.

Para Perrenoud (2002, p.13) “Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos”. Para o autor estabelecer a distinção entre uma postura reflexiva e a reflexão episódica de todos sobre o que fazem. Segundo Perrenoud (2002, p.13):

Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso.

Neste caso a idéia de “reflexão na ação” e “sobre a ação” exposta pelo autor está ligada à “experiência de mundo”. Porém, nem sempre o sentido dessa expressão é claro.

Dewey (1959, p. 13) refere-se ao pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar, e o define como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

Sendo assim, esta forma de pensamento se diferencia das demais por não ser uma mera sucessão de coisas pensadas, mas uma ordem consecutiva de idéias a partir de um propósito, cujo encadeamento implicará uma consequência intencionalmente prevista.

Tentando aprofundar um pouco mais a reflexão em relação à mobilização de saberes para a construção de competências, Perrenoud (2002) assinala que para se chegar a uma verdadeira prática reflexiva, esta postura deve tornar-se permanente e representar um “*hábitus*” reflexivo.

É nesse cenário, portanto, que se insere a reflexão como elemento diferenciador da maneira como podem ser encaradas as situações impostas pela realidade.

Considerado como um meio pelo qual se favorece a instalação de esquemas reflexivos, Perrenoud (2002, p. 81) conceitua “*hábitus*” como:

[...] o nosso sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação; é a “gramática geradora” de nossas práticas. Nossas ações possuem uma “memória” que não existe sob a forma de representações nem de saberes, mas de estruturas relativamente estáveis que nos permitem tratar um conjunto de objetos, de situações ou de problemas.

Perrenoud (2002, p.81) atribui importância ao desenvolvimento do “*hábitus*” reflexivo<sup>56</sup>, ao considerar que uma parte da ação profissional é feita de urgência e improvisação, por meio da intuição, sem realmente apelar a conhecimentos, seja por falta de tempo, seja por pertinência e, nestes casos, aciona um esquema de ação que pertence ao “âmbito das disposições interiorizadas, entre as quais estão as competências, bem como uma relação reflexiva com o mundo e com o saber, a curiosidade, a criatividade, o olhar distanciado, as atitudes e a vontade de compreender “(PERRENOUD, 2002).

No que se refere ao papel da profissionalização Perrenoud (2002; p.11) salienta que:

Na teoria, a idéia de um profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o,

---

<sup>56</sup> Perrenoud (2002, p.150) faz lembrar que “Shön desenvolveu o paradigma do profissional reflexivo visando combater a ilusão, ainda predominante nos anos 70 e 80 de que a ciência oferecia uma base de conhecimentos suficiente para uma ação racional. Grande parte dos problemas tratados por um profissional não figura nos livros e não pode ser resolvida apenas pelos saberes teóricos e procedimentos ensinados nas academias”.

imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento. Ele não concebe de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática: deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência. Um profissional nunca parte do nada, tenta não inventar a roda, considera as teorias os métodos já testados, a jurisprudência e a experiência.

Ao comentar este tema, Jober (1999 apud PERRENOUD, 2002, p.11) mostra que a competência profissional pode ser concebida como a “capacidade de gerenciar o desvio entre o trabalho prescrito e o trabalho real”. Visto desta forma se passa a compreender que esse desvio citado pelo autor, “varia conforme os ofícios e, portanto, a formação consiste por um lado, na aprendizagem das regras e no cumprimento delas, e, por outro, na construção da autonomia e do julgamento profissionais”. Para Jober (apud PERRENOUD, 2002, p.11):

Mesmo nas atividades profissionais menos qualificadas, um mínimo de autonomia no trabalho é fundamental para o funcionamento da produção; a autonomia permite que se enfrente os limites do trabalho prescrito para tornar a tarefa suportável e para realizá-la da melhor forma possível quando as prescrições são falhas ou incompatíveis com o tempo, com os materiais ou com as condições de trabalho.

Perrenoud (2002) dedicando-se a analisar esta situação descreve que nas profissões voltadas para uma prática humanista prescreve-se menos que nas profissões técnicas, o que conseqüentemente passará a exigir dos profissionais, de um modo geral, um nível bastante elevado de qualificação. Para Perrenoud (2002, p.11):

Entretanto, ainda resta uma escolha, a qual varia de acordo com as organizações que empregam os profissionais: pode-se limitar ao máximo sua autonomia e investir em prescrições cada vez mais rigorosas, em procedimentos padronizados, em apoios tecnológicos: ou ao contrário disso, pode-se confiar neles, elevando seu nível de competência de acordo com a necessidade, afim de que eles sejam dignos dessa confiança. Essa segunda atitude está no cerne do conceito de profissionalização, a qual incita a formação de pessoas competentes para saber “o que devem fazer”, sem serem limitadas estritamente por regras, diretrizes, modelos, programas, horários e procedimentos padronizados.

Dentro desta perspectiva de profissionalização subentende-se em tese, que os “profissionais”, sabem muito bem o que devem fazer e como fazê-lo. Mas para Perrenoud, (2002, p. 12) “na prática nem todos sempre estão à altura dessa exigência e dessa confiança. O grau de profissionalização de um ofício não é um certificado de qualidade entregue sem necessidade de exame a todos que a

exercem”. Segundo Perrenoud, (2002, p. 12) ele é mais uma “característica coletiva – o estado histórico de uma prática, que reconhece aos profissionais uma autonomia estatutária, baseada na confiança em sua competência e sua ética”. Em contrapartida, os profissionais passam a assumir a responsabilidade por suas decisões e por seus atos, tanto no aspecto moral, como no âmbito do direito civil e do penal.

Nessa perspectiva, Perrenoud, (2002, p. 13) reconhece que “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre a sua ação e esta capacidade encontra-se na essência do desenvolvimento permanente, em função da experiência, de competências e dos saberes profissionais”.

Para complementar este esforço de entendimento sobre a importância da reflexão na construção dos saberes profissionais convém mencionar que a literatura enumera competências fundamentais para que os profissionais construam sua autonomia. Segundo Perrenoud (2000, p.19,31), para que o profissional construa sua autonomia é necessário:

Saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades; saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo; saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica; saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança; saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático; saber gerenciar e superar conflitos; saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las; saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais.

É interessante observar também as colocações feitas pelo autor em relação aos desafios e dificuldades encontradas na formação de competências. Para Perrenoud (2002) um dos entraves deste processo é ensinar ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, saber fazer, métodos e posturas reflexivas, além disso, criar ambientes que favoreçam a reflexão sobre a prática, a reflexão sobre como se pensa, se decide, se comunica e se reage no ambiente de trabalho diante das complexidades impostas pela realidade, debatendo e trabalhando seus medos e suas contradições .

Para o autor essas dificuldades se apresentam principalmente por ainda priorizar-se um modelo de formação profissional tecnicista, voltado para um perfil onde não se valoriza uma postura reflexiva e emancipadora. Entende-se que a

reflexão só poderá promover a ruptura necessária se estiver acompanhada de compromisso político e de intencionalidade transformadora.

Portanto, para Perrenoud (2002, p.18) “um profissional reflexivo só poderá ser formado por meio de uma “prática reflexiva” graças a esta fórmula paradoxal apreciada por Meirieu (1996 apud PERRENOUD, 2002, p.18): “Aprender fazendo o que não se sabe fazer”.

Para Perrenoud (2002, p.18) existe uma necessidade de se compreender em que condições os profissionais iniciantes podem “entrar em uma prática reflexiva”. Em geral a prática reflexiva pressupõe que eles precisam abandonar sua profissão de aluno para se tornarem atores de sua formação e que aceitem formas de desenvolvimento e incerteza, de risco e de complexidade que podem, com razão, aterrorizar aqueles que se refugiam no saber formal.

No que se refere ao papel da reflexão para a formação de competências, segundo Perrenoud (2002, p. 18) não se pode considerar o “estado de principiante” como um dado intangível. Em parte, ele resulta de representações sociais da profissão e da formação inicial, as quais perduram enquanto não são trabalhadas como tais. Para Perrenoud (2002, p.18):

Alguns estudantes procuram na formação algo que ela não oferece mais, ortodoxia, saberes práticos, e nem percebem o que ela propõem, em especial uma formação reflexiva. [...], porque desenvolveram uma relação com o saber e a profissão que não os incita à reflexão; porque o contrato e os objetivos de uma formação ligada ao paradigma reflexivo não foram suficientemente explicados para permitir-lhes optar por outra orientação ou por abandonar progressivamente suas imagens estereotipadas da profissão e da formação profissional.

Tentando aprofundar um pouco mais os processos vivenciados pelo principiante na formação de novas competências Perrenoud (2002, p.18) expõe:

- Um principiante está entre duas identidades; está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões;
- O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança;

- Encontra-se em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
- Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações;
- Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou medo de pagar um preço muito alto por eles; e
- O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que este desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera.

Essas condições favorecem a tomada de consciência e o debate, pois nada ocorre de forma automática. Segundo Perrenoud (2002, p.19):

Enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competências duramente adquiridas. Portanto, a condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão.

Para Perrenoud (2002, p. 19) este mesmo processo de angústia e incertezas pode levar a bloquear o pensamento gerando uma necessidade urgente de certezas. Segundo Perrenoud (2002, p.19) para aceitar a importância da reflexão quando tudo parece ficar difícil, e sem esperar tempos melhores, “o profissional precisa trilhar um longo caminho, aprender a contrapartida da profissão de aluno que praticou durante tanto tempo e que de alguma forma foi mostrada como ideal, para assumir uma nova postura”.

Desta forma, na visão de Perrenoud (2002, p. 20) o sujeito iniciante “ só poderá seguir esse caminho se o conjunto de formação tiver sido concebido com coerência e transparência, e se este souber exatamente que procedimento deve adotar”:

Para Perrenoud (2002, p. 20) “a adesão ativa dos estudantes ao procedimento clínico e reflexivo de formação pressupõe pelo menos quatro condições importantes”:

- Transposição didática e os referenciais de competências essenciais orientados para as práticas de ensino de sua dimensão reflexiva;

- Um lugar importante concedido aos saberes da e sobre a prática, para equilibrar o peso dos saberes a serem ensinados ou dos saberes eruditos descontextualizados;

- Uma formação que seja ao mesmo tempo universitária e profissional, livre tanto do academicismo clássico da “alma mater” como da obsessão prescritiva da escola profissional formal;

- Uma formação que alterne, desde o início, uma forte articulação entre teoria e prática. A reflexão sobre os problemas profissionais só pode ser treinada caso refira-se constantemente as práticas. Se elas constituem um futuro longínquo e abstrato, como poderão se transformar na matéria prima do trabalho de formação?

Através destas reflexões pode-se perceber que a dimensão reflexiva está no cerne de todas as competências profissionais. Portanto, para Perrenoud (2002, p. 20) a dimensão reflexiva não pode ser desconsiderada no debate sobre a formação profissional, sobre a alternância e a articulação entre teoria e prática, sobre os procedimentos clínicos, sobre os saberes, sobre as competências e sobre os hábitos dos profissionais.

Como argumenta Sacristán (apud FREITAS, 2002, p. 91) “a competência profissional deve tornar-se reflexiva no processo de refletir a prática com a ciência”. Além disso, segundo Freitas (2002) a reflexão sobre a prática, submetida a um exame crítico para melhorar a qualidade da própria reflexão, pode contribuir para reafirmar o caráter reflexivo como atributo da competência profissional, tendo em vista os valores e os motivos pessoais e coletivos que guiam e sustentam a profissionalização, assim como sua transformação.

#### **4.4. Considerações finais sobre a formação de competências**

O conceito de competências tem aplicação em várias áreas e vem substituir o de qualificação (na Sociologia do Trabalho).

Pode-se observar na literatura uma objeção ao uso deste conceito por alguns autores, tendo em vista sua vinculação com os processos e interesses de reprodução do capital. . Passa-se a usar o termo competências, e não mais o de qualificação para o emprego ou posto de trabalho. A abordagem das competências



inscreve-se, assim, num movimento de atualização e de reconceitualização da atividade de trabalho e das práticas de gestão de recursos humanos.

Posições a favor do uso da noção de competência ou qualificação dependem sempre dos critérios adotados por seus usuários. Entretanto, a noção de competência geralmente assume um caráter mais ontológico realista quando passa a unir as exigências dos empregos e a capacidade dos trabalhadores na prática das atividades de trabalho, bem como ao reconstituir a unidade entre trabalho real e prescrito, trabalho concreto e abstrato, trabalho intelectual e manual, cognição e ação e, também, por outro lado, quando passa a integrar as dimensões implícitas, informais e táticas, para além da qualificação formal do trabalhador, comparado com a noção de qualificação de caráter mais nominalista.

Deluiz (2001, p.15) esclarece que; “a noção de competência é fortemente polissêmica, tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação”. Esta polissemia, segundo a autora, tem origem nas diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos.

Para Perrenoud (2002, p.180) “O exercício da competência põe em andamento nosso *“habitus”*, nossos esquemas de percepção, de pensamento e de mobilização dos conhecimentos e das informações que memorizamos”. Diante disso mobilizar uma competência, pressupõe uma postura do profissional, um *“habitus”* que, presente em seu dia-a-dia, vai se realimentando da prática, ao mesmo tempo que a conduz.

Perrenoud (2002, p.180) salienta que; “Em todos esses casos, se o sujeito não for capaz de investir seus saberes com discernimento, de relacioná-los a situações, de transpô-los e enriquecê-los, eles não lhe serão muito úteis para agir”. Para o autor na maioria das vezes, essa mobilização precisa acontecer em situações inesperadas e de muita incerteza, exigindo do profissional ações que não são encontradas em manuais e teorias para agir com conhecimento de causa.

Portanto, uma competência não se aprende e desenvolve por simples imitação ou reprodução. Ela precisa, dentro de diversos recursos que mobiliza, construir um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento, desta forma o

profissional necessita dispor de meios que o levem a resolver, a solucionar problemas e situações que vão além da lembrança oportuna das teorias estudadas. Portanto faz-se necessário uma formação por competências que de aporte para que ele construa uma postura reflexiva e emancipadora.

## **5. A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO PILOTO DA UFSM SOBRE OS DESAFIOS IMPLICADOS NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA ATER**

No presente capítulo pretende-se descrever e interpretar a percepção<sup>57</sup> dos alunos participantes do Programa Residência Agrária sobre os desafios enfrentados no processo de formação de competências para atuação em ATER em áreas de assentamento e agricultura familiar. Caracterizam-se, inicialmente, a origem, os objetivos e estrutura do Programa Residência Agrária, as atividades formativas previstas e realizadas no âmbito da região Sul, mais especificamente pelo Projeto Piloto em Santa Maria e, então, descreve-se e analisa-se a percepção dos alunos sobre os desafios implicados na formação de competências para ATER.

### **5.1. Metodologia**

A caracterização do objetivo e estrutura do Programa Residência Agrária foi feita, basicamente, a partir dos documentos identificados no Quadro 3.

---

<sup>57</sup> Segundo Silva (2002) o termo percepção é encontrado em diversas áreas do conhecimento que adotam enfoques diferenciados, os quais variam, ainda, conforme os autores consultados. Pode-se citar as obras de Tuan (1980), Kunda (1999), Del Rio (2001), Chauí (1996) e Unesco (1977). Para fins deste trabalho utiliza-se a concepção de percepção na visão dos fenomenologistas. Segundo Silva (2002, p. 3) "A percepção é um processo ativo da mente, em que se é possível interpretar o mundo. Existindo a contribuição da inteligência no processo perceptivo, que é mediada pela motivação, pelos valores éticos, morais, interesses, julgamentos e expectativas daqueles que percebem. A percepção possui as seguintes características: é o conhecimento sensorial de totalidades e que são dotadas de sentido; é uma vivência corporal; demonstra a relação do sujeito com o exterior; através do seu conhecimento, podemos delimitar qualidades para o mundo; envolve nossa história pessoal; é uma conduta vital, uma comunicação; é uma interpretação de coisas e objetos que nos rodeiam; envolve valores sociais; nossa vida social. Assim, os significados e os valores das coisas percebidas decorrem de nossa sociedade e do modo como nela as coisas e as pessoas recebem sentido, valor ou função. Em fim, o estudo da percepção pode revelar as idéias ou imagens e as impressões que grupos possuem sobre algo, considerando que possuímos necessidades, valores, interesses e expectativas".

CRONOGRAMA		
DOCUMENTO	DATA DE PUBLICAÇÃO	OBSERVAÇÕES
<b>HISTÓRICO-PRÉ – FASE -Orientações para Elaboração dos Projetos</b>		
Portaria nº. 57 do MDA publicada no Diário Oficial da União no dia 26 de julho de 2004	Brasília Julho / 2004	Neste documento constam os procedimentos técnicos e administrativos que regerão o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica.
Norma de Execução Nº 42 MDA/INCRA	Brasília Setembro / 2004	Neste documento estão estabelecidos os critérios e procedimentos referentes ao Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica.
Programa Nacional De Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional Para Assistência Técnica (Orientações Gerais)	Brasília, Julho / 2004	Neste documento constam os princípios, objetivos e metas estabelecidos, as estratégias adotadas, os recursos humanos, materiais e financeiros utilizados e as atividades previstas. (Doc. Incompleto)
Orientações Para a Elaboração dos Projetos – Etapa 1	Brasília 2004	Neste documento constam os critérios e orientações para estruturação do projeto e os critérios para seleção dos estudantes
Manual de operações- INCRA/MDA	Brasília; Agosto/2004	Neste documento constam com maiores detalhes as orientações do MDA para elaboração do projeto básico do curso.
Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultores Familiares.	UFSM 2004	Neste documento constam a proposta metodológica, referencial teórico, princípios, objetivos e metas, as estratégias adotadas, os recursos humanos, materiais e financeiros utilizados e as atividades a serem desenvolvidas no Curso de Especialização na UFSM
Curso de Especialização em “Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo”, (Projeto Básico)	Curitiba 2005	Neste documento constam a proposta metodológica, referencial teórico, princípios, objetivos e metas, as estratégias adotadas, os recursos humanos, materiais e financeiros utilizados e as atividades a ser desenvolvidas no Curso de Especialização na região Sul/ Sudeste
Projeto de Pesquisa em Rede Programa Nacional de Educação do Campo Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica Residência Agrária (Sub-projeto do Estado Rio Grande do Sul-2006)	UFSM Maio/2006	Neste documento constam as linhas de pesquisas desenvolvidas pelos alunos e seus orientadores.

Quadro 3 - Relação de documentos consultados e observação sobre seu conteúdo

A caracterização foi complementada com dados oriundos de entrevistas semi-estruturadas á gestores e idealizadores do programa<sup>58</sup>. Ao todo foram realizadas nove (9) entrevistas, em períodos e locais diferentes. Em março de 2006, durante a Conferência Internacional sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural - Uma visão para o futuro, realizada em Porto Alegre RS, foram entrevistados a Coordenadora Nacional do Programa Residência Agrária, um professor orientador

<sup>58</sup> Cabe ressaltar que as entrevistas abrangeram outros aspectos além da caracterização, objetivos e estrutura do programa, com o objetivo de compreender a leitura sobre os pontos críticos em relação à formação de ATER para assentamentos, identificar atores que estão em disputa em torno destes pontos críticos, as dificuldades encontradas para implementação do programa e a posição quanto às competências requeridas para os profissionais de ATER.

da UFPI (Universidade Federal do Piauí), uma professora orientadora da UFC (Universidade Federal do Ceará) e um professor orientador UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Em maio de 2006, em Campinas SP, foram entrevistados o Coordenador regional (região Sul e Sudeste), e uma monitora representante da região Sul/Sudeste. Em agosto de 2006, em Matinhos PR, foi entrevistado um monitor representante da região Sul/Sudeste. Em janeiro de 2007 em Santa Maria RS, foi entrevistada uma professora orientadora da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). Em março de 2007, em Santa Maria RS, foi entrevistado o Coordenador Local da UFSM.

A observação dos documentos mostrou que houve diversas denominações para o programa ao longo do seu processo de institucionalização. Para fins deste trabalho será usado o termo “Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica” ou “Programa Residência Agrária”, para referências ao Programa Nacional. Para referências ao Projeto de Santa Maria utilizar-se á a denominação “Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultura Familiar UFSM”, ou “Projeto Piloto”, e para o Curso de Especialização da região Sul e Sudeste “Curso Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo”.

A necessidade de compreensão das percepções dos sujeitos envolvidos na formação de profissionais no âmbito do Projeto Piloto desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) levou a utilização de uma abordagem qualitativa. Neste tipo de pesquisa não se pressupõem uma concepção de ciência que tenha por base a neutralidade, a objetividade, a generalização, ou a experimentação, pois são outros os pressupostos que a orientam. Deste modo não se pode trabalhar com uma metodologia que se direcione para a análise das causas e dos resultados, pois neste tipo de pesquisa o objetivo é interpretar os processos, os movimentos, as relações. Trata-se, então, de uma metodologia de suporte e de uma forma de pesquisar que se insere em uma outra concepção de ciência e de produção de conhecimento científico. Não se trata de uma pesquisa pronta e acabada, mas uma pesquisa que se coloca sempre na possibilidade de construir caminhos e refletir sobre esta construção.

Tais tentativas procuram desafiar a hegemonia do positivismo na metodologia das Ciências Sociais e mostram, em particular, que o acesso ao domínio simbolicamente estruturado da pesquisa social demanda procedimentos diferentes

dos desenvolvidos nas ciências naturais. Este fato é justificado primeiramente pela própria natureza da atividade e vida humana. Para Jovchelovitch (2000, p. 209):

Seres humanos, em contraste com a matéria, não são entidades dadas que existem na natureza esperando para serem conhecidas. Eles não nascem com as características específicas que determinam sua humanidade; é a sua atividade que lhes permite realizar o que apenas potencialmente aparece quando uma nova vida humana nasce.

Portanto, dentro desta visão a humanidade não é uma entidade estável que se liga a espécie humana, mas o resultado de um processo contínuo, onde “tornar-se” mais do que apenas ser, é o elemento fundamental. Na visão de Tittoni (2000, p.78) a abordagem qualitativa se apresenta como:

Uma possibilidade de escolha do pesquisador, e não como uma simples alternativa aos modelos quantitativos a partir das vantagens sumárias de uma abordagem e dos defeitos congênitos de outra, mas como necessária dentro do quadro teórico construído pelo pesquisador.

Este tipo de pesquisa supõe o contato direto e contínuo do pesquisador com o objeto da pesquisa e o ambiente pesquisado num trabalho intensivo de campo. Dentre as diferentes formas da pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo de caso. Segundo Gil (1996), o estudo de caso se caracteriza pelo estudo aprofundado e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento.

Cabe ressaltar que o caso não foi selecionado por sua representatividade em relação ao Programa Nacional, mas em função do acesso aos dados e o interesse em contribuir para a reflexão e aprendizagem do grupo sobre suas experiências.

No estudo de caso inicialmente se fez um estudo prévio com o objetivo de se familiarizar com o fenômeno a ser estudado para partir, num segundo momento, para uma investigação mais sistemática.

Esta aproximação inicial do pesquisador com o tema da pesquisa, se fez pela participação em uma reunião em que tratou-se da elaboração da proposta formativa para os participantes do Projeto Residência Agrária na UFSM, a qual foi realizada em abril de 2005. Estavam presentes alunos, professores, coordenador local, técnicos de campo, representantes das entidades parceiras e monitores. Na ocasião também foi feita a apresentação do pesquisador aos integrantes do grupo.

Para uma maior aproximação com os participantes e com o objeto da pesquisa, se optou pela observação participante. A observação participante, como

orienta Minayo (1996, p.59, 60) é "aquela que se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais e dos eventos em seu próprio contexto". A importância desta técnica está na possibilidade de se obter e observar vários aspectos, situações ou fenômenos ligados a realidade que se está trabalhando.

Paralelamente à observação participante, destaca-se o uso do diário de campo, que segundo Minayo (1996, p.63):

É um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

A observação participante foi uma estratégia utilizada ao longo de toda a pesquisa. Durante o primeiro semestre de 2005 houve a participação do pesquisador nas diversas atividades formativas do Projeto Piloto, tais como debate sobre os "Modelos de desenvolvimento" (Agricultura Familiar X Agronegócio); Debate sobre os "Enfoques e as metodologias da Extensão Rural", debate sobre a "Conjuntura sócio- econômica e política dos assentamentos do MTS e a situação da assistência técnica nos assentamentos"; Participação no Fórum de Organização da Agricultura Camponesa do Norte do Rio Grande do Sul (São Miguel das Missões); Seminário de Agroecologia (organizado pelo Grupo de Agroecologia Terra Sul) e troca de experiência sobre as saídas de campo. A inserção do pesquisador nestas atividades se deu com a participação ativa nas discussões e nas atividades propostas, tais como leitura dos materiais, discussões nos grupos e apresentações de trabalhos.

Registra-se a participação em saída de campo com os estudantes para conhecer áreas escolhidas para o estágio de vivência. O local visitado foi à região de Sarandi, RS, permanecendo no local por seis dias. Nesta aproximação inicial não foram realizadas entrevistas, apenas observação participante com coletas de dados anotados em diário de campo para descrição, reconhecimento e familiarização com o objeto da pesquisa.

O pesquisador recorreu à observação participante também durante o período do Curso de Especialização, acompanhando atividades desenvolvidas durante o Tempo Escola e fora dele. Neste sentido o pesquisador participou dos três primeiros módulos do Tempo Escola ofertados para os alunos participantes do Projeto Piloto

da UFSM. Além disto, recorreu-se á entrevistas aos alunos para atender aos objetivos da pesquisa.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas aos alunos, onde o pesquisador, através de conversa com os entrevistados, levanta dados para serem utilizados em análise qualitativa. Na entrevista semi-estruturada o entrevistador segue um roteiro, mas pode acrescentar novas perguntas de esclarecimento, como também fazer as necessárias adaptações. Segundo Minayo (1996, p.58) este tipo de entrevista “Torna possível trabalhar de forma aberta onde o informante aborda livremente o tema proposto”.

As entrevistas semi-estruturadas, de caráter exploratório, foram baseadas em roteiro com itens referentes aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas com os alunos participantes do Projeto Piloto da UFSM. Para o registro das entrevistas utilizou-se o gravador. As entrevistas aconteceram nos encontros do Tempo Escola nos intervalos das disciplinas e nos espaços informais do curso.

Estas entrevistas aconteceram durante as diferentes etapas da Especialização sendo que em cada uma das etapas enfatizou-se um tema.

Na primeira etapa, realizada em outubro de 2005, em Curitiba PR, foram entrevistados quatorze (14) alunos, sobre aspectos relacionados à etapa que antecede o Curso de Especialização. Nestas entrevistas buscou-se compreender quais os motivos que os levaram a se inserir no projeto, suas expectativas com o projeto, angústias em relação à vivência e expectativas com relação à Especialização. Por ter acontecido de modo informal durante o curso, ficou a cargo dos alunos a forma e o ordenamento das respostas. Alguns responderam em grupos e, a partir da fala de uns, surgiam novos questionamentos e até sugestões. Outros preferiram responder de forma individual, pontuando suas respostas.

Na segunda etapa, realizada em maio de 2006, em Campinas SP, foram entrevistados treze (13) alunos. O objetivo destas entrevistas era o de compreender a percepção dos alunos sobre a evolução da discussão e prática de ATER e aportes dados pelo Curso de Especialização, andamento da pesquisa e orientações. Os dados referentes ao desenvolvimento da pesquisa e orientação não serão explorados porque se mostraram pouco significativos para o objetivo da dissertação.

Na terceira etapa, realizada em agosto de 2006, em Matinhos PR, foram entrevistados quatorze (14) alunos, com o objetivo de compreender quais as



competências requeridas para o serviço de ATER<sup>59</sup>, os desafios implicados na formação das competências, as contribuições do Programa Residência Agrária para a formação destas competências, como também as estratégias adotadas para superar os desafios.

Todos os dados obtidos foram mapeados através da transcrição das fitas gravadas, releitura do material coletado, organização dos relatos e dos dados registrados no diário de campo.

Para interpretação das entrevistas dos alunos participantes recorreu-se, também a observação da pesquisadora a informações recolhidas em entrevistas com os gestores do programa, tais como Coordenadores do programa a nível nacional, local, regionais, e monitores.

## **5.2. A origem e orientações gerais do Residência Agrária**

O Programa Residência Agrária e o Projeto Piloto de Santa Maria são melhor compreendidos se forem considerados o conjunto de iniciativas em prol da Educação do Campo e as experiências anteriores do movimento estudantil com a realização de estágios de vivência.

Segundo Bergamasco (2006) o Programa Residência Agrária tem como antecedentes um conjunto de iniciativas de aproximação das Universidades à temática da educação na Reforma Agrária (informação verbal)<sup>60</sup>. Na tentativa de se aproximar mais as Universidades à problemática da Reforma Agrária foi montado um grupo que passou a se chamar “Grupo Interdisciplinar Básico para a Reforma Agrária” (institucionalizado dentro da UNB com atuação conjunta com MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário). Este grupo de estudo e pesquisa fez um mapeamento de quais Universidades no Brasil trabalhavam com Reforma Agrária e Assentamentos e realizou diversos encontros para discutir as ações que poderiam ser iniciadas e, desses esforços, resultou o Iº Censo da Reforma Agrária do Brasil, no ano de 1996. No Censo ficou evidente o alto índice de analfabetismo e a baixa

---

<sup>59</sup> Foram realizadas 14 entrevistas, mas 2 foram desconsideradas por não apresentarem elementos que contribuíssem para análise dos dados.

<sup>60</sup> O relato sobre a origem do Programa Residência Agrária segue a descrição apresentada por Sônia Bergamasco em palestra proferida ao Curso de Pós-Graduação em Extensão Rural na UFSM em março de 2006.

escolaridade dos assentados, ressaltando a importância de ações no campo da educação. A ideia de avançar na proposta de uma educação diferenciada foi trabalhada no “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (ENERA), realizado em Brasília no ano de 1997, promovido pelo MST em conjunto com várias entidades parceiras entre elas a UNB, UNESCO, o UNICEF e a CNBB. Seguiu-se a realização da “1ª Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, em Luziânia (GO), em 1998. A mobilização resultou na implementação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) enquanto política pública do MDA, expressão de uma parceria estratégica entre o Governo Federal, as instituições de ensino superior e os movimentos sociais do campo.

Durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003), articulou-se a criação, dentro do MDA, de um setor para tratar especificamente dos programas de educação para Reforma Agrária. Neste momento se decide implantar efetivamente o PRONERA, em conjunto com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o MDA. Idealizou-se que as Universidades que já se encontravam trabalhando com Reforma Agrária passariam a trabalhar com capacitação nas áreas de Assentamentos e Reforma Agrária<sup>61</sup>.

Por outro lado, historicamente houve uma tendência de aproximação entre o movimento estudantil e o MST criando-se, inclusive, Núcleos de Apoio à Reforma Agrária em algumas Universidades brasileiras. No âmbito desta aproximação, desenvolveram-se “Estágios de Vivência”<sup>62</sup>, concebidos como formas de aproximação social de atores sociais que têm mesmos objetivos de luta.

O Programa Residência agrária surge a partir da proposta do movimento estudantil relativo à realização de “Estágios de Vivência”.

Coloca-se, então, como um dos resultados da luta por políticas de educação em nível superior voltadas para a necessidade de formação técnico-científica em sintonia com as necessidades das realidades camponesas existentes no meio rural brasileiro, protagonizada pelos movimentos sociais do campo em aliança com as Universidades públicas<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> Bergamasco op. cit

<sup>62</sup> Os “Estágios de Vivência” se caracterizam como um importante instrumento pedagógico que possibilita, aos estudantes de todas as áreas do conhecimento, vivenciar e compreender a realidade agrária brasileira, o povo camponês, a luta pela terra.

<sup>63</sup> Bergamasco op. cit

A Coordenadora Nacional entrevistada reforça esta concepção, colocando que não se trata de uma política de assistência técnica, mas de uma política indutora de formação de alunos das Ciências Agrárias: “Queremos formar técnicos e profissionais que sejam capazes de olhar para além da planta e do animal”. Segundo sua avaliação:

Essa área ainda tem dificuldades para viabilizar projetos em assentamentos e unidades de agricultura familiar. A idéia é fazer com que os estudantes estabeleçam um vínculo com as comunidades e estimulá-los a construir um plano de trabalho em dois anos, já que cada aluno só poderá atuar depois de ser inserido numa equipe de ATER do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) ou da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF).

No Programa Residência Agrária idealizou-se que, inicialmente, os estudantes fariam seus trabalhos de conclusão de curso de graduação com base em projetos de extensão rural, durante seis meses nas comunidades e assentamentos rurais. Depois de formados, eles fariam um Curso de Especialização, que incluiria um estágio nessas comunidades, em regime de residência, durante dois anos (Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, 2004).

Estavam previstos, ainda, encontros bimensais, ora nas Universidades, ora nos assentamentos, com a participação de estudantes, membros da equipe de ATER e cinco pessoas da comunidade para discutir o desenvolvimento dos trabalhos. A Coordenadora Nacional expõe: “A intenção desse intercâmbio é promover um processo permanente de ação, reflexão sobre essa prática que esses jovens estão implantando nas comunidades”.

Na equipe de assistência técnica estaria incluído o orientador de campo. Esse sujeito poderia ser membro de um movimento social ou de algum órgão público e também faria a Especialização. “Isso significa que estaremos também qualificando os técnicos, o que garantirá a permanência da ATER”, explica a Coordenadora Nacional.

A Coordenadora Nacional do Programa Residência Agrária, em entrevista, expõe as dificuldades enfrentadas na viabilização deste. Para a Coordenadora Nacional as discussões que antecederam a efetivação do Programa Residência Agrária, se deram em diferentes setores do governo: embora o INCRA fosse o órgão

responsável, esta discussão envolveu várias “oligarquias” e secretarias<sup>64</sup>. Para a Coordenadora Nacional, as diferenças de concepções em relação ao campo dentro das diferentes secretarias, ministérios e autarquias, resultaram em conflitos e tensões porque “O Residência Agrária tem uma intencionalidade bastante clara, tem uma concepção em um modelo de desenvolvimento e de campo que algumas vezes não é convergente ou consensual no seu processo de discussão com a visão da casa”. Para a Coordenadora Nacional:

A dificuldade foi na perspectiva destes diferentes órgãos ou instancias do poder público, aceitar que o Programa tem uma concepção de política pública concebida a partir de uma interlocução muito forte, muito próxima com os sujeitos sociais, os protagonistas do campo<sup>65</sup>.

Conforme a Coordenadora Nacional, o modelo de operacionalização do Programa também gerou muitas controvérsias. Apesar das divergências de concepções, o Residência Agrária teve sua formulação definida pelo INCRA e pelo MDA, em julho de 2004, sendo executado por meio de parceria entre as Universidades públicas, movimentos sociais, Governo Federal e a Federação dos Estudantes de Agronomia. O programa contou com o apoio da Fundação Banco do Brasil, que financiou a implementação dos *Núcleos Transdisciplinares de Pesquisa, Extensão, Reforma Agrária e Agricultura Familiar*, espaço de trabalho devidamente equipado para as equipes de assistência técnica utilizarem não só no acompanhamento dos trabalhos, mas também para reflexão e articulação de futuros projetos de extensão rural.

Por outro lado, previu-se uma interação com os monitores do PRONERA na estruturação do Curso e acompanhamento dos projetos. A entrevistada fala das dificuldades enfrentadas para introduzir uma nova sistemática no processo educativo:

Quando se colocou a importância, a necessidade da figura dos monitores, que são os especialistas da Educação do Campo formados pelo PRONERA, e que estes atuavam ajudando nas discussões das práticas

---

<sup>64</sup> Segundo dados de entrevista a Coordenadora Nacional coloca que “No caso do Programa Residência Agrária, a questão do orçamento torna-se um problema estrutural que interfere e até compromete a gestão operacional e o processo pedagógico e ameaça sua continuidade, por tratar-se de um Programa que não tem rubrica orçamentária permanente. Além disso, por ser um programa educativo pensado e executado por outro ministério que não o da educação, há uma disputa e um conflito de interesses entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o da Educação tanto em relação à concepção e controle do programa quanto em relação aos recursos”.

<sup>65</sup> Conforme dados de entrevista.

Pedagógicas que acontecem nos cursos, na discussão que se coloca que a Educação do Campo tem diferentes espaços e tempos formativos que não é só o espaço de sala de aula, que não é só as questões de conteúdo de uma visão tecnicista, mas que compreende muito mais que isso, que é um projeto de formação para formar técnicos com valores diferenciados que saiba respeitar valores, as culturas, a história, que saibam perceber o sujeito com os quais eles estão trabalhando, com os quais eles se propõem ser os técnicos e ajudar na organização da produção; e que esta pessoa tem um papel de protagonista na concepção pedagógica, desmistificando a idéia de que o centro está no servidor público, que não são só as pessoas, as instâncias que concebem as políticas públicas mas que ela é feita num processo dialogado, nisso a gente sentiu bastante dificuldade. Pois esta concepção não está internalizada ainda, está arraigada a idéia de que o Estado faz e as pessoas recebem visão do beneficiário de programas, visão contrária a concepção do PRONERA, onde os agricultores são sujeitos do programa não são beneficiários das políticas. Esta visão está ligada a visão que se contraria á visão beneficiaria. Uma visão que não é a de fazer política para os camponeses e sim com os camponeses, que faz muita diferença, que não é a de direcionar para alguém, mas elaborar com a participação das pessoas num exercício dialogado de muita troca, de enfrentar as contradições e as diferentes lógicas”.

Para o desenvolvimento do Programa Residência Agrária convidou-se um conjunto de Universidades e solicitou-se que as Universidades interessadas apresentassem projetos para participar do Programa. Os projetos deveriam atender às orientações gerais do Programa, à legislação federal que rege a celebração de convênios e a alocação e desembolso de recursos – (a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei de Responsabilidade Fiscal em vigor). As Universidades tiveram prazo até 15 de agosto de 2004 para entregar suas propostas, que foram analisadas pela secretaria executiva do PRONERA.

Um dos aspectos importantes neste processo é que as propostas das Universidades deveriam ser elaboradas e desenvolvidas em parceria com movimentos sociais, o que introduziu uma sistemática específica caracterizada pela discussão entre diferentes atores sobre o encaminhamento das ações.

A partir das propostas apresentadas foram firmados cinco convênios para a realização de Cursos de Especialização, com a participação de quatorze (14) Universidades públicas federais e duas (2) estaduais, agrupadas nas cinco regiões do país. Universidades que faziam parte do Programa Residência Agrária em 15/12/2004: **Região Norte** (UFPA e UFAC), **Região Nordeste** (UFCE, UFPI e UFRN, UFSE, UFPB, UFBA e UFRPE), **Região Centro-oeste** (UFG, UFMT e UNEMAT), **Região Sul e Sudeste**. (UFRRJ, UFSM, UFPR e UNICAMP). (Figura 1)



Figura 1 - Universidades participante do Programa Residência Agrária em 15/12/2004.  
Fonte: Casimiro (2006)

A partir de sua inserção, cada Universidade realizou a seleção dos alunos, a programação da fase de vivência (primeiros seis meses em que os alunos ainda estariam vinculados aos cursos de graduação) e engajou-se na discussão sobre o currículo do Curso de Especialização, a ser ofertado em sua região.

Conforme entrevista concedida pela professora orientadora da UFC cada região apresentou uma dinâmica particular na execução do projeto. Na região Nordeste, por exemplo, os coordenadores formaram um comitê gestor regional, envolvendo os coordenadores do Ceará, Piauí e Rio Grande do Norte, e representantes dos movimentos sociais, para troca de experiências e discussão das ações e problemas encontrados na realização e execução dos projetos.

Também no processo de seleção dos estudantes e atividades desenvolvidas nos primeiros seis meses observam-se diferenças entre regiões e entre as Universidades de uma mesma região. Segundo entrevista concedida pela professora orientadora da UFC, a seleção dos alunos da Universidade do Ceará foi feita pelos professores que estavam inseridos no Programa, mas as áreas de atuação foram

selecionadas pelos movimentos parceiros (MST, FETRAF), que também selecionaram os estudantes que atuariam nestes locais.

Segundo relato da professora orientadora da UFC entrevistada, o processo de seleção se deu da seguinte forma:

Cada estudante fez um documento concentrado, com sua biografia e área de interesse, sendo selecionado um estudante para cada assentamento. Neste período do estágio de vivência foram realizados vários encontros do Residência Agrária entre técnicos do MST e FETRAF professores, alunos, através de oficinas, palestras e minicursos, relatos de experiências e outros. Neste período [durante o estágio] os alunos realizaram uma monografia que teve como ponto comum o histórico de cada assentamento e um esboço das temáticas específicas, culminando com a defesa de todos os alunos no término do estágio, onde estes tiveram também a colação de grau.

Outro fator que demonstra as diferenças entre regiões foram os cursos de graduação selecionados para integrar o Programa na Universidade do Ceará: na primeira turma os alunos selecionados eram oriundos dos cursos de Economia Doméstica, Engenharia de Pesca, Engenharia de Alimentos e Agronomia.

Na Universidade do Piauí, segundo relato do professor orientador da UFPI, o estágio de vivência se deu de forma diferenciada do previsto no projeto. Deveria acontecer nos finais de semana com alunos em formação, mas devido ao atraso na liberação de verbas do convênio, quando esta aconteceu, os alunos já estavam formados. Devido a esse fato, segundo o entrevistado, se aproveitou o tempo entre o término das aulas e a colação de grau, sendo que estes alunos realizaram a vivência durante 36 dias no campo. No período que decorreu entre a vivência e início da Especialização (4 a 5 meses), foi criada uma rede de apoio ao Residência Agrária em conjunto com a EMATER. A EMATER criou um programa específico com bolsas mantidas por essa Instituição, mantendo os alunos trabalhando em conjunto com os técnicos de ATER em assentamentos próximos às áreas escolhidas para o estágio de vivência.

Tais colocações enfatizam a diversidade das formas de operacionalização do Programa Residência Agrária e, portanto, a relatividade de qualquer caso analisado.

As referências à institucionalização dos Cursos de Especialização indicam que eles se criaram, também, em ambientes de disputa e conflito. Para Costa (2006 apud MOLINA, 2006, p.7) "Os espaços instituintes inaugurados pelo programa no interior das Universidades, apresentam uma tensão implícita constante, decorrente

da diversidade de sujeitos, de instituições e de conhecimentos que deu materialidade aos projetos pedagógicos dos cursos”. Para Molina (2006, p.7) “essa tensão permanente reproduz para dentro do processo de construção de conhecimento a luta que ocorre no conjunto da sociedade, na disputa pelo projeto de nação que se faz hegemônico”.

Segundo Molina (2006, p.7) “Os cursos representam uma brecha no fechamento do sistema de idéias no interior da Universidade” porque colocam sujeitos diferenciados como docentes, discentes, coordenadores pedagógicos qualificados nos movimentos sociais do campo e profissionais atuantes no meio rural em constante diálogo. Para Molina (2006, p.7):

Estas relações de tensão são em si mesmas relações dialógicas, de complementaridade, antagonismo, ou concorrência e provocam um aquecimento político e cultural tanto no ambiente acadêmico, quanto no ambiente das comunidades rurais (assentamentos e territórios tradicionais) onde se executam os projetos de pesquisa.

O andamento da construção e implementação dos Cursos de Especialização foi acompanhado através de reuniões entre a Coordenação Nacional e integrantes do Programa ao nível Nacional, como mostram os indicativos apresentados no Quadro 4.

<b>CRONOGRAMA</b>		
<b>ATIVIDADES</b>	<b>DATA</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
Reunião dos Monitores do Programa de Residência Agrária	17- 18 / 08/2005 Brasília-DF	- Reunião específica com as pessoas do MST, dos setores de produção e educação que acompanharam a implementação do Programa Residência Agrária nas grandes regiões: Sul/Sudeste Centro-Oeste/ Nordeste/ Norte
Reunião em Brasília com Integrantes do programa a Nível nacional. Região Centro-Oeste (UFG, UFMT e UFMAT) Região Norte (UFPA e UFAC) Região Nordeste (UFCE, UFPI e UFRN UFSE, UFPB, UFBA e UFRPE) Região Sul e Sudeste (UFRRJ, UFSM, UFPR e UNICAMP) Coordenador Nacional e Monitores do programa	14/12/2005	<b>Pauta:</b> - Informes - Monitoria do PRONERA - Instrumentos de avaliação das etapas - Avaliação dos estudantes dentro do curso - Pesquisa e professores orientadores
Reunião do Programa Residência Agrária a nível nacional. Participantes: Equipe da Coordenação Nacional, regional, local, Representantes dos Estudantes e Monitores	19/01/2006 Brasília DF	<b>Pauta:</b> - Informes e análise do andamento burocrático e financeiro do Curso da região Sul. - I Encontro Nacional do Residência Agrária; - Avaliação da 1ª Etapa em Curitiba e indicativo para data da 2ª ETAPA;

Quadro 4 - Reuniões realizadas a nível Nacional do Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica (2005)



### **5.3. Orientações gerais do Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultura Familiar - UFSM**

A UFSM foi uma das integrantes da região Sul / Sudeste no Programa Residência Agrária. Participaram do programa na região Sul e Sudeste as Universidades UNICAMP, UFFRJ, UFPR (Universidade sede do Curso de Especialização) e UFSM, cada qual tendo conduzido suas ações locais com relativa autonomia. As Universidades associadas adotaram propostas metodológicas diferenciadas para nivelar os estudantes, mas sempre tomando o cuidado de não limitar as opções de cada estudante no que se refere à pesquisa, e sem perder de vista o objetivo das vivências, de conhecer a realidade, princípio previsto no Projeto Básico do Curso de Especialização-Orientação Geral, Curitiba, 2005.

Conforme o “Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultores Familiares” (2004), a Universidade Federal de Santa Maria tinha trajetória anterior na temática. Conforme consta no Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultores Familiares da UFSM (2004, p. 7, 8):

Com a abertura democrática no país, desde o final da década de 1970, a questão agrária e os movimentos de luta pela terra ressurgiram no cenário sociopolítico com grande intensidade. Desde este período a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), principalmente através de segmentos consideráveis de corpo discente, vem desenvolvendo importantes ações de apoio ao movimento de luta pela terra e aos agricultores familiares. Durante os anos de 1980 até meados dos anos 90 destacaram-se as ações desenvolvidas e organizadas pelo GAMST (Grupo de Apoio ao Movimento dos Sem-Terra), integrado por estudantes de diversos cursos da UFSM, especialmente os de Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia e Engenharia Florestal da UFSM. O referido grupo desenvolveu inúmeras ações de apoio à luta pela terra na UFSM e no espaço social de Santa Maria e região, promovendo de maneira pioneira estágios curriculares de estudantes em assentamentos (experiência que mais tarde iria derivar os atuais “Estágios de Vivência” em assentamentos de Reforma Agrária, organizados pelos estudantes universitários em todo país) e proporcionando uma diferenciada formação a um considerável grupo de egressos.

Posteriormente os Estágios de Vivência foram articulados pelo NARA (Núcleo de Apoio à Reforma Agrária) da UFSM. O 1º Estágio de Vivência (1998) coordenado pelo NARA contou com a participação de 35 estagiários que foram distribuídos nos assentamentos que perfazem 4 das regionais do MST no RS: Cruz Alta, Jóia, Sarandi e Santana do Livramento. Em 2003 foi realizado, em fevereiro, o 4º Estágio de Vivência em Assentamento de Reforma Agrária, contando com a participação de

mais de 30 estudantes dos mais diversos cursos da UFSM. Cabe assinalar também que discussões vinham sendo feitas dentro dos grupos de pesquisa existentes nesta Universidade sobre o novo perfil profissional de ATER já que esta Universidade mantém um Curso de Mestrado em Extensão Rural. É dentro deste contexto que a UFSM se engajou no Programa Residência Agrária através do Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma "Agrária e Agricultores Familiares".

O Projeto Piloto em Santa Maria foi concebido em 2004, inserindo-se no Programa Residência Agrária. Segundo consta no Projeto Piloto (2004, p.13) o projeto foi percebido como propiciador de avanços em diversos planos:

- Contribuir para o estabelecimento de referências de formação de agentes de assistência técnica e extensão rural para trabalho junto à agricultura familiar e assentamentos rurais;
- Oportunizar uma formação diferenciada a um grupo de estudantes das ciências agrárias da UFSM para atuarem em áreas reformadas e de agricultura familiar;
- Propiciar uma experiência concreta de ensino/aprendizagem e um espaço de reflexão aos estudantes e das ciências rurais da Universidade Federal de Santa Maria acerca da problemática agrária e do desenvolvimento rural;
- Desenvolver uma experiência piloto de assistência técnica e extensão rural em assentamentos de Reforma Agrária e áreas de agricultura familiar, com o objetivo de criar referências para formação técnica nessa área;
- Diagnosticar e trazer os principais problemas vivenciados pelos assentados e agricultores familiares para os contextos de ensino e pesquisa da Instituição, contribuindo para sua resolução mediante construção participativa de alternativas;
- Capacitar os agricultores e suas organizações em métodos de diagnóstico de realidade; e
- Articular e fortalecer os diferentes grupos da comunidade acadêmica universitários com inserção atuação nos movimentos sociais.

Segundo o Projeto de Pesquisa em Rede (Sub-projeto do Estado Rio Grande do Sul, 2006, p.6), a operacionalização do projeto na UFSM foi realizada através de uma forma de organização onde distinguem-se: o Grupo Gestor, Comitê de Orientação, Orientadores de campo e estudantes bolsistas.

O Grupo Gestor é formado pela Universidade (UFSM) e pelas entidades parceiras, ( "Cooperativa de Prestação de Assistência Técnica aos Assentados de Reforma Agrária (COPTec)", com atuação em áreas de Reforma Agrária; "O projeto COOESPERANÇA", com atuação em áreas de agricultura familiar; duas entidades estudantis com atuação na temática, "o Núcleo de Apoio a Reforma Agrária (NARA) e o Grupo de Agroecologia Terra Sul (GATS)"). A função do Grupo Gestor é de definir as diretrizes gerais do projeto, como os critérios de seleção dos bolsistas, os

locais de atuação, entre outros.

O Comitê de Orientação é formado por 7 professores das diferentes áreas do conhecimento do Centro de Ciências Rurais da UFSM. A função dos orientadores é de acompanhar e orientar o trabalho dos estudantes, cada professor orienta no mínimo dois estudantes.

Os orientadores de Campo “São técnicos indicados pelas instituições de ATER parceiras do projeto”, em cada local de atuação do projeto (04 técnicos). Esses técnicos já estavam inseridos e trabalhando nesses locais e sua função é de articular e coordenar o trabalho de campo dos estudantes.

Os estudantes (Bolsistas) são estudantes do último semestre dos cursos de graduação do Centro de Ciências Rurais da UFSM (Agronomia, Veterinária, Eng. Florestal e Zootecnia). Os estudantes que integram o projeto foram selecionados pelo comitê gestor.

Assim, na UFSM a realização do projeto foi viabilizada por um conjunto de entidades parceiras: UFSM, EMATER, Projeto CooEsperança, COPTec, MST, NARA, GATS, INCRA/MDA, Fundação do Banco do Brasil. Conforme “Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultores Familiares” (2004), cada uma das entidades parceiras teve atribuições específicas no projeto:

- A UFSM - Universidade Federal de Santa Maria – inserir as atividades previstas no projeto como atividades de formação (estágios) de seus alunos formandos de ciências agrárias; disponibilizar recursos humanos (professores) para participar dos processos de orientação e acompanhamento das ações a serem desenvolvidas nos assentamentos; coordenar o processo de formação dos estudantes e atividades a ele relacionadas (preparação de materiais didáticos, realização de seminários internos e reuniões bimestrais com atores participantes do processo, acompanhamentos de monitoramento e avaliação); preparação dos documentos e relatórios técnico-financeiros previstos no projeto;
- EMATER, CooEsperança (Projeto Esperança); COPTec – Cooperativa de Prestação de Assistência Técnica aos Assentados de Reforma Agrária - participar no processo de formação dos acadêmicos, inserindo-os nas equipes que vem desenvolvendo trabalhos de ATER junto ao público-alvo, orientar os alunos no desenvolvimento das atividades em campo, participar de reuniões da coordenação quando essenciais para definição dos rumos do trabalho, participar do estudo da realidade do assentamento e da definição de oportunidades de melhoria, colaborar na identificação de temáticas de plano de trabalho e de estudo de Especialização dos acadêmicos e participar processos de monitoramento e avaliação;
- Assentamentos do Município de Jóia/RS e Sarandi, Associações dos Agricultores Familiares do Projeto Esperança e a Associação dos Pecuaristas Familiares de Alegrete - definir conjuntamente com os demais participantes a ênfase temática das ações de desenvolvimento a serem perseguidas na sua área de atuação, definição da sistemática de trabalho

na área de atuação; participação (através de suas organizações ou representantes) dos processos de estudo da realidade e identificação de oportunidades de melhoria; participação das reuniões bimestrais e do processo de monitoramento e avaliação;

- GATS - Grupo de Agroecologia Terra Sul; NARA - Núcleo de Apoio à Reforma Agrária 'Terra e Liberdade' – participar ativamente nas ações de seleção, formação dos acadêmicos, participar no processo de definição de plano de trabalho e de estudos para Especialização e participar dos processos de reflexão sobre a experiência, monitoramento e avaliação;

- INCRA/MDA - definir as diretrizes gerais do programa e articulação das reflexões/discussões em âmbito nacional com as demais Universidades que integram o Programa Nacional de Residência Agrária; garantir a infraestrutura necessária ao funcionamento do Programa; acompanhar e avaliar, em conjunto com os demais parceiros, a aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho e do projeto; e

- Fundação Banco do Brasil, auxiliar na formação da infra-estrutura necessária ao funcionamento do projeto, como os Kits de informática para cada um dos núcleos do projeto, as bolsas dos estudantes e dos orientadores de campo na primeira fase do projeto.

Considerou-se que a aproximação com as entidades parceiras que compõem o Grupo Gestor do projeto permitiria o reconhecimento da realidade vivenciada por estas organizações, suas potencialidades e limites para as ações, favorecendo a troca de experiências e ajuda mútua na resolução de problemas.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um projeto que se desenvolveria em duas fases (“Formação e Vivência” e “Especialização”) com o objetivo de propiciar uma experiência concreta de pesquisa/ ensino/aprendizagem e um espaço de reflexão acerca da problemática agrária e do desenvolvimento rural através da alternância Tempo Escola, Tempo Comunidade tendo como eixo as ações de assistência técnica em assentamentos de Reforma Agrária e áreas de agricultura familiar.

#### **5.4. Caracterização das organizações parceiras e áreas de atuação do Projeto Piloto**

Para viabilização do Tempo Comunidade era necessário selecionar as áreas de atuação dos alunos. No caso do Projeto Piloto da UFSM foram as entidades que compõem o Grupo Gestor do programa que escolheram as áreas de atuação do projeto: dois locais vinculados a agricultura familiar e dois locais vinculados a COPTec áreas de assentamentos.

A Figura 2 apresenta as áreas selecionadas.

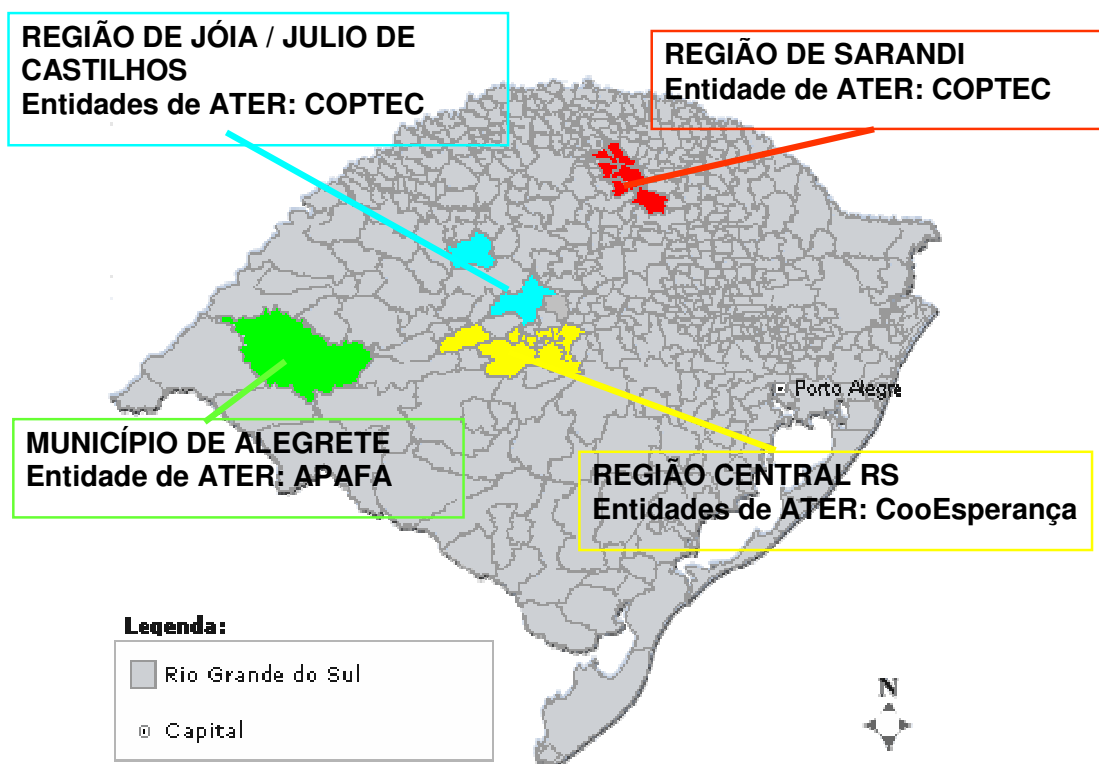


Figura 2 - Áreas selecionadas para atuação do projeto Piloto da UFSM  
 Fonte: Projeto de Pesquisa em Redes ( Sub-Projeto do Estado Rio Grande do Sul, 2006)

Conforme caracterização constante nos planos de estudo e trabalhos dos alunos, sistematizadas em 2005, as áreas de atuação tem as seguintes características:

- Região central do estado, no município de Santa Maria RS, assistidas pelo projeto CooEsperança, junto às 120 famílias assistidas pelo projeto. O Projeto Esperança/CooEsperança foi criado em 1992 com o apoio da Diocese da Igreja Católica em Santa Maria, como objetivo de promover, incentivar, desencadear e construir o desenvolvimento urbano, rural e regional sustentável, com base na solidariedade, cooperativismo alternativo, autogestão, organização, luta pela distribuição justa da terra e dos frutos da terra, economia popular solidária, defesa do meio ambiente, agroecologia, fomento de alternativa à cultura do fumo, colocando a vida em primeiro lugar, visando o fortalecimento da agricultura familiar, agroindústria familiar, comercialização direta, o consumo justo, ético e solidário, no trabalho de parcerias e políticas públicas, com incentivo à melhoria de vida, geração

de trabalho e renda construção de uma sociedade justa, economicamente viável, ambientalmente sadia, cooperativa, democrática e que fortaleça a cultura da solidariedade. A organização conta hoje com uma diversidade de programas e projetos desenvolvidos junto ao público alvo: Sabor da Terra: logomarca e o selo dos produtos produzidos pelos empreendimentos solidários, criada em 10 de agosto de 1999; Teia Esperança: criada em 14 de janeiro de 2003, com objetivo de articular os empreendimentos solidários; Selo Sabor Gaúcho: criado para as agroindústrias familiares do RS; a agroindústria agrega valor ao produto do produtor e coloca na mesa do consumidor produtos de boa qualidade; Alternativas à cultura do fumo: entidades organizam seminários de alternativas à cultura do fumo, com proposta de fomentar incentivar alternativas viáveis à cultura do fumo; motivar os consumidores do tabaco a parar de fumar; construir na proposição de políticas públicas para as culturas alternativas ao tabaco; CooEsperança: cooperativa mista dos pequenos produtores rurais e urbanos vinculados ao Projeto Esperança, que viabiliza a comercialização direta dos produtos produzidos; e Feirão colonial: criado em 1992, com participação dos produtores rurais e urbanos, associados ao Projeto Esperança, que se realiza no Terminal de Comercialização Direta. As atuações dos alunos do Residência Agrária se deram a nível interno geopolítico do município de Santa Maria, nas microrregiões e sub-distritos dos Pains, Santa Flora, na localidade de Canabarro, e a nível externo, nos municípios vizinhos de Restinga Seca, Itaara, Agudo, São Pedro do Sul, Dona Francisca. Quanto à caracterização geral, são agricultores familiares e assentados rurais. A maioria dos agricultores familiares tem como fonte de renda principal a produção de hortifrutigranjeiros. A atividade da horticultura é a mais utilizada para manter as entradas econômicas semanais. A venda é feita nos pontos de comercialização (feiras) do Projeto Esperança em Santa Maria. As unidades produtivas estão baseadas na diversidade do policultivo, recorrem como aporte de renda secundário à bovinocultura de leite e/ou de corte. O cultivo das hortaliças em algumas unidades produtivas está na fase da “transição agroecológica”, porém, muitos agricultores produzem tradicionalmente ou utilizam técnicas e práticas do modelo convencional (esterco animal, herbicidas, adubos químicos e processos do preparo e manejo de solos convencionais). A maioria do leite produzido é vendido “in natura”, diretamente ao consumidor, nas feiras ou entregue para as indústrias grandes. Os produtos derivados do leite, produzidos na

agroindústria familiar são queijos, rapaduras e doces. Além destes produtos ainda são produzidas conservas e doces de origem vegetal e embutidos de origem animal.

- Fronteira Oeste do estado, município de Alegrete, abrangendo famílias assistidas pela Associação dos Pecuaristas e Agricultores Familiares de Alegrete (APAFA). A associação dos Pecuaristas e Agricultores Familiares de Alegrete – APAFA é uma organização recente, fundada em 25/03/2003, com os objetivos de estimular: O desenvolvimento progressivo das atividades econômicas de caráter comum de seus associados; a venda em comum da produção agropecuária, aquisição de produtos compatíveis com a produção agroecológica, de bens duráveis ou de consumo, equipamentos, segundo as necessidades dos seus associados; a prestação ou mediação de serviços ao quadro social, em assistência técnica, mecanização agrícola, transporte de insumos e produção e comercialização dos produtos; a promoção de condições para a maior e melhor acesso dos associados ao crédito rural oficial, política agrária, política agrícola e demais políticas públicas e programas de apoio governamental. Entre suas ações podemos destacar: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – Pronaf; Programa Nacional de Crédito Fundiário – MDA/SAF; Programa “Luz Para Todos” – Ministério de Minas e Energia - MME; Programa Social de Habitação – PSH – Ministério das Cidades; Projeto de Capacitação de Pecuaristas Familiares, visando o Fortalecimento do Segmento na Fronteira Oeste /RS – MDA/SAF. A ação dos alunos do Residência Agrária concentrou-se no município de Alegrete. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1998), o município de Alegrete é o maior município do Brasil em extensão territorial. A atuação se desenvolveu nas microrregiões de maior concentração das unidades produtivas com área inferior a 100 (cem) hectares, as quais somam 1.630 (um mil seiscentos e trinta), representando 53% (cinquenta e três por cento) das unidades e ocupando somente 6,4% (seis inteiros e quatro décimos por cento) da área territorial rural do município, abrangendo as localidades de Caverá, Pinheiros, Durasnal, Passo Novo, Capivari, São João, Jacaraí, Jacaquá, Coxilha Vermelha e Encruzilhada. Quanto à caracterização geral são “Agricultores/Pecuaristas Familiares” com a predominância de utilização de mão - de - obra familiar. Apesar da pecuária (bovinos e ovinos) explorada de forma extensiva ser amplamente hegemônica em meio aos agricultores familiares, existem unidades de produção, em áreas próximas ao centro urbano, onde predomina a horticultura e a pecuária de leite. O gado é usado para negócio

(gerador de renda) e como mercadoria de reserva. Por essas características a terra é explorada basicamente para o fornecimento de forragens, via campo nativo. Na maioria das propriedades há uma pequena área cultivada de forma convencional, sem respeitar os frágeis limites de sustentação do solo. Essas áreas são utilizadas para pastagens de inverno (aveia e azevém) e no verão, com milho, mandioca e pastagens. O preparo do solo é feito geralmente com máquinas contratadas dos grandes produtores. Não usam insumos químicos e nem biológicos. A produtividade é muito baixa e apresenta altas taxas de degradação do solo e do ambiente, tanto pelo manejo inadequado como também pela superlotação animal. Existem unidades de produção periféricas à área urbana do município de Alegrete em que a produção de leite é a atividade principal. O leite é produzido quase em sua totalidade com a utilização de potreiro de pasto nativo. No inverno de 15% a 20% da área disponível é ocupada com pastagem cultivada, consorciada, de aveia e azevém e com alto nível de suplementação alimentar do rebanho com farelo de arroz e/ou ração.

- Na região de Jóia junto á 113 famílias assentadas assistida pela COPTec. O Município de Jóia localiza-se no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. É nele que se encontram os quatro assentamentos de Reforma Agrária atendidos pela COPTec: o assentamento Rondinha, decorrente da desapropriação da Fazenda Varig 1 ou Fazenda Rondinha, pertencente anteriormente à Viação Aérea do Rio Grande do Sul (VARIG); o assentamento Ceres resultante da desapropriação da Fazenda Varig 2 ou Fazenda Ceres localizada a 7 km da sede do Município; o assentamento Maravilha da Terra, antiga Parada Barroca, assentamento 25 de Novembro ou Assentamento Tarumã; e os assentamentos Barroca e Tarumã, que ficam aproximadamente 40 km da sede do Município de Jóia. A COPTec passou a atuar nos assentamentos localizados no município de Jóia no segundo semestre do ano de 2000. As famílias atendidas são caracterizadas como agricultores familiares e assentados rurais, a maioria traz em sua origem as influências da agricultura familiar camponesa. Ao chegarem ao município de Jóia incorporaram-se, muitas vezes por falta de alternativas, ao agronegócio, que na região é o centro da matriz produtiva. A produção primária está voltada para o gado e a produção de grãos. Dos últimos constam os cereais de inverno, (como o trigo a aveia e a cevada) e também milho, girassol e soja. Todos estes são produzidos principalmente para o comércio fora da propriedade. Grande parte da comercialização da produção agropecuária é



realizada através da Cooperativa Cotrijuí, que possui uma unidade em Jóia. No comércio de grãos, além da Cotrijuí, outras empresas como a Bunge, a Coimbra - Cleyton, Ceval, e a Cargill disputam o mercado local. Outra linha de produção praticada principalmente nos assentamentos é a produção de leite. Inicialmente foram feitos pesados investimentos por parte das famílias assentadas na compra de animais de alto potencial genético, em infra-estrutura e capacitação, além da criação de uma cooperativa com o intuito de favorecer a produção leiteira. A produção de leite é também comercializada através da Elegê/Avipal, Parmalat e Bom Gosto. Os programas e projetos desenvolvidos pela COPTec de Jóia seguem as linhas produtivas discutidas coletivamente dentro das instancias do Movimento. As orientações gerais tiradas no Setor de Produção são eixos estratégicos para o desenvolvimento do trabalho. A produção leiteira, o melhoramento de pastagens, a produção para o auto consumo tem tido prioridade na elaboração de projetos e programas. Entre suas ações podemos destacar: o Programa Leite Sul. Programa este desenvolvido em assentamentos de Reforma Agrária, Reassentamentos de Atingidos por Barragens e com Pequenos Agricultores nos três estados do sul do país. Em Jóia, trinta produtores de leite dos assentamentos Rondinha, Ceres e Barroca estão se dedicando a produção leiteira dentro dos princípios do Pastoreio Racional Voisin, com assistência técnica da COPTec: parceria do INCRA, Embrapa e MST para formação de Unidades Pedagógicas nos assentamentos. São espaços de pesquisa e validação tecnológica dentro dos assentamentos. Hoje contando com cinco culturas diferentes sendo testadas no assentamento Rondinha, uma destinada para grão e as outras quatro para pastagem animal. Este processo experimental possui uma seqüência de trabalho, contemplando culturas de inverno e verão, necessárias para desenvolver as principais linhas de produção da propriedade e fortalecer a cultura da produção de auto consumo das famílias; projeto da empacotadeira visa trazer o debate da produção e comercialização de produtos de viés alimentar como fonte alternativa de renda para as famílias assentadas. Produtos como o feijão, amendoim, pipoca além de sementes de pastagens estão sendo incentivadas a serem produzidas. A aquisição de um conjunto de polidor, empacotadeira e seladora, vêm com o intuito de facilitar a organização, agregar valor aos produtos e auxiliar no processo de comercialização: projeto da apicultura nos assentamentos da região, contados hoje com mais de vinte produtores regulares, que após uma série de reuniões e debates decidiram por criar uma

associação dos produtores, com intuito de organizar a produção existente, nivelar os conhecimentos técnicos, avançar na padronização de produção, buscando o aumento da quantidade e da qualidade do mel produzido além de avançar na captação de recursos para a viabilização da infra-estrutura necessária.

- Na Região de Sarandi junto á 150 famílias assistidas pela COPTec, e Julio de Castilhos (180 famílias). É nesta área que se encontram os sete assentamentos de Reforma Agrária atendido pela COPTec Regional Sarandi. Caracteriza-se como o local de surgimento dos assentamentos de Reforma Agrária no estado do Rio Grande do Sul, na década de 60 do século passado; e pela presença de agricultores familiares. O assentamento mais velho desta regional, assistido pela COPTec, é o Assentamento Holandês ou Encruzilhada Natalino Fase II (15 anos), que se constituiu a partir da desapropriação de parte da então Fazenda Anoni que após dois anos, foi desapropriada pôr inteiro originando mais três assentamentos, que são: Encruzilhada Natalino Fase I, Passo Real, Encruzilhada Natalino Fase III, Rio Bonito e Encruzilhada Natalino Fase IV e Fazenda Anoni. Todos estes são ligados e se localizam entre os municípios de Sarandi, Pontão e Coqueiros do Sul. Os outros assentamentos assistidos pela COPTec são Tarumã II, 11 de maio e Tarumã III, que surgiram após a desapropriação da Antiga Fazenda Tarumã no município de Sarandi e por último o assentamento Bom Recreio, que é fruto da desapropriação de uma parte da fazenda Bertol, localizada a 8 km da cidade de Passo Fundo. As condições e estratégias econômico-produtivas predominantes estão voltadas para o gado de corte, produção de leite, grãos, erva-mate, hortigranjeiros e pomares. Na produção de grãos constam os cereais de inverno (como o trigo a aveia) e também milho e soja. Todos estes são produzidos principalmente para comercialização. A comercialização dos grãos, produzidos se dá via CODASUL, Cotrisal, Bunge, Procampo, Agroronda, Agrocereais, etc. Na produção de leite existe um direcionamento para o método de Pastoreio Racional Voisin (PRV). Esta produção é comercializada através da CODASUL, Elegê, Laticínio Sarandi, Cotrisal e Bom Gosto. A COPTec foi consolidada a nível nacional no ano de 1996, com o objetivo de promover a melhoria da produção dentro dos assentamentos. Os programas e projetos e orientações gerais desenvolvidos pela COPTec de Sarandi, seguem as linhas produtivas discutidas coletivamente dentro das instancias do Movimento ( já citadas anteriormente neste trabalho). Na região de Sarandi, vários produtores de

leite dos assentamentos da região estão se dedicando a produção leiteira dentro dos princípios do Pastoreio Racional Voisin, com assistência técnica da COPTEC; acompanhamento do posto de resfriamento do leite; acompanhamento da ervateira da Cooperativa Regional a Fábrica de ração e a Unidade de produção de leitões; acompanhamento do planejamento do Tempo Escolado Instituto Educar (escola técnica do MST, localizado no Município de Pontão).

### **5.5. Caracterização do processo de seleção e perfil dos alunos participantes do projeto piloto da UFSM**

A primeira fase do Projeto Piloto da UFSM foi realizada no primeiro semestre de 2005 e implicou, inicialmente, a seleção dos alunos e, posteriormente, a realização das atividades de formação e saída de campo (vivência).

Segundo documentos oficiais do Projeto da UFSM (2004) a seleção foi feita primeiramente através da divulgação (com cartazes e e-mail's) da seleção entre os alunos formandos e recém formados dos cursos das Ciências Agrárias da UFSM; com indicações para inscrição dos interessados mediante a entrega de currículo. Os métodos de seleção incluíram: avaliação do currículo (80%) e entrevista (20%), realizada por uma banca composta por um representante do NARA, um do GATS e dois representantes da UFSM, tendo como prioridade na avaliação do currículo, segundo documentos oficiais do Projeto da UFSM (2004) os seguintes itens:

- a) Participação em Estágios de Vivência/profissional em assentamentos de Reforma Agrária/comunidades rurais/agricultores familiares;
- b) Participação em projetos de extensão universitária com grupos de agricultores familiares ou em assentamentos de Reforma Agrária ou similares;
- c) Participação em outros tipos de projetos de pesquisa e extensão universitária e publicações de artigos integrais;
- d) Média geral das notas do histórico do respectivo Curso de graduação;
- e) Média do somatório das notas das disciplinas de Sociologia Rural, Economia Rural e Extensão Rural dos respectivos cursos de graduação;
- f) Participação em cursos de formação em realidade agrária brasileira e em agroecologia com a carga horária mínima de 20 horas; e
- g) Participação em entidades estudantis.

Após análise dos currículos e entrevistas estabeleceu-se uma lista de classificação em ordem decrescente, com treze alunos aprovados e três suplentes. A turma seria composta, ainda, de 4 técnicos de campo. Segundo documentos

oficiais os técnicos de campo não passaram pelo processo de seleção da UFSM, pois foram indicados pelas entidades parceiras. Não constam informações se houve seleção interna nas respectivas organizações. Cabe salientar que após o processo de seleção houve desistências por parte de alguns alunos, sendo substituídos por suplentes e também, posteriormente, por alunos que não passaram pelo processo de seleção inicial, mas que tinham conhecimento das temáticas tratadas pelo Curso e / ou vinham participando das discussões iniciais para implementação do Projeto Piloto na UFSM.

O Quadro 5 apresenta a relação dos alunos participantes do Projeto Piloto da UFSM.

<b>Alunos classificados 1ª primeira seleção</b>	<b>1ª Substituição Fase Vivência</b>	<b>Lista de alunos selecionados para Especialização (1ª versão )</b>	<b>2ª Substituição Fase Especialização</b>	<b>Lista definitiva dos alunos selecionados p/ Especialização</b>
Ana P Trevisan		Ana P Trevisan		Ana P Trevisan
Cristiano Venturini		Cristiano Venturini		Cristiano Venturini
Daniel H. Graminho	Ana L. Flores	Ana L. Flores	Everton Picolloto	Everton Picolloto
Eduardo F. Luft		Eduardo F. Luft		Eduardo F. Luft
Genuir L. Denega		Genuir L. Denega		Genuir L. Denega
Gladis Maria Backes	Marli Rodrigues	Marli Rodrigues		Marli Rodrigues
José R. Rambo		José R. Rambo		José R. Rambo
Marcelo Jakoby		Marcelo Jakoby		Marcelo Jakoby
Marco A. Alves		Marco A. Alves		Marco A. Alves
Marno Losekann		Marno. Losekann		Marno. Losekann
Ricardo Fornel		Ricardo Fornel		Ricardo Fornel
Roberta C. Zumba	Lucileia Mann	Lucileia Mann		Lucileia Mann
Rogério Pietrazacka		Rogério Pietrazacka		Rogério Pietrazacka
<b>Suplentes</b>				
Cândida Manfio				
Aline Londero				
Lucileia Mann				
<b>Técnicos de Campo</b>				
Carlos Alende (Santa Maria)		Carlos Alende		Carlos Alende
Marcelo Trevisan (Jóia)		Marcelo Trevisan		Marcelo Trevisan
Jacir J. Chies (Sarandi)		Jacir J. Chies		Jacir J. Chies
Fabiana Spat (Alegrete)		Fabiana Spat		Fabiana Spat

Quadro 5 - Alunos selecionados para participarem do Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultores Familiares UFSM (2004).

A caracterização do perfil dos alunos toma como referência 18 alunos que compuseram a turma de Especialização (nominativa incluindo a 2ª substituição).<sup>66</sup> Conforme dados examinados, treze (13) são oriundos da agricultura familiar. A grande maioria tem sua formação de graduação nas Ciências Agrárias, especialmente no Curso de Agronomia (12 dos 18 alunos)<sup>67</sup>. Sobre as experiências prévias ressalta-se que treze (13) vinham trabalhando com temáticas relacionadas à agricultura familiar em projetos de pesquisa ou extensão durante a graduação e treze (13) participaram do movimento estudantil.

Sujeito	Função	Origem	Formação Graduação (curso)	Tema Formação na Graduação	Formação Política	Vivência ou trabalho de ATER
Suj.1	TC	OTR	Cooperativismo	AG FAM	MOV	SIM
Suj.2	A	AG FAM	Zootecnia	NT	NÃO	SIM
Suj.3	A	AG FAM	Agronomia	OT	NÃO	SIM
Suj.4	A	AG FAM	Agronomia	NT	NÃO	SIM
Suj.5	A	AG FAM	Agronomia	AG FAM	MOV	SIM
Suj.6	A	OTR	Agronomia	OT	NÃO	SIM
Suj.7	A	AG FAM	Agronomia	NT	NÃO	SIM
Suj.8	A	OTR	Agronomia	AG FAM	MOV	SIM
Suj.9	A	AG FAM	Agronomia	AG FAM	MOV	SIM
Suj.10	A	AG FAM	Veterinário	AG FAM	MOV	SIM
Suj.11	TC	AG FAM	Agronomia	AG FAM	MOV	SIM
Suj.12	A	AG FAM	Agronomia	AG FAM	MOV	SIM
Suj.13	TC	AG FAM	Agronomia	AG FAM	MOV	SIM
Suj.14	A	OTR	Eng. Florestal	AG FAM	MOV	SIM
Suj.15	A	AG FAM	Sociologia	AG FAM	MOV	SIM
Suj.16	TC	AG FAM	Agronomia	AG FAM	MOV	SIM
Suj.17	A	AG FAM	Agronomia	AG FAM	MOV	SIM
Suj.18	A	OTR	Veterinária	AG FAM	MOV	SIM

Quadro 6 - Perfil dos alunos selecionados para o Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultores Familiares. Vivência anterior à realização do Projeto.

#### Legenda

-Sujeito: Suj.

<sup>66</sup> Cabe salientar que a turma definitiva é composta por 17 alunos, mas para a caracterização do perfil realizado a partir de entrevistas com os alunos e consulta aos currículos, foram inseridos também substitutos.

<sup>67</sup> Encontra-se um formado em cooperativismo, um zootecnista, dois veterinários, um sociólogo e um engenheiro florestal.

- Função:** Técnico de campo (TC); Aluno (A)
- Origem:** Oriundo de Família de Agricultor Familiar/Assentado (AG FAM); Outra Origem (OTR)
- Formação Graduação:** Curso
- Tema Formação na Graduação:** Pesquisa/extensão relacionado à Reforma Agrária, Desenvolvimento Rural, Agroecologia (AG FAM); Outro Tema (OT); N/ Trabalhou (NT)
- Formação Política:** Participou Movimento Estudantil (MOV.); Não Participou (NÃO)
- Vivência ou trabalho de ATER junto agricultores/ assentados:** SIM; NÃO

## 5.6 Atividades realizadas na fase de formação e vivência do Projeto Piloto da UFSM

Segundo o Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultores Familiares” (2004) as atividades previstas para a “fase de vivência” eram:

- **Etapas de Preparação (na Universidade)**

Encontros semanais com os estudantes envolvidos buscando uma formação em diagnósticos; princípios de agroecologia; o problema agrário; agricultura familiar, assentamentos de Reforma Agrária e desenvolvimento de um instrumento de diagnóstico.

- **Estágio de Vivência (nas comunidades)**

Convívio com as comunidades selecionadas e desenvolvimento das atividades definidas

- **Análise e Sistematização das Situações Vivenciadas (na Universidade)**

Tratamento das informações coletadas

Redação dos relatórios de pesquisa

- **Discussão dos Resultados e Conclusões com entidades e população envolvida**

Destaca-se que o processo formativo idealizado conferia uma ênfase considerável à realização de diagnóstico e planejamento das ações de intervenção. O diagnóstico era concebido simultaneamente como instrumento de formação e um produto a ser apresentado aos parceiros.

Observando-se a proposta do projeto, percebe-se que seria utilizada como metodologia básica de referência a Análise de Diagnóstico de Sistema Agrário prevendo-se as seguintes etapas: diagnóstico do sistema agrário, diagnóstico dos sistemas de produção do assentamento, elaboração de propostas de desenvolvimento e acompanhamento técnico.

Conforme dados de entrevista à Professora orientadora (UFSM) em reunião do Grupo Gestor logo no início da execução do projeto, com participação do monitor do PRONERA e representante da COPTec, coordenação local e professores

orientadores avaliou-se que o esforço de diagnóstico de sistemas agrários e sistemas de produção haveria de ser secundarizado nas áreas de assentamento devido a utilização de uma nova metodologia de planejamento (MVP) pela COPTec. Neste momento optou-se por priorizar a integração do aluno no trabalho da equipe de ATER local, trabalhando com os temas lá priorizados e seguindo a orientação metodológica lá adotada. Segundo coordenador local, optou-se por considerar como “legítimos” os diagnósticos já realizados pelas organizações parceiras.

Um dos eixos da fase de formação foi a realização de atividades na UFSM. Observa-se que os grandes temas da formação foram definidos já no projeto inicial, mas realizou-se uma forma de encaminhamento do planejamento da programação que permitiu participação dos alunos na sua definição.

Segundo registros de observação participante, verifica-se que em reunião realizada em abril de 2005, os alunos tiveram a oportunidade de decidir quais temáticas priorizar e de que forma seriam abordadas estas temáticas ( seminários, palestras, oficinas, participação em eventos, etc.).

O Quadro 7 apresenta o plano de Atividades de Formação Teórica para os alunos envolvidos no Projeto Piloto da UFSM. Segundo consta em relatório do projeto (2005): “Nas atividades de formação foram abordados os elementos que constituem o referencial teórico do projeto”.

I FASE –		
Formação teórica		
Formação política	29/04/2005	-Filme sobre a Marcha do MST a São Gabriel (2003) Responsável(NARA) Debate sobre o Filme e discussão do texto “O que é Questão Agrária” de Graziano da Silva.
	13/05/2005	-Participação no Fórum de Organização da Agricultura Camponesa do Norte do Rio Grande do Sul. São Miguel das Missões R/S
	20/04/2005	- Dia de campo Sobre “Rochagem” Localidade de São Marcos- Santa Maria R/s
Formação complementar em Agroecologia	24-28/05/2005	Participação no “4º Encontro da Jornada de Agroecologia” Cascavel Paraná.
	09-10/07/2005	- Seminário de Agroecologia. Organizado pelo grupo de Agroecologia Terra Sul. (Também como atividade de formação do “Feirão de Cooperativismo Solidário” CooEsperança) - Conceitos Agroecológico com Costabeber -Atividades práticas sobre as técnicas Agroecológicas com Soel. Temas Abordados: -Meio ambiente (impactos positivos e negativos da agricultura) -Sustentabilidade. -Potenciais e limites para desenvolver Agroecologia, -Bases tecnológicas alternativas ou agroecologia.

.....continua

I FASE –		
Formação teórica		
<b>Formação na questão do desenvolvimento rural e as alternativas para agricultores familiares e assentados</b>	06/05/2005	Debate sobre os modelos de desenvolvimentos Debatedor; Profº Paulo Silveira Texto Base; “ <i>Desenvolvimento Rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro</i> ” de Zander Navarro Abordando os temas: a) Concepções sobre o Desenvolvimento; b) A Questão Agrária c) A Questão Agrícola
	20/05/2005	Debate sobre “conjuntura socioeconômica e política dos assentamentos” Debatedores: Álvaro Delatore (“Bombeiro”) Dirigente da COPTec Abordando os temas: a) Atores Sociais presentes (CPT, MST, MPA, etc.); b) Conjuntura socioeconômica, política dos Assentamentos do MST; c) Assistência técnica nos assentamentos;
	10/06/2005	Multifuncionalidade do rural e Reforma Agrária Responsáveis; Mestranda Ana Luiza Gediel Profº Marcos Froelich Abordando as relações da temática do Programa com o debate sobre a multifuncionalidade, o novo rural e as demais concepções atuais sobre o espaço agrário
	24/06/2005	Seminário “Agricultura familiar e as políticas públicas” Responsável. Profª Vivien Diesel Texto: “ <i>Fortalecendo a Democracia e o Desenvolvimento Local: 103 experiências inovadoras no meio rural gaúcho</i> ” Markus Brose E o texto “ <i>Raízes do Campesinato Brasileiro</i> ” da Wanderley
<b>Formação sobre a questão da ATER</b>	10/05/2005	Debate sobre as metodologias e os enfoques da Extensão Rural Debatedor; profº Pedro Neumann Textos: Um capítulo de “ <i>Comunicação ou Extensão</i> ” do P. Freire “ <i>Enfoques da Extensão Rural</i> ” de Caporal Abordando os temas: a) Enfoques da Extensão Rural (difusionista, sistêmico e participativo); b) Metodologias construtivistas; c) Elementos iniciais sobre o diagnóstico a ser utilizado na primeira visita
	13/06/2005	Oficina sobre metodologias de trabalho da ATER Responsável: Pedro Neumann - Preparação em metodologias e coletas de dados e esclarecimento iniciais ao planejamento do objeto para o Plano de Trabalho. - Noções sobre o Método de validação Progressiva (MVP) e Diagnóstico de Sistemas Agrários.
	09/09/2005	Oficina de planificação dos trabalhos de Assistência técnica

Quadro 7- Plano de Atividades de Formação teórico/prático para os alunos envolvidos no Projeto Piloto da UFSM

Fonte: Projeto Piloto de Assistência Técnica Planificada aos Assentamentos de Reforma Agrária e Agricultores Familiares ( Apresentação Curitiba 2005)

Observando o Quadro 7 percebe-se a tentativa de aproximação às discussões dos movimentos sociais e organizações parceiras no projeto visando uma formação política mais acentuada, com utilização de materiais por eles produzidos, palestras e participação em eventos. A participação da equipe de professores da UFSM fez-se mais no sentido de apresentar uma leitura da discussão sobre temas atuais e instrumentalizar para as saídas de campo (Depoimento de entrevista a professora orientadora da UFSM).



Com relação à fase de vivência, inicialmente esta tinha sido pensada como articulada ao esforço de diagnóstico e implicando estadia longa na área de atuação, com convivência com famílias, a exemplo dos processos de “Estágios de Vivência” realizados pelos cursos de graduação em Ciências Agrárias.

Em entrevista a professora orientadora da UFSM esclareceu que um fator que contribuiu significativamente para a redefinição das atividades da vivência é o fato do “atraso” do início do projeto, que fez com que houvesse coincidência entre a fase da vivência e o período letivo da UFSM, dificultando as permanências dos alunos em campo por períodos longos. Na avaliação da entrevistada, isso contribuiu para que a coordenação tivesse que articular as atividades da vivência de uma maneira distinta da planejada inicialmente.

A partir destas limitações realizaram-se, inicialmente, saídas curtas de campo com objetivos específicos, relativamente bem definidos no contexto da seqüência das atividades formativas; visando reconhecimento das áreas de trabalho e, posteriormente, familiarização com a realidade local.

Para viabilizar as saídas de campo foram formados três grupos para visita coletiva à possível área de atuação: Santa Maria (relativo à parceria com a CooEsperança); Alegrete (relativo à parceria com a Associação dos Pecuaristas Familiares) e Jóia e Sarandi (relativos à parceria com a COPTEC). Nestas visitas procurou-se conhecer as comunidades e demandas dos parceiros com relação às temáticas de estudo e trabalho de ATER.

Segundo dados de entrevista à Professora orientadora da UFSM houve um cuidado em incentivar os alunos à sistematização de suas experiências, com vistas a realização de um processo de reflexão sobre suas experiências. Entendeu-se que, para tanto, seria importante promover a socialização e “troca de experiências” e também o esforço de sistematização (pela elaboração de uma proposta de estudo para a Especialização a partir das demandas locais). Assim, após as saídas de campo promoveram-se encontros para troca de experiências e, também, a realização de reuniões abertas para apresentação e discussão de propostas individuais.

O adiamento do início do Curso de Especialização da região Sul, por sua vez, possibilitou que se realizasse um prolongamento da fase de vivência com permanência mais duradoura dos alunos no campo no período posterior ao término do semestre (após a segunda quinzena de julho de 2005 até outubro 2005).

Conforme entrevista à professora orientadora da UFSM inicialmente entendeu-se que o ingresso na Especialização estaria condicionado à apresentação de um pré-projeto de pesquisa e que a elaboração deste deveria ser realizada durante a fase da vivência. Com o andamento do Programa percebeu-se que as demandas das organizações parceiras não estariam plenamente contempladas somente com a elaboração e realização de uma pesquisa. Por outro lado, os alunos mostravam-se inquietos com a possibilidade de fragmentação de suas ações no campo em caso de não definir-se bem seu papel quanto a ATER. Acordou-se, assim, realizar a distinção entre plano de estudo (proposta de projeto de pesquisa sobre temática relevante para a realidade local da qual deveria originar-se a monografia) e proposta de plano de trabalho (implicando as linhas de ação de ATER nas quais o estudante iria atuar junto à organização parceira).

A vivência teve, assim, como objetivo fundamental além do reconhecimento das diferentes comunidades, fazer uma primeira aproximação a um diagnóstico da realidade na área de atuação o qual pode ser confrontado com a leitura da organização parceira, e, a partir deste processo, elaborar um plano de atividades e um plano de estudo para cada aluno envolvido no projeto.

É importante ressaltar que os alunos tiveram uma formação teórica comum mas experiências de vivência diferenciadas em função dos locais de atuação e organização as quais se vincularam durante esta primeira fase do projeto.

Embora os quatro áreas de atuação se integrem no Projeto Piloto, cada uma teve relativa autonomia e estabelecer um programa ao qual articulam-se os planos de estudo e os planos de ATER dos alunos. Em cada uma destas quatro áreas o projeto tem um técnico de campo, que já atuava em ATER na organização parceira, e um grupo de estudantes do projeto piloto vinculado a ele configurando um núcleo.

A seleção da área de atuação para cada estudante tomou por base as experiências prévias do estudante (considerando as suas possíveis contribuições à organização parceira tendo em vista sua formação prévia frente às demandas das organizações), os interesses dos estudantes e as solicitações das organizações parceiras.

Buscou-se assim, compatibilizar as demandas da organização, temáticas de formação e interesse do aluno, ATER e plano de estudo, como demonstrado a seguir nos Quadros 8, 9, 10 e 11.

O Quadro 8 apresenta a demanda das organizações parceiras, interesses dos alunos, atividades de ATER e plano de estudos do Projeto Piloto da UFSM na região de Sarandi / RS.

Regiões	Demandas da organização	Sujeito	Temática de interesse do aluno	Temática da atividade de ATER	Temática do plano de estudo
Sarandi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PRV</li> <li>- Ervateira</li> <li>- Regularização Ambiental</li> <li>- Frigorífico</li> <li>- Fábrica de Ração</li> <li>- UPL</li> <li>- Grupos Ecológicos (feira)</li> <li>- Escola</li> <li>- FUNDEP</li> <li>- MVP</li> </ul>	Suj.8	MVP/ Planejamento Agroindústria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de grãos (trigo, milho, soja)</li> <li>- Manejo de pastagens;</li> <li>- Extrativismo e cultivo de erva mate;</li> <li>- Pecuária de leite e corte;</li> <li>- Hortifrutigranjeiros.</li> </ul>	- Planejamento das unidades familiares de produção
		Suj 12	Leite a pasto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de grãos, (soja, milho, trigo, aveia).</li> <li>- Produção de erva-mate, pecuária de corte, pecuária leiteira e hortifrutigranjeiros</li> </ul>	- Análise da produção leiteira nos assentamentos de Reforma Agrária e a avaliação da adoção do método de PRV, como alternativa para a produção de leite a base de pasto
		Suj 14	Ervateira e Agrofloresta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento das atividades de assistência técnica com ênfase no cultivo e extrativismo da erva-mate.</li> </ul>	- Evolução das atividades florestais nas áreas de assentamento da Regional Sarandi
		Suj 16		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento de pastagens e lavouras de verão.</li> <li>- Liberação de recursos provenientes da linha Pronaf (Custeio e Investimento)</li> <li>- Acompanhamento e auxílio na aplicação do MVP.</li> <li>- Planejamento de pastagens e lavouras de Inverno.</li> <li>- Atividades de manejo de pomar.</li> </ul>	- Políticas públicas para a agricultura camponesa e a sua conseqüente aplicação nos assentamentos de Reforma Agrária dos municípios de Sarandi, Pontão, Passo Fundo e Coqueiros do Sul

Quadro 8 - Demanda das organizações parceiras, interesses dos alunos, atividades de ATER e plano de estudos do Projeto Piloto da UFSM na região de Sarandi / RS.

Fonte: Planos apresentados ao CNPq, formulados em setembro de 2005

O Quadro 9 apresenta a demanda das organizações parceiras, interesses dos alunos, atividades de ATER e plano de estudos do Projeto Piloto da UFSM na região de Jóia e Julio de Castilhos/ RS.

Regiões	Demandas da organização	Sujeito	Temática de interesse do aluno	Temática da atividade de ATER	Temática do plano de estudo
<b>Jóia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de subsistência (qualidade)</li> <li>- Produção de Leite (baixa renda)</li> <li>- Produção de sementes</li> <li>- Agroecologia (horta e pomares)</li> <li>- Piscicultura e Apicultura</li> </ul>	Suj.9		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção leiteira,</li> <li>- Formação e manutenção de pastagens,</li> <li>- Manejo e conservação do solo,</li> <li>- Produção de grãos (soja e milho principalmente) e</li> <li>- Gestão e organização interna da propriedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar a legitimação do método de MVP enquanto metodologia de planejamento e gestão de assentamentos de Reforma Agrária.</li> <li>- Acompanhar a Implementação do MVP nos coletivos sociais que este se propõe trabalhar, bem como analisar sua eficiência/eficácia</li> </ul>
		Suj.10	Gado de Leite / PRV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pecuária de corte e leiteira.</li> <li>- Produção de grãos, (soja, milho, trigo, aveia)</li> <li>- Planejamento e implantação das pastagens de inverno e de verão,.</li> <li>- Pecuária de corte, pecuária leiteira</li> <li>- Hortifrutigranjeiros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise da produção leiteira nos assentamentos de Reforma Agrária e a avaliação da adoção do método de PRV, como alternativa para a produção de leite a base de pasto e balanço forrageiro nos diversos tipos de manejo de pastagens utilizados pelos agricultores</li> </ul>
		Suj.13		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de grãos (soja, milho, trigo, aveia)</li> <li>- Planejamento e implantação das pastagens de inverno e de verão para pecuária de corte, pecuária leiteira.</li> <li>- Hortifrutigranjeiros..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise da produção leiteira nos assentamentos de Reforma Agrária e a avaliação da adoção do método de PRV, como alternativa para a produção de leite a base de pasto e balanço forrageiro nos diversos tipos de manejo de pastagens utilizados pelos agricultores.</li> </ul>
		Suj 17	Produção de Subsistência/ manejos de pastagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alimentação do rebanho leiteiro.</li> <li>- Produção de grãos, (soja, milho, aveia)</li> <li>- Pecuária de corte,</li> <li>- Pecuária leiteira –</li> <li>- Hortifrutigranjeiros, -</li> <li>- Planejamento e implantação de pastagens de inverno e verão e elaboração de projetos para assentados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologias participativas no resgate dos conhecimentos dos agricultores sobre uso de diferentes forrageiras no assentamento Ceres – Jóia/RS.</li> </ul>
<b>Julio de Castilhos</b>		Suj.18		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assessoramento técnico na planificação de ATER com ênfase na Atividade de produção de Leite no assentamento Alvorada.</li> </ul>	

Quadro 9 - Demanda das organizações parceiras, interesses dos alunos, atividades de ATER e plano de estudos do Projeto Piloto da UFSM na região de Jóia e Julio de Castilhos/ RS.

Fonte: Planos apresentados ao CNPq, formulados em setembro de 2005

O Quadro 10 apresenta a demanda das organizações parceiras, interesses dos alunos, atividades de ATER e plano de estudos do Projeto Piloto da UFSM na região de Santa Maria / RS.

Regiões	Demandas da organização	Sujeito	Temática de interesse do aluno	Temática da atividade de ATER	Temática do plano de estudo
Santa Maria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agroindústria</li> <li>- Hortifrutigranjeiro (agroecológico)</li> <li>- Gado de leite</li> </ul>	Suj.2		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bovinocultura de Leite apoio na ATER para Horticultura.</li> <li>- Apoio na ATER para Agroindústria Familiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de leite a pasto. Alternativas para transição agroecológica na pecuária leiteira na região central do RS</li> </ul>
		Suj.6	Hortifrutigranjeiro / Agroindústria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agroindústria familiar</li> <li>- Horticultura agroecológica e</li> <li>- Bovinocultura de leite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agroindústria caseira de leite das unidades de produção familiares.</li> </ul>
		Suj.7	Hortifrutigranjeiro /	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase na horticultura agroecológica</li> <li>- Apoio na ATER à agroindústria familiar e bovinocultura leiteira</li> <li>- Colaborar na implementação do processo de certificação de produtos.</li> <li>- Auxiliar no desenvolvimento do banco de sementes crioulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar o processo de transição de um modelo convencional para um modelo agroecológico na atividade hortícola em propriedades familiares ligadas ao Projeto Esperança, na Região central do RS.</li> </ul>

Quadro 10- Demanda das organizações parceiras, interesses dos alunos, atividades de ATER e plano de estudos do Projeto Piloto da UFSM na região de Santa Maria / RS.

Fonte: Planos apresentados ao CNPq, formulados em setembro de 2005

O Quadro 11 apresenta a demanda das organizações parceiras, interesses dos alunos, atividades de ATER e plano de estudos do Projeto Piloto da UFSM na região de Alegrete / RS.

Regiões	Demandas da organização	Sujeito	Temática de interesse do aluno	Temática da atividade de ATER	Temática do plano de estudo
Alegrete	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gado de leite</li> <li>- Pecuária de Corte</li> <li>- Hortifrutigranjeiros</li> <li>- Conservação de solos</li> </ul>	Suj.1		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bovino e Ovinocultura de corte;</li> <li>- Bovinocultura de Leite;</li> <li>- Olericultura;</li> <li>- Fruticultura;</li> <li>- Produção de Grãos (lavouras anuais de inverno e verão).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas associativas na agricultura Familiar</li> </ul>
		Suj.3	Conservação de solos/ melhoramento de pastagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo e conservação de solos</li> <li>- Pecuária de Corte:</li> <li>- Pecuária de Leite:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo das estratégias produtivas para o melhoramento de campo nativo na pecuária de corte familiar do município de Alegrete.</li> </ul>

.....continua

Regiões	Demandas da organização	Sujeito	Temática de interesse do aluno	Temática da atividade de ATER	Temática do plano de estudo
Alegrete	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gado de leite</li> <li>- Pecuária de Corte</li> <li>- Hortifrutigranjeiros</li> <li>- Conservação de solos</li> </ul>	Suj. 4	Gado de leite /gado de corte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo e conservação de solos</li> <li>- Pecuária de corte:</li> <li>- Pecuária de leite:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alternativas de manejo de pastagens em áreas de pecuária leiteira familiar em Alegrete, RS</li> </ul>
		Suj.5	Pecuária de corte / melhoramento de campo nativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo e conservação de solos</li> <li>- Pecuária de corte:</li> <li>- Pecuária de leite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico e planejamento de alternativas de manejo sustentável do solo nos sistemas de produção familiares de Alegrete, RS.</li> </ul>

Quadro 11- Demanda das organizações parceiras, interesses dos alunos, atividades de ATER e plano de estudos do Projeto Piloto da UFSM na região de Alegrete / RS.

Fonte: Planos apresentados ao CNPq, formulados em setembro de 2005

Entende-se que a diversidade temática dos planos de estudos e de trabalho refletem, a diversidade da agricultura familiar e das áreas de Reforma Agrária bem como as ênfases de trabalho das organizações parceiras.

## 5.7 Atividades realizadas na fase de Especialização

O Curso de Especialização em “Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo” corresponde à segunda fase do “Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Assistência Técnica”, fase posterior ao processo de formação e vivência.

O grupo selecionado<sup>68</sup> vinculou-se ao Curso de Especialização e desenvolveu as atividades de Tempo Escola e Tempo Comunidade desde o segundo semestre de 2005 até março de 2007.

### 5.7.1. Caracterização geral do Curso de Especialização da região Sul e Sudeste

Segundo dados de entrevistas ao coordenador local (UFSM), a elaboração do currículo do Curso de da região Sul e Sudeste se deu de forma coletiva, onde cada Universidade ofertou o que tinha disponível (disponibilidade de professores, temáticas trabalhadas na Universidade). Segundo o coordenador local (UFSM)

<sup>68</sup> Foram incorporados na Especialização todos os alunos que participaram da fase de vivencia

existiam diferenças de entendimento sobre o perfil do Curso a ser implementado. Para a UFPR o perfil do Curso deveria ser de formação de educadores para trabalho de ATER, para a UNICAMP, deveria ter uma formação voltada para a comunicação, a Coordenação Geral, tinha uma concepção de formação política de um agente mobilizador. Segundo o coordenador local da UFSM:

A intenção era a de que se criasse uma equipe entre os representantes das Universidades para formarem uma proposta única para a montagem do currículo para o Curso de Especialização. Isso não aconteceu, a proposta final acabou sendo uma “mistura completa” uma montagem, sem discussão prévia, de duas ou três especializações em uma só.<sup>69</sup>

Outro ponto destacado pelo coordenador local da UFSM foi em relação as reuniões realizadas pelos responsáveis pela estruturação do Curso de Especialização. Segundo o coordenador local da UFSM, foi realizada apenas uma reunião para discutir os conteúdos do Curso da Especialização, pois todas as outras reuniões foram de caráter burocrático. Nesta única reunião ficou definida a organização das temáticas, as linhas de pesquisa, papel das monografias (que haveria escolha de dois ou três trabalhos mais significativos para apresentação geral) definição das bancas por temáticas e que teria um dia específico para apresentação e discussão dos trabalhos com representantes dos Movimentos Sociais. Segundo o coordenador local da UFSM, alguns pontos do que foi decidido na reunião não foram seguidos pela Universidade sede (UFPR).

Segundo Projeto Básico do Curso de Especialização “Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo” (2005, p.31) o mesmo tem os seguintes objetivos:

**Objetivo Geral do Curso de Especialização**

- A formação especializada de profissionais das agrárias para desenvolvimento de atividades de Assistência Técnica em áreas de Agricultura Familiar e Reforma Agrária com enfoque agroecológico.

**Objetivos Específicos**

- Diagnosticar e trazer os principais problemas vivenciados pelos assentados e agricultores familiares para os contextos de ensino e pesquisa das instituições envolvidas, contribuindo para sua resolução mediante construção participativa de alternativas;
- Elevar a compreensão dos processos econômicos dos assentamentos em suas relações com o mercado e com as características camponesas valorizando o conhecimento local;

---

<sup>69</sup> A referência às diferenças de concepções aparecem também no Relatório.Nacional 1ª turma Residência Agrária.(2007).

- Promover práticas de manejo agrícola baseadas nos princípios da agroecologia;
- Discutir as matrizes tecnológicas nos processos produtivos, a fim de compreender os princípios teóricos de sistemas produtivos agroecológicos;
- Formar docentes para cursos profissionalizantes de nível técnico e de graduação na área de agroecologia;
- Proporcionar condições para que os profissionais, através da análise dos fatos que caracterizam o espaço rural, adquiram conhecimentos conceituais e instrumentais e assim possam elaborar projetos de maneira crítica e criativa;
- Instrumentalizar os profissionais para gestão competente de ações, consultoria e avaliação de projetos de desenvolvimento rural;
- Debater sobre os conceitos e fundamentos da Educação do Campo, enquanto proposta educativa construída pelos sujeitos do campo em que o técnico é também educador e o campo se constitui enquanto espaço de produção e de vida;
- Refletir e propor questões que contribuam com a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural.

Entende-se que o objetivo geral e os específicos remetem a três eixos principais: a questão da formação para ATER (educação não formal de jovens e adultos segundo princípios da Educação do Campo), com especificidade para atuação em áreas de assentamento e agricultura familiar (conhecedores da problemática - especialmente econômica - da promoção do desenvolvimento nestas áreas capazes de elaborar e avaliar projetos de intervenção) e com capacidade de atuar na transição agroecológica (conhecedores dos princípios da agroecologia).

Segundo o “Projeto Básico do Curso de Especialização “Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo” (2005, p.27 e 28), busca-se através deste Curso de Especialização, criar um espaço de aprendizagem que permita:

A formação de especialistas capazes de intervir técnica e cientificamente na melhoria da qualidade de vida da população, com critérios ecológicos e numa perspectiva economicamente viável, partindo da compreensão da agricultura familiar e da necessidade da Reforma Agrária. [...]. Devem ter uma sensibilidade que, partindo das realidades locais, construirão com as comunidades um diálogo prático-pedagógico sobre a sustentabilidade local, sem perder de vista a condição de globalidade que organiza a realidade sócio-político-econômica e ambiental da atualidade, reforçando assim sua dimensão de agente de desenvolvimento rural sustentável.

Destaca-se, neste texto, a intenção de conciliar uma formação técnica com uma formação pedagógica e política.

Para alcançar o tipo de formação almejada partiu-se do princípio que não se pode trabalhar a metodologia em separado da teoria e da realidade na qual ela está inserida. Tendo em vista esta orientação, o Curso de Especialização “Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo” adotou os seguintes princípios para subsidiar suas intervenções



metodológicas:

- [...] a metodologia social da pesquisa ação participante [...] para dar conta da problemática e dos objetivos proposto.
- [...] Todas as propostas metodológicas do Curso de Especialização estão relacionadas no sentido de desenvolver processos educativos permanentes e continuados, a partir de princípios dialógicos e da práxis que permitam o movimento de ação-reflexão-ação e, a perspectiva de transformação da realidade. É fundamental uma dinâmica de aprendizagem - ensino que valorize e provoque o envolvimento de técnicos e agricultores familiares em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora (PROJETO BÁSICO 2005, p.34,35).

Este tipo de atuação se desenvolveria segundo os princípios da metodologia participativa e da alternância, caracterizada por dois momentos: Tempo de Estudo e orientação de trabalhos de campo desenvolvidos nos centros de formação (Tempo Escola), e o Tempo de Estudo e de Trabalho desenvolvido na comunidade (Tempo Comunidade).

Adotadas estas definições básicas, as atividades componentes da estrutura curricular do Curso de Especialização é exposta no Quadro 12.

ATIVIDADES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA E EDUCAÇÃO DO CAMPO			CH	CH	Créditos
<i>Pesquisa &amp; Trabalho</i>	<b>Tempo Escola</b>	Seminário de lançamento do Curso– 4 dias	****	<b>480</b>	<b>32*</b>
		4 Etapas intensivas de conteúdos – 40 dias	320		
		Etapa de encerramento: avaliação geral e defesa da monografia – 6 dias	****		
		Disciplinas das pós-graduações das Universidades	90 (obrigatórias)		
		Atividades Complementares - Atividades de reflexão e troca, Grupo de Discussão- GD, jornadas, palestras, eventos, congressos, simpósios, conferências, etc.	70 (obrigatórias)		
		Elaboração da Monografia	***		
	<b>Tempo Comunidade</b>	Estudo dirigido (tempo-comunidade com acompanhamento docente e compartilhamento de saberes)	180	<b>180</b>	<b>6**</b>
		Tempo-comunidade de compromisso à pesquisa	***		
<b>Total</b>			<b>660</b>		<b>38</b>

Quadro 12- Atividades do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo

Fonte: Curso Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (Projeto Básico 2005, p.37).

A seguir serão detalhadas as atividades previstas para o Tempo Escola e, depois, para o Tempo Comunidade.

#### 5.7.2. Atividades formativas no Tempo Escola do Curso de Especialização

O Tempo Escola incluiu a participação nas " etapas intensivas de conteúdo" disciplinas das pós-graduações, a participação em atividades complementares e a apresentação de uma monografia. O exame da estrutura curricular revela que foi prevista a destinação de 2/3 do tempo para uma formação comum (participação nas etapas intensivas de conteúdo) e 1/3 para uma formação diferenciada (onde as atividades podiam ser eleitas pelo aluno conforme seus interesses e temática de pesquisa).

Para assegurar a alternância do Tempo Escola e Tempo Comunidade (ação-reflexão) os conteúdos foram ministrados em módulos (constituindo as 4 etapas intensivas de conteúdo) intercaladas nos períodos de Tempo Comunidade. Cada um dos "módulos" teve uma ênfase temática e foi desenvolvido em encontros que duraram cerca de 10 a 15 dias.

O currículo do Curso de Especialização foi pensado em eixos temáticos transversais, que pudessem ser trabalhados com conteúdos significativos para o trabalho de campo. Partiu-se deste desafio para definir os eixos centrais que norteiam as ações pedagógicas do Curso que foram: *Sociedade e Desenvolvimento Rural Sustentável, Princípios e Fundamentos em Agroecologia; Planejamento e Gestão Participativa de Projetos de Desenvolvimento Rural; Cultura e Comunicação; Educação do Campo e Metodologias Científica e de Ensino.*

Conforme o Curso de Especialização "Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo" Projeto Básico (2005, p. 44) os objetivos de cada um dos eixos incluem:

***Detalhamento dos Eixos:***

<b><u>1º eixo: Sociedade e Desenvolvimento Rural Sustentável</u></b>
Objetivo Geral: dar subsídios para interpretação dos processos sociais e estratégias do desenvolvimento rural.
<b><u>2º eixo: Princípios e fundamentos em agroecologia</u></b>
Objetivos Gerais: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir na formação de agentes de desenvolvimento agrário sustentável, com capacidade de desenvolvimento do senso crítico, da compreensão e intervenção na transformação da realidade local e regional, articulando aspectos sócio econômicos, culturais, técnicos, políticos e ambientais.</li> <li>- Promover um espaço de conscientização e instrumentalização para a formação de especialistas em agroecologia, de modo a contribuir na implementação de ações técnicas baseadas na ciência agroecológica.</li> </ul>
<b><u>3º eixo: Planejamento, Gestão participativa e Economia solidária</u></b>
Objetivos do Eixo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Proporcionar condições para que os profissionais, através da análise dos fatos que caracterizam o espaço rural e das estratégias do desenvolvimento, adquiram conhecimentos conceituais e instrumentais, que lhes possibilitem elaborar projetos, de maneira consciente, crítica e criativa;</u></li> <li>- <u>Instrumentalizar os profissionais para gestão competente de ações, consultoria e avaliação de projetos de desenvolvimento rural;</u></li> <li>- <u>Capacitar os profissionais para uso de diferentes alternativas metodológicas para diagnóstico de realidades rurais e elaboração de projetos de desenvolvimento.</u></li> </ul>
<b><u>4º eixo: Cultura e comunicação</u></b>
Objetivos: <u>Romper pré-conceitos e semear a troca de saberes a partir da produção de textos diversos – escritos, corporais, fotográficos e videográficos. Desenvolvimento de uma postura crítica e uma maior compreensão do universo simbólico, de outras formas de expressão e das relações interpessoais, favorecendo o reconhecimento das riquezas e belezas do mundo e uma melhor percepção e compreensão da realidade que se apresenta.</u>
<b><u>5º eixo: Educação do Campo e Metodologias Científica e de Ensino</u></b>
Objetivo Geral: <u>capacitar para implementação de ações dentro de uma perspectiva educativa-participativa.</u>

Quadro 13- Detalhamento dos eixos do Curso de Especialização “Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo”.

Fonte: Projeto Básico do Curso de Especialização 2005.

Observa-se que, em termos gerais, prevê-se uma seqüência temática que parte de uma abordagem geral (abordando teorias sobre sociedade e desenvolvimento) para o específico (princípios de agroecologia, planejamento de projetos e comunicação).

Cada um dos eixos temáticos foi composto por um conjunto de disciplinas, conforme exposto no o Curso de Especialização “Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo” Projeto Básico (2005, p. 43):

**Eixos temáticos<sup>70</sup>:**

1) ***Sociedade e Desenvolvimento Rural Sustentável*** - CH 48hs (15%) –  
Coordenação: UFRRJ (Canrobert)

- 1.1 Economia, Sociedade e Questão Agrária**
- 1.2 Agricultura Familiar, Campesinato e Capitalismo: Restrições e Viabilidades**
- 1.3 Desenvolvimento Rural e Sustentabilidade: Paradigmas e Dimensões**
- 1.4 Políticas Públicas em Desenvolvimento Rural Sustentável (seminário)**

**2)Princípios e fundamentos em agroecologia** - CH 64 (20%) - Coordenação: UFPR

- 2.1 As bases epistemológicas da agroecologia**
- 2.2 Dimensões ecológicas de sistemas agrícolas**
- 2.3 Fundamentos da agroecologia**
- 2.4 Agroecologia e a sustentabilidade**
- 2.5 Relação solo ambiente**
- 2.6 Manejo agroecológico dos sistemas de produção**
- 2.7 Produção agroecológica de animais**
- 2.8 Comercialização de produtos agroecológicos**
- 2.9 Indicadores de sustentabilidade de agroecossistemas**
- 2.10 Manejo de agrofloretais**

**3)Planejamento e Gestão participativa de Projetos de Desenvolvimento Rural** - CH 96hs (30%) - Coordenação: UFSM (Pedro Selvino)

- 3.1 Os métodos participativos e a ferramenta sistêmica na elaboração de projetos de desenvolvimento rural**
- 3.2 O Método da Análise Diagnostica de Sistemas Agrários na elaboração de projetos em áreas de agricultura familiar – I e II**
- 3.3 O Método da Validação Progressiva (MVP) na elaboração de projetos em Coletivos Sociais – I e II**
- 3.4 A Análise de Cadeias produtivas na formulação de projetos – I e II**
- 3.5 Gestão, Avaliação e Monitoramento de Projetos**
- 3.6 A Legislação Ambiental e os Projetos de Desenvolvimento Rural**

**4)Cultura e comunicação** – CH 48 (15%) - Coordenação: UNICAMP (Kellen)

- 4.1 Antropologia e cultura**
  - 4.1.1 Antropologia e Sociopsicodrama - I e II
- 4.2 Comunicação: Linguagens e memórias**
  - 4.2.1 Escritos biográficos e histórias pessoais: prática social de apresentação do mundo pessoal - I e II
  - 4.2.2 A comunicação como prática social – estética e política da produção e divulgação de memórias e histórias - I, II, III e IV
  - 4.2.3 O Corpo e a Palavra - I e II
  - 4.2.4 Imagens Fotográficas: registros e documentos que adensam memórias e histórias - I e II
  - 4.2.5 A linguagem audiovisual: formas de se filmar a memória - I e II

**5)Educação do Campo e Metodologias Científica e de Ensino** – CH 64 (20%) -  
Coordenação: UFPR

- 5.1 Educação do Campo**
- 5.2 Metodologia do ensino**
- 5.3 Metodologia científica**

O conteúdo das disciplinas está detalhado no ANEXO A. Neste documento estão pontuados os cinco eixos com tópicos de conteúdos entendidos no projeto do Curso de Especialização (2005) como disciplinas, a carga horária e a coordenação

<sup>70</sup> Fonte e formatação conforme documento original

responsável por cada eixo. Na seqüência os eixos são detalhados com objetivos, metodologia, bibliografia e os fundamentos do curso.

Cabe ressaltar que, conforme observação participante constata-se que houve ajustes no desenvolvimento das disciplinas ao longo dos módulos

Segundo exposto no Curso de Especialização “Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo” Projeto Básico (2005, p. 38):

Também no tempo-escola, de períodos entre-etapas, cada estudante deverá realizar no mínimo 90 horas de disciplinas dos programas de pós-graduações das universidades do projeto. O estudante, de acordo com orientações do Curso e dos professores, deverá optar pelas disciplinas que melhor fundamentem sua proposta de trabalho e pesquisa. Essas disciplinas dependerão da estrutura das universidades, e se o estudante sair do seu estado para realizá-las, a universidade ofertante poderá se organizar de maneira que garanta hospedagem e alimentação, e a universidade que ceder os estudantes garanta o deslocamento. Fica a possibilidade (não obrigatória) de cada estudante, conforme sua opção e viabilidade financeira, buscar mais disciplinas e carga horária.

As atividades complementares representam uma grande flexibilidade do curso, apresentando direcionamentos múltiplos na relação entre seus participantes. São atividades diversas como jornadas, congressos, eventos, seminários com todos os alunos, encontros, mesas redondas, fóruns, produção de textos, atividades via internet, avaliação, planejamento, etc. A carga horária de 90 horas de atividades complementares é o mínimo obrigatório que o estudante deverá realizar e deverá ser garantida pela estrutura financeira do curso. Fica aberta a possibilidade do estudante realizar outras atividades (optativas), que poderão ser somadas no currículo e que dependerá exclusivamente do interesse do estudante, não vinculado ao orçamento do projeto.<sup>71</sup>

Segundo o Curso de Especialização “Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo” (2005, p. 5). “Além de contemplar a educação não-formal em todos os campos, o Curso pressupõe como princípio a educação libertadora - progressista, pois os envolvidos nos cursos são sujeitos construtores da história e transformadores do mundo”. Dentro desta concepção a formação não acontece só em sala de aula, mas também nos espaços alternativo e nas relações interpessoais. Assim, de certo modo estava previsto a criação de espaços alternativos para lazer e cultura.

Segundo observação participante, dentro destes espaços os alunos se organizaram em núcleos com o objetivo de formar uma “identidade de grupo”. Estes núcleos eram compostos por alunos de várias Universidades e tinham como função administrar o dia a dia do curso. Cada dia ficava a cargo de um núcleo. Os membros

<sup>71</sup> No caso da UFSM, não foi possível sistematizar nesta dissertação os dados relativos às atividades complementares realizadas pelos alunos.

dos núcleos tinham que receber os professores, desenvolver a mística, conduzir as reuniões e as atividades de lazer do dia, propondo filmes para debate, visita a assentamentos da região, etc..). As reuniões dos membros dos núcleos eram diárias, aconteciam nos intervalos das disciplinas, serviam para fazer as avaliações do dia, propor alternativas, delinear as propostas de ações que depois, eram socializadas na plenária. Estes espaços serviram para tornar os alunos protagonistas do processo educativo, não deixando a avaliação do andamento do Curso só na responsabilidade do coordenador.

Outro aspecto que cabe ressaltar é que, nas reuniões dos núcleos, os alunos cobravam um maior comprometimento do grupo, chamando atenção para observância de horários, participação nas aulas, respeito às diferenças, direcionamento das aulas etc.

Entende-se que as alternativas propostas pelos núcleos direcionaram as ações educativas do Curso e também influenciaram na metodologia dos professores, como será detalhado posteriormente.

### 5.7.3 Atividades formativas no Tempo Comunidade do Curso de Especialização

Conforme o Curso de Especialização “Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo” (2005, p. 39) “O Tempo Comunidade é o momento que o estudante estará em campo, nas comunidades de assentamento e de agricultura familiar, desenvolvendo estudos, pesquisas, trabalhos, ou conhecendo outras realidades do campo”. O acompanhamento do professor orientador em campo foi previsto em média uma vez por mês para cada estudante orientado, sendo esta atividade definida como estudo dirigido, também desenvolvida nos momentos em que o estudante realiza as vivências nas demais etapas do Programa. Tal interação visa o compartilhamento de saberes. Segundo o Curso de Especialização “Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo”( 2005, p. 39):

O Tempo Comunidade de compromisso à pesquisa não envolve a participação direta do orientador, mas estará articulando agricultores, agentes das comunidades e dos movimentos e seguirá um plano de trabalho que o estudante deverá realizar sob as orientações do curso, do orientador e dos demais agentes colaboradores do curso.

Avalia-se que, na proposta do Curso, o Tempo Comunidade é oportuno para que o estudante tenha conhecimento da realidade que vai atuar, analise as condições de vida e de trabalho dos agricultores, perceba os problemas, os discuta de forma coletiva e proponha soluções. Este período tem como função a articulação das disciplinas com a realidade local através de ações, trabalhos, pesquisas e execução de projetos, podendo acontecer observações, registros em diários de campo e estudos de casos.

Na proposta do Curso previa-se que na comunidade seriam realizados estudos e pesquisas que levem a uma reflexão teórico - prática das questões pertinentes ao campo para subsidiar as intervenções práticas. Estas atividades seriam orientadas e acompanhadas por professores (as) universitários e técnicos (as) que desenvolvem ações de ATER nas diferentes áreas de atuação do projeto.

No caso de Santa Maria, a atuação no Tempo Comunidade foi, idealmente, balizada por um plano de trabalho de ATER individual, acordado antes do início da Especialização entre Grupo Gestor, organização parceira e o aluno. Este plano de ATER definia algumas atividades que cada aluno iria desenvolver na sua área de atuação. De modo geral, a atuação do aluno estaria subordinada à orientação do técnico de campo – mediador junto à organização parceira<sup>72</sup>.

O tempo de permanência no campo e as atividades desenvolvidas variaram substancialmente de caso a caso. Verifica-se que, embora tenha sido definidos ainda no início do projeto, na maioria dos casos o aluno não seguiu integralmente o plano de trabalho, seja pela existência de outras demandas urgentes da organização, por reorientação das prioridades a partir de melhor conhecimento da realidade local ou por dificuldades individuais (carência e atraso do repasse dos recursos da bolsa o que dificultou o deslocamento á campo) e da organização, entre outros.

Outro componente essencial do Tempo Comunidade é a realização do trabalho de pesquisa com vista a elaboração da monografia.

Conforme o Curso de Especialização “Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo” (2005, p. 42)<sup>73</sup>:

A pesquisa, que permeia todo o curso, será organizada através dos princípios da pesquisa - ação no movimento dialético do conhecimento de

---

<sup>72</sup> Para visualizar as atividades de ATER nas diferentes regiões ver Quadros 8, 9, 10 e 11.

<sup>73</sup> Na pesquisa realizada foi desconsiderada as monografias.

ação-reflexão-ação com abordagem qualitativa. Desta forma, considera-se as etapas da Pesquisa Científica: Levantamento de problema dentro do tema escolhido (as linhas de pesquisas do curso), Coleta de Dados, Formulação de Hipótese, Experiência e problematização, Sistematização e conclusão (momento em que se confirma ou não a hipótese), e por fim, a Devolução dos dados.

No caso de Santa Maria, a definição do tema de pesquisa se fez ainda antes do ingresso do aluno no Curso de Especialização. Entretanto, ao longo do Curso muitos alunos trocaram ou especificaram seus objetos de estudo. Como demonstrado nos Quadros 14, 15, 16 e 17.

Comparação de temática original com temática definitiva das monografias na região de Sarandi, Quadro 14.

Regiões	Sujeitos	Temática do Plano de estudo	Temática definitiva
Sarandi	Suj.8	Planejamento das unidades familiares de produção	Diagnóstico e planejamento de unidades de produção agrícolas familiares em assentamentos de Reforma Agrária Orientador: Pedro Selvino Neumann
	Suj 12	Análise da produção leiteira nos assentamentos de Reforma Agrária e a avaliação da adoção do método de PRV, como alternativa para a produção de leite a base de pasto	Não apresentou
	Suj 14	Evolução das atividades florestais nas áreas de assentamento da Regional Sarandi	Análise das condições de proteção ambiental das nascentes d'água do assentamento Holandês, no município de Sarandi/RS Orientador: Paulo R.C. Silveira
	Suj 16	Políticas Públicas para a agricultura camponesa e a sua conseqüente aplicação nos assentamentos de Reforma Agrária dos municípios de Sarandi, Pontão, Passo Fundo e Coqueiros do Sul	Políticas públicas para a agricultura familiar: uma análise do PRONAF Orientador: Vivien Diesel

Quadro 14- Comparação de temática original com temática definitiva das monografias na região de Sarandi.

Comparação de temática original com temática definitiva das monografias na região de Jóia e Julio de Castilhos, Quadro 15.

Regiões	Sujeitos	Temática do Plano de estudo	Temática definitiva
Jóia	Suj.9	Verificar a legitimação do MVP enquanto metodologia de planejamento e gestão de assentamentos de Reforma Agrária. Acompanhar a Implementação do MVP nos coletivos sociais que este se propõe trabalhar, bem como analisar sua eficiência/eficácia	MVP enquanto metodologia de planejamento e gestão de assentamentos de Reforma Agrária Orientador: Vivien Diesel (Não apresentou)

.....continua



Regiões	Sujeitos	Temática do Plano de estudo	Temática definitiva
<b>Jóia</b>	Suj.10	Análise da produção leiteira nos assentamentos de Reforma Agrária e a avaliação da adoção do método de PRV, como alternativa para a produção de leite a base de pasto e balanço forrageiro nos diversos tipos de manejo de pastagens utilizados pelos agricultores	Não apresentou
	Suj.13	Análise da produção leiteira nos assentamentos de Reforma Agrária e a avaliação da adoção do método de PRV, como alternativa para a produção de leite a base de pasto e balanço forrageiro nos diversos tipos de manejo de pastagens utilizados pelos agricultores.	Caracterização do solo, uso atual e classificação da aptidão agrícola das terras e sua utilização no planejamento agrícola. Orientador: Pedro Selvino Neumann
	Suj.17	Metodologias participativas no resgate dos conhecimentos dos agricultores sobre uso de diferentes forrageiras no assentamento Ceres – Jóia/RS.	Metodologias da ação extensionista na transição agroecológica Orientador: Vivien Diesel
<b>Julio de Castilho</b>	Suj.18		Não apresentou

Quadro 15- Comparação de temática original com temática definitiva das monografias na região de Jóia e Julio de Castilhos

Comparação de temática original com temática definitiva das monografias na região de Santa Maria, Quadro 16.

Regiões	Sujeitos	Temática do Plano de estudo	Temática definitiva
<b>Santa Maria</b>	Suj.2	Produção de Leite a Pasto. Alternativas para transição agroecológica na pecuária leiteira na região central do RS	Implantação e avaliação de uma pastagem de capim elefante sob princípios agroecológicos: Um estudo de caso em assentamento coletivo. Orientador: Clair Jorge Olívio
	Suj.6	Agroindústria caseira de leite das unidades de produção familiares.	Caracterização da produção artesanal e da comercialização de queijos na região central do R/S Orientador: Paulo R.C. Silveira
	Suj.7	Avaliar o processo de transição de um modelo convencional para um modelo agroecológico na atividade hortícola em propriedades familiares ligadas ao Projeto Esperança, na região central do RS.	Do convencional ao agroecológico: o processo de transição em propriedades familiares na região central do R/S Orientador: Lia Rejane Silveira Reiniger
	Suj.11	Estudar e avaliar processos produtivos estabelecendo referências comparáveis de gestão agropecuária em unidades de produção familiar na região central e no município de Alegrete na fronteira oeste do RS.	Tipologia dos pecuaristas familiares da fronteira oeste do RS. Orientador: Pedro Selvino Neumann

Quadro 16- Comparação de temática original com temática definitiva das monografias na região de Santa Maria

Comparação de temática original com temática definitiva das monografias na região de Alegrete, Quadro 17.

Regiões	Sujeitos	Temática do Plano de estudo	Temática definitiva
Alegrete	Suj.1	Formas associativas na agricultura familiar	Formas de organização da agricultura familiar na região da fronteira oeste do Rio Grande do Sul: município de Alegrete. Orientador: Lia Rejane Silveira Reiniger
	Suj.3	Estudo das estratégias produtivas para o melhoramento de campo nativo na pecuária de corte familiar do município de Alegrete.	Aptidão agrícola em solos arenosos no município de Alegrete,RS proposta para uma propriedade de agricultura familiar. Orientador: Ricardo Simão Diniz Dalmolin
	Suj. 4	Alternativas de manejo de pastagens em áreas de pecuária leiteira familiar em Alegrete, RS	Aptidão agrícola de uma propriedade de pecuária leiteira no município de Alegrete/RS Orientador: Ricardo Simão Diniz Dalmolin
	Suj.5	Diagnóstico e planejamento de alternativas de manejo sustentável do solo nos sistemas de produção familiares de Alegrete, RS.	Estudo de alternativas para o melhoramento do campo nativo na pecuária de corte familiar no município de Alegrete/ RS Orientador: Pedro Selvino Neumann

Quadro 17- Comparação de temática original com temática definitiva das monografias na região de Alegrete

Entende-se que as temáticas e abordagens acabaram representando uma síntese de influências diversas: interesses da organização (demandas do movimento), interesses do aluno, interesses e disponibilidades do orientador e adaptação á restrições de viabilidade (de tempo e financeiro).

### 5.8. Percepção dos alunos sobre o processo de formação de competências para ATER

A presente seção apresenta os avanços alcançados em torno dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar os desafios vivenciados pelos alunos participantes de um programa de formação de competências para profissionais de ATER; e
- Identificar, na percepção dos alunos, as competências profissionais requeridas para seu trabalho junto a assentados e agricultores familiares.

### 5.8.1. Percepção dos alunos sobre a importância e desafios da fase de formação e vivência

Nesta análise considerou-se a seqüência das temáticas abordadas nas entrevistas referindo-se, primeiramente à percepção dos alunos sobre o trabalho de ATER e o processo de formação durante a Especialização e sobre as competências requeridas para o trabalho de ATER.

A análise a seguir remete a percepção dos alunos sobre o processo de formação e vivência (anterior ao ingresso na Especialização). Busca-se compreender as expectativas dos alunos com relação ao projeto, avaliação da etapa da formação e vivência e expectativas com relação à Especialização.

Para tentar compreender as expectativas dos alunos com relação ao projeto, eles foram questionados sobre os motivos que os levaram a inserir-se no projeto. As respostas a essa indagação apontaram para várias situações, levando a distinção de 3 grupos conforme grau de conhecimento da proposta do projeto sintetizadas, no Quadro 18.

<b>Situação dos alunos</b>	<b>Expectativa c/ o projeto</b> * (Síntese das falas realizada pela pesquisadora)
<b>Grupo 1</b> (3 alunos) Entrando no projeto sem conhecimento da proposta	- Ter uma atividade que possibilite permanecer próxima à cidade. (Santa Maria)
<b>Grupo 2</b> (3 alunos) Entrando no projeto com relativo conhecimento da proposta motivado por interesses individuais	- Iniciar-se no mundo do trabalho - Obter Titulação
<b>Grupo 3</b> (4alunos) Entrando no projeto com conhecimento da proposta visando dar seqüência a um engajamento já anterior	- Dar continuidade ao trabalho de ATER em andamento - Aperfeiçoar atuação em ATER - Realização pessoal - Desenvolver proposta inovadora de ATER e Agricultura Familiar

Quadro 18- Expectativas dos alunos com o projeto. \*14entrevistas, 4 n/ responderam esta questão<sup>74</sup>.

Observa-se, de modo geral, a existência de três grupos: aqueles que tem muito poucas informações sobre a proposta do projeto, aqueles que tem

<sup>74</sup> Cabe esclarecer que não se conseguiu identificar nas transcrições das entrevista falas significativas que pudessem contemplar esta questão, por esse motivo se desconsiderou as demais entrevistas.

entendimento genérico e aqueles que tem maior conhecimento e identificação prévia com a proposta.

Constata-se que uma boa parte dos alunos não está, inicialmente, identificada com a proposta do projeto. Algumas falas ilustram as afirmações de sujeitos típicos do grupo 1:

Eu fiquei sabendo do Curso por dois professores do Curso de Zootecnia, eles disseram que iria ter uma seleção, precisaria levar currículo daí entrei não entendendo muito bem porque estava ali, depois eu fiquei sabendo que era para trabalhar com agricultura familiar, que a gente teria que montar um projeto com o que gostaria de trabalhar, o problema é que o meu curso, eu fiz Zootecnia no caso, eu não pensava em trabalhar com agricultura familiar, pensava não, eles não formam agente para trabalhar com agricultura familiar, porque não dá dinheiro, [...] a gente estuda cinco anos para trabalhar com empresas grandes, e não para trabalhar com o pequeno. (Suj.2)

Inscrevi meio sem saber o que era, nunca trabalhei com esta temática, vi muito pouco na graduação [...]teve a reunião do sorteio do local de atuação [...] eu gostei porque ia ficar em Santa Maria, se eu fosse para outro lugar, eu não sei se ficaria por que eu queria ficar lá. (Suj.6)

As falas a seguir ilustram as afirmações do grupo 2 (com relativo conhecimento da proposta motivado por interesses individuais):

[...] eu fiquei empolgado com o Curso, por ter uma oportunidade de trabalho logo após formado. (Suj.5)

[...] eu trabalhei. [...] quando trabalhava com solos [...] então eu já tinha conhecimento acho que foi isso que me direcionou para cá, [...] e também vai acrescentar muita coisa no meu currículo. (Suj.3)

Eu tinha currículo na parte da extensão, fui selecionada, sair da graduação já fazendo alguma coisa é bom para mim. (Suj.7)

As falas a seguir remetem para as afirmações do grupo 3 (com conhecimento da proposta visando dar seqüência a um engajamento já anterior):

Eu comecei a participação no projeto, bem antes dele começar, durante o debate da construção do projeto em Santa Maria no ano de 2004, porque eu participava do grupo de Reforma Agrária [...]. Ai eu me inscrevi. [...] como eu já conhecia o projeto e a metodologia, não hesitei em participar, por ser um projeto de Especialização diferenciado, enfocando uma linha mais social, e também por envolver os técnicos no processo. (Suj.12)

Eu já tinha conhecimento sobre o projeto, e quando iniciou o primeiro semestre de 2005, eu procurei preencher os pré requisitos necessários, para o processo de seleção. [...] eu já tinha trabalhado com Agricultura Familiar e Agroecologia, [...]. É neste sentido que eu me engajei. (Suj.14)

Eu me inscrevi porque eu já vinha participando do movimento estudantil, [...] vinha principalmente da relação com a FEAB, Via Campesina. (Suj.9)

[...] quando eu vi o edital do Curso de Especialização, eu vi que eu me enquadrava por que era uma coisa de resgate social, tipo um compromisso que eu teria enquanto universitário, eu pensei vou fazer alguma coisa para ajudar para desenvolver uma área tão crítica que é a agricultura familiar [...] eu me identifico muito com esta temática, com a proposta do Curso que é inovadora. (Suj.8)

No processo de formação os alunos destacaram a importância da vivência. As entrevistas revelam que a vivência possibilitou diferentes aprendizagens. A análise das avaliações dos alunos revela que as suas aprendizagens abrangeram três âmbitos: conhecimento da realidade, do trabalho de ATER e das relações com os agricultores.

<b>Âmbitos das experiências</b>	<b>Processos vivenciados</b>
Conhecimento da realidade	-Familiarização com a região de atuação -Conhecimento da realidade do assentamento -Análise da Agricultura familiar -Conhecimento das potencialidades da produção -Análise mais profunda da realidade (relações sociais do assentamento)
Trabalho de ATER	-Conhecimento das demandas dos agricultores para a ATER -Conhecimento do serviço de ATER (trabalho)
Relações com o agricultor	-Criação de relações de confiança com agricultor. -Criação de relações de amizade com o agricultor -Estabelecimento de vínculos de colaboração

Quadro 19 - A vivência na percepção dos alunos

Inicialmente destaca-se que, nas falas houve associação da “vivência” com a permanência no campo, sem referências diretas à formação na Universidade.

O exame cruzado das respostas dadas à temática 1 (motivações) e temática 2 (vivência) mostra que aqueles que tinham pouco conhecimento da proposta tenderam a enfatizar as aprendizagens relativas ao estabelecimento de relações com os agricultores. Algumas falas remetem à importância de estabelecer uma relação mais humana, que vai além das trocas relativas às questões técnicas. Tal avaliação se reflete no relato a seguir:

[...] eu acho que o primeiro laço que se tem com o agricultor, que precisa ser criado, é o laço da amizade, se eu chegar lá e ele não me conhecer e não tiver confiança em mim eu não vou poder realizar nenhum trabalho. Agora, se ele pode confiar em mim, no meu trabalho, eu vou criar um laço diferente, não é aquilo: há vou vender isso vou embora e nunca mais, se eu errar e eu tiver construído um vínculo, vou ter uma segunda chance, agora se eu não estabelecer nem um laço lá, daí se eu errei nunca mais, não precisa nem eu voltar nunca mais lá. (Suj.2)

Para aqueles que já tinham certo conhecimento da proposta a ênfase das falas é colocada no conhecimento das especificidades da região, dos assentamentos e do trabalho de ATER da organização, como aparece nas falas dos alunos:

[...] eu já tinha trabalhado com Agricultura Familiar e Agroecologia. A vivência me fez ver que não é só o profissional voltado para as áreas de indústria de madeira, celulose de papel, que existem outros setores que precisam muito, a começar pela região que eu vou trabalhar [...] hoje conhecendo a realidade tu vê que os caras precisam muito, a começar pela prestadora de serviço que não tem um Engenheiro Florestal, e os caras tem um sério problema, um embate muito grave ali, na própria ocupação da terra, que é o sistema de produção que eles sabem lidar, e a situação que eles tem uma enorme área de floresta e só sabem plantar trigo e soja.(Suj.14)

[...] e em relação ao Estágio de Vivência, eu conhecia um pouco o Assentamento, então agora a gente vê que chegando no assentamento, e trabalhando se percebe que além destas demandas técnicas, desta questão de ter um conhecimento do campo da Sociologia, é preciso entender as relações sociais do assentamento, para debater também a questão da metodologia da dinâmica de como se trabalha a Assistência Técnica, pois a partir de agora dá para se observar como funciona a estrutura da organização em relação a Assistência Técnica [...], eles tem uma lógica de trabalho.(Suj.9)

Alguns alunos fazem uma leitura diferenciada em relação à vivência, devido ao papel assumido no curso. Os técnicos de campo, por exemplo, deram mais ênfase no apoio e viabilização do trabalho de ATER.

Depoimentos dos alunos relativos às expectativas com relação ao futuro do projeto possibilitaram ver que, a partir da vivência, muitos alunos passaram a ter sentimentos de angústia e expectativas em relação ao trabalho de campo, perceberam a necessidade de estabelecer relações duradouras com os agricultores, propor um trabalho de campo que, para ser efetivo, implicaria a continuidade deste a médio e longo prazo, a dependência da infra-estrutura do Curso (vínculos de trabalho, bolsas) e das organizações (parceiras) prestadoras de serviço. Na tentativa de mapear as angústias identifica-se que elas podem ser agrupadas em dois grandes grupos (relativo ao Programa/Projeto e à organização (parceira) prestadora de serviço).

Apresenta-se a seguir no Quadro 20 detalhamento das preocupações referidas.

	<b>Angústias relatadas</b>
<b>Programa</b>	-Temor de a Assistência Técnica ser inviabilizada devido a não aprovação do Programa
	-Redução da verba projetada e sua implicação para a realização do trabalho de ATER
	-Falta de continuidade do trabalho de campo após o término do curso
	-Falta de tempo suficiente para realizar as ações (prática de campo e pesquisa)
<b>Organização parceira</b>	-Carência de infra-estrutura de apoio para trabalho de campo.
	-Possibilidade de estabelecer relações técnico - agricultor conforme idealizado.
	-Subordinação a lógica da prestadora de serviço, (com carência de tempo para ATER)

Quadro 20- Preocupações dos alunos referidas em relação ao Programa e Organizações Parceiras.

Algumas exposições podem ajudar a compreender as angústias com relação ao Programa:

Meu maior medo é em relação ao prazo insuficiente para chegar aos resultados pretendidos, descontinuidade do programa por problemas de repasse de recursos, se isso acontecer vamos estar repetindo falhas das ações anteriores junto aos agricultores, deixando-os novamente sem assistência. (Suj.1)

O meu maior medo é o de não conseguir realizar o que a gente se propôs, faltar dinheiro, porque eu já vi que vai ser menos do que eles falaram no início. Porque a gente se comprometeu com vários agricultores e agora falta verba. Eu não sei se a gente vai conseguir fazer o que pretendia no início. (Suj.6)

Meu maior medo é de que o projeto não se viabilize, depois de assumir um compromisso com o agricultor, como é que eu vou chegar lá e dizer que não vai ter mais o projeto. (Suj. 13)

Algumas angústias com relação à organização parceira se refletem na seguinte fala:

Nós estamos ligados á estrutura da [organização parceira], a gente não tem como fazer um trabalho independente deles, tem que trabalhar junto com eles, eles tem uma lógica de trabalho que pode não suprir as expectativas da gente, não tem como fazer um trabalho diferente [...] pois tu não tens como fugir da estrutura deles. Então o meu medo é o de que talvez eu não

consiga suprir as minhas expectativas, em fazer um trabalho que atinja as demandas do agricultor. (Suj.9)

Ao tratar das expectativas dos alunos em relação à Especialização, convém levar em consideração que estas entrevistas aconteceram durante o primeiro módulo da Especialização, portanto a avaliação feita pelos alunos foi realizada com base em uma, ainda restrita, vivência da mesma. A análise dos depoimentos revela que a Especialização é vista por óticas distintas, distinguindo-se dois grupos: dos alunos que sentem a Especialização como parte de um processo de luta mais amplo, e se vêem como contribuindo para a consolidação deste processo, e alunos que não remetem a este processo e tendem a remeter á expectativas pessoais. O Quadro 21 tem como objetivo mapear o que apareceu de forma mais relevante no depoimento dos alunos em relação as suas expectativas quanto à Especialização.

<b>Forma de abordagem da temática</b>	<b>Expectativas com relação à Especialização</b>
<b>Inserindo-a em um processo de luta mais amplo</b>	-Inserir na graduação este tipo de atividade -Projeto piloto servindo de referencia para outros projetos -Formar técnicos adequados para o serviço de ATER -Atender as inquietações atuais dos profissionais de ATER -Oportunize melhorias para agricultores e sociedade em geral
<b>Confrontando-a com expectativas pessoais</b>	-Que não seja uma Especialização normal. -Que abra espaço para inserção no mercado de trabalho -Que a maior parte seja prática e bem diferenciada de outros cursos

Quadro 21- Expectativas dos alunos quanto a Especialização.

Algumas falas ilustram as colocações daqueles que vêem a Especialização num contexto de avanço de lutas populares:

A expectativa é a de que se consiga formar profissionais comprometidos com essa luta dos setores populares. (Suj.15)

[...] que seja um projeto de estudo, mas que leve resultado prático para os agricultores, e para a sociedade em geral. E que esta turma seja a primeira de varias outras que virão, e que se consiga inserir no currículo do Curso de graduação este tipo de atividades (Suj.12)

Aqueles que remetem às expectativas pessoais adotam falas como a seguinte:

Que este Curso abra caminho para o mercado de trabalho dando, mais opções de trabalho para os técnicos. (Suj.5)



[...] que a maior parte do Curso seja prática, bem diferenciada dos outros cursos que tivemos. (Suj.4)

Pelas falas observa-se ainda que, no momento em que os alunos passam a participar das atividades formativas do Curso de Especialização já começam a surgir algumas angústias, identificando-se, nos depoimentos, três situações:

- referências às angústias com a questão formal, da criação e reconhecimento formal do Curso como demonstrado na fala abaixo:

[...] o medo que eu tive no início era da questão da continuidade do Curso por parte do ministério, mas parece que tudo está se encaminhando para um final feliz. (Suj.5)-

- referências às preocupações de ordem metodológica: dificuldade de embasamento teórico relativo às temáticas específicas do curso; desencontro entre a expectativa de ter um Curso diferenciado e a metodologia didática adotada, com aulas expositivas, como demonstradas nas falas a seguir:

[...] daí quando a gente participa de um Curso de Especialização como este o que eles dizem ali dentro, que agente já deveria ter visto este conteúdo, que a gente veio aqui para debater, mas na verdade a gente viu outras coisas, o que eles querem que a gente debata aqui, a gente não viu, por isso eu digo que vim aqui para me aprofundar. (Suj.1)

[...] angústia em relação se o projeto vai sair, agora já estamos aqui [...] primeiras aulas [...] não está acontecendo como eu esperava, achei que seriam aulas diferentes, mas pelo que estou vendo são aulas expositivas. (Suj.7)

- referências à complexidade envolvida no processo formativo e à sua preocupação de não conseguir realizar todas as metas implicadas: realizar a pesquisa e conseguir, através do processo formativo, mudar a prática:

[...] é como conciliar que as pessoas consigam se formar na suas concepções, nas suas maneiras de interagir, nos seus métodos de trabalho, e consiga fazer isso fluir na realidade com o avanço no processo de desenvolvimento nas comunidades que estão envolvidas. (Suj.11)

Sei que foi colocado desde o início que seria um trabalho envolvendo a pesquisa-ação, mas eu estou bastante envolvida com o trabalho que realizo na entidade, que não é bem o trabalho da pesquisa. Claro que sei que precisa ter essa relação, e que a partir do trabalho que executo lá vou realizar a pesquisa. Mas acho que temos pouco tempo para fazer isso, refletir, buscar bibliografias, escrever. Tudo isso envolve tempo, e para realizar precisamos abandonar o trabalho de campo, por isso estou com essa expectativa será que vou conseguir? (Suj.1)

### 5.8.2. Percepção dos alunos sobre a renovação no trabalho de ATER e o aporte propiciado pela Especialização

Nas entrevistas realizadas no segundo encontro presencial do Curso de Especialização, realizado em maio de 2006, em Campinas, foram avaliados, com os alunos, os avanços nas discussões e ações de ATER e o aporte dos espaços de formação da Especialização para o trabalho de ATER.

Os alunos entrevistados, em geral, relatam que conhecem os princípios básicos da nova ATER, se vêem avançando em direção à realização de uma prática em conformidade com os princípios da nova ATER entretanto, a maioria registra que tem avançado mais no plano teórico do que na prática. Para justificar estas divergências entre a teoria e prática os alunos remetem a fatores individuais, da organização ou da comunidade.

Aqueles alunos que enfatizam as dificuldades individuais para exercer uma prática compatível com os princípios da nova ATER colocam um conjunto de angústias. Alguns alunos mostram-se indecisos quanto à disposição de fazer o investimento que necessita ser feito para alcançar seu aperfeiçoamento pessoal na ação de ATER. Estes alunos deixaram transparecer que aspectos relacionados a insegurança frente a situação do projeto (cabe levar em consideração que nesta fase os alunos começam a ter uma participação mais ativa dentro das atividades do Curso e problemas estruturais como regularização do curso, do aporte financeiro, da liberação de verbas para deslocamento e bolsas, acabam tornando-se evidentes) geram incertezas e desestímulo o que, por sua vez, limita as ações no campo. Algumas falas ilustram estas inseguranças:

[...] a não aprovação do Curso e o pouco tempo para realizar as ações, tudo isso gera expectativas, compromete o trabalho com o agricultor. (Suj.7)

[...] aqui foram outras dificuldades que surgiram, as pessoas estão colocando o problema das bolsas como empecilho para não realizarem o trabalho, o que seria uma solução e era uma ação para deslanchar o processo passou a engessar o processo. (Suj.10)

Eu necessito da bolsa para me manter e percebo isso como uma das dificuldades do Curso para avançar, isso interfere diretamente no meu trabalho pois existe essa incerteza constante, e também precisamos de dinheiro para o deslocamento.(Suj.2)

Regularização do curso, e com as bolsas, a nossa preocupação deveria ser de realizar o trabalho e não de como vamos pagar as contas no final do mês. Isso desmotiva, gera incertezas e prejudica o trabalho de campo. (Suj.3)

Segundo observação participante em reunião<sup>75</sup> preparatória para decidir a pauta da reunião que teriam com a representante do MDA (que se encontrava na etapa) os alunos colocaram a necessidade de que fosse esclarecido a quem cabia a responsabilidade pela concessão das bolsas para que estas fossem regularizadas. Segundo os alunos, nas reuniões<sup>76</sup> anteriores que aconteceram com os coordenadores e representantes do programa, o problema das bolsas não era priorizado pelos mesmos. Alguns dos alunos argumentaram que se soubessem que não iria ter bolsa eles desenvolveriam o projeto “sem bolsas”, mas para isso precisariam estar organizados. Segundo alguns alunos, a coordenação prometia as bolsas, mas não se responsabilizava em forma de compromisso.

Além do problema das bolsas observa-se que os alunos sentiram dificuldades com relação a precisar seu papel no contexto do projeto. Outros diziam que sentiam inseguros na parte metodológica ou frente à complexidade do processo. Algumas falas ilustram essas afirmações:

Dificuldade ainda é na metodologia para aplicar, estou um pouco confusa. (Suj.7)

Não estou conseguindo achar bibliografias para trabalhar estas metodologias, acho da forma tradicional, mas que venha contemplar esta nova forma de atuar, dentro do associativismo, cooperativismo eu não sei onde buscar. Não sei a metodologia que agente tem que usar para fazer a nova ATER. (Suj.1)

Isso tudo é uma confusão, ao mesmo tempo que sou aluno sou parte atuante do processo. (Suj.17)

Um segundo tipo de dificuldades relatadas remete à influência da organização parceira na orientação do trabalho de ATER. Neste sentido, os relatos remetem a diferentes situações. Em alguns casos a organização mostra-se disposta a trabalhar

---

<sup>75</sup> A reunião aconteceu no início da Etapa do Tempo Escola em Campinas (2006) e foi uma reunião exclusiva dos alunos, que sentiram a necessidade de debater sobre o problema das bolsas e o andamento do curso. Existia entre os alunos divergências de posicionamentos: uns acreditavam que o projeto não deveria prosseguir sem as bolsas e outros que o projeto deveria seguir mesmo sem bolsas. Prevaleceu na reunião a idéia de manter o projeto, mas para isso os órgão responsáveis pelo projeto deveriam assumir as responsabilidades de pagar as bolsas e dar continuidade ao projeto. Segundo observação participante os alunos se sentiam desvalorizados e não reconhecidos no seu papel dentro do projeto e no trabalho realizado com os agricultores. Na visão dos alunos o problema das bolsas deveria ter sido priorizado do mesmo modo que o processo pedagógico.

<sup>76</sup> Registro contido em diário de campo da pesquisadora.

segundo uma nova concepção de ATER, mas não dispõe de autonomia suficiente para tal. As falas remetem a conflitos entre as demandas burocráticas (relatórios, projetos, diagnósticos) colocadas pela sua financiadora e demandas do movimento. Coloca-se que estas demandas externas sobrecarregam o profissional que passa a reorientar suas práticas, limitando as ações endógenas de ATER. Tais circunstâncias manifestam-se na avaliação dos entrevistados:

Em alguns pontos evoluiu, mas ainda estamos muito engessados no processo. Perdemos muito tempo em questões burocráticas isso não é necessariamente o trabalho do técnico, o trabalho de campo tem demandas e não tem quem faça. Acaba sobrando para o técnico e este deixa a ATER de lado. (Suj.16)

A [...] [organização de ATER ao qual o aluno se vinculava], tem uma linha de ação direta com a [...] [organizações de movimentos sociais], e mais os convênios com o [...] [órgão governamental] que tem outra metodologia. Tem muitos projetos diagnósticos para fazer. Eu acho que essa é uma das deficiências da [...] [organização de ATER a qual o aluno se vinculava], ela não segue uma linha de ação direcionada, são várias ações, vários tipos de metodologias. Têm um pouco de tudo e assim, mesmo que os objetivos sejam comuns entre si, comprometem muito o trabalho de ATER. (Suj.9)

Em outros casos, o aluno e a organização tem uma disposição de trabalhar com nova orientação da política de ATER, mas encontram pouca receptividade para esta proposta por parte dos agricultores. Tal situação aparece da seguinte forma na fala dos entrevistados:

Eles [agricultores] estão condicionados à ATER antiga, procuram muito pouco a ajuda do técnico, quando buscam na maioria das vezes é para confrontar saberes, ver se o técnico realmente sabe do que está falando. Existe uma resistência ainda que não conseguimos quebrar em relação a esta nova ATER. (Suj.6)

Foram identificadas, também, situações em que o aluno se sente disposto a agir segundo a nova política de ATER, mas não encontra respaldo nem na organização de ATER à qual se vincula e nem nos agricultores:

Acredito que isso deve estar relacionado com o trabalho realizado pela [...] [organização de ATER a qual o aluno se vincula], e também pela a idéia que o agricultor tem do técnico, reforçado pela [...] [organização de ATER à qual o aluno se vincula] que é a do crédito. Para os agricultores a função do técnico é essa. O resto, o trabalho de campo eles sabem fazer e não querem saber de mudanças, de trabalhar de forma diferente e sendo assim não tem o que fazer. (Suj.3)

Para sintetizar o processo que os alunos vivenciaram pode-se dizer que emergem os conflitos entre o que precisam, querem e podem realizar.

Quanto ao aporte da Especialização à sua formação observam-se diferentes avaliações. De modo geral, avalia-se que alunos que tinham pouca familiaridade com a temática tiveram dificuldades iniciais, mas acabaram se inserindo satisfatoriamente nas atividades de formação e valorizando-a:

Na 1ª etapa, principalmente na parte da Educação do Campo, tive dificuldades de entender os termos usados. Agora nesta etapa estou entendendo melhor, fiz uma disciplina [complementar] que complementou esta deficiência. Agora aqui estou mais centrada fazendo a reflexão. (Suj.7)

Os alunos que tinham uma formação prévia no tema são aqueles que, em geral, manifestam avaliações críticas mais incisivas. Entende-se que a realização de diversas reuniões para discutir e avaliar o andamento do Curso levou a certo compartilhamento de visões entre os alunos, de forma a que a exposição a seguir centra nestas avaliações que são relativamente comuns nas falas, não se atendo as diferenças individuais ou entre grupos. É dada ênfase nas críticas devido às suas possíveis contribuições para o aperfeiçoamento de cursos futuros.

Nas falas identificam-se referências a três aspectos da formação do Curso de Especialização: a estrutura curricular, estratégias pedagógicas e organização das atividades.

Em relação à estrutura curricular, os alunos mencionam que deficiências na estrutura curricular do Curso limitaram as contribuições teóricas e metodológicas dos espaços de formação. As temáticas citadas pelos alunos como com maior grau de comprometimento foram: Metodologias de ATER, Educação do Campo, Agroecologia e Associativismo. Por consequência, indicaram que as temáticas específicas que mereciam ter uma discussão mais aprofundada no Curso eram as disciplinas de Agroecologia, Métodos Participativos e Ferramentas Sistêmicas na Elaboração de Projetos, por serem temáticas pouco vistas na graduação e essenciais para aplicação na prática. A fala de um dos entrevistados, descrita a seguir remete a uma destas críticas:

Deveriam ter priorizado mais a Agroecologia, pois tudo isso é muito novo para nós, esse debate precisa ser bem mais acirrado dentro do curso. Passar essa disciplina como as outras não pode acontecer, [...] estamos com bastante debates, precisamos aprofundar isso. (Suj.7)

Uma colocação feita por alunos foi em relação a não existência de uma disciplina específica para tratar de ATER. Argumentam que, como o Curso vai

trabalhar com formação de novas referências para ação de ATER, esta temática deveria ter sido mais abordada, o que transparece nas falas:

[...] o Curso não se detém exatamente nesta ATER, ele não trabalha especificamente, não tem uma disciplina para trabalhar com esta temática. (Suj.11)

[...] como é um Curso que vai trabalhar com ATER faltou uma disciplina específica para tratar deste assunto, como o Curso vai trabalhar com formação de novas referencias para ação de ATER, deveria ser abordada com mais profundidade. (Suj.15)

Na visão dos alunos a formação teórica e metodológica ficou inadequada também porque houve um descompasso entre as necessidades sentidas por eles no desenvolvimento do trabalho de campo (angústias pessoais) e o aporte do curso. Segundo os alunos houve uma inversão na seqüência da oferta das disciplinas: disciplinas que deveriam ter sido trabalhadas no início do Curso ficaram para o final. A fala dos alunos entrevistados esclarece:

Muitas disciplinas que estão sendo empurradas para o final do curso, deveriam estar dando o aporte no início. Quando já se enfrentou o problema é que nós vamos ter a disciplina. (Suj.6)

[...] as aulas que deveriam ter sido dadas na 1ª etapa estão sendo dadas nesta [etapa] um pouco em desacordo com as necessidades, pois são dadas após as dificuldades, assim precisamos buscar outras formas de conhecimento. (Suj.10)

Outro aspecto ressaltado por alguns alunos foi em relação a fragmentação das disciplinas. Quanto a fragmentação das disciplinas as falas a seguir ilustram as percepções dos alunos:

Percebe-se que a cada momento se prioriza uma ação, em um determinado momento é a Educação do Campo a disciplina mais importante, logo depois é Agroecologia, não se consegue fazer a relação, perceber que tudo se complementa. Se não conseguirmos fazer isso vamos chegar no final do curso, com mais um curso, sem romper com os laços acadêmicos de todos os cursos teóricos que tivemos até hoje. (Suj.13)

È tudo muito jogado, não se amarra os conteúdos. Cada professor prioriza seu espaço, não consegue interagir com os outros profissionais. (Suj.16)

Na análise das estratégias pedagógicas, dois aspectos foram abordados: a metodologia e o enfoque dado no tratamento dos conteúdos das disciplinas.

Questionados quanto à metodologia das disciplinas, alguns dos alunos responderam que a metodologia adotada por parte dos professores do Curso foi

tradicional, com aulas expositivas e muito teóricas, não proporcionando o debate e a interação, embora reconheçam que, em alguns momentos, os professores buscaram fazer aulas diferenciadas, mas, nestes casos, não conseguiram fazer as amarrações necessárias com o conteúdo a ser ministrado:

Está tudo muito teórico, com aulas expositivas. Uma coisa é você discutir a ATER, outra é implementar no campo, nas ações. Em relação aos conteúdos [...] houve um avanço, foi bem mais produtivo, mas no ponto de vista catedrático; a proposta do Curso e a metodologia foi bem tradicional. (Suj.17)

Acho que poderia ser melhor, não consigo fazer as reflexões exigidas pelo curso, acho as disciplinas muito cansativas, muito teóricas, não consigo me interessar. (Suj.10)

[...] disciplina de [...] foi com outra metodologia, foram aulas diferentes, mas no final não deu para entender [...] não conseguiu amarrar o conteúdo. (Suj.1)

[...] faltou avançar um pouco mais, ficou muito no teórico, na ação implementação é mais complicado, não se conseguiu avançar muito na parte metodológica. (Suj.12)

Para um dos alunos a formação só não ficou mais comprometida devido ao fato de, na turma, existirem profissionais que vinham participando de uma “discussão mais acirrada” sobre as temáticas trabalhadas no curso. Estes profissionais passaram a exigir dos professores “uma outra dinâmica e ações diferenciadas”. A fala a seguir esclarece esta percepção:

[...] os espaços não foram comprometidos pela turma ser bem crítica, puxar a discussão, interromper, questionar. Isso tudo é devido a muitos já estarem atuando e ter uma caminhada dentro desta propostas, isso criou uma dinâmica diferente e exigiu dos professores ações diferenciadas. (Suj.17)

Para alguns alunos, os espaços alternativos com debates e troca de experiências entre eles contemplaram melhor suas expectativas:

Falando sobre os espaços fora das disciplinas, foram muito bem contemplados, mas em relação às disciplinas acredito que poderiam ser bem mais aprofundados. (Suj.1)

Conforme constatado em observação participante, a partir de uma avaliação crítica sobre a metodologia adotada na sua formação, os alunos durante a segunda etapa se organizaram para assegurar espaços e uso de metodologias distintas no tratamento do conteúdo de algumas disciplinas.

Entre as ações adotadas pelos alunos para assegurar a programação dos espaços vazios na grade (devidos a falta de professores), destaca-se a organização de Grupos Temáticos. Foram organizados grupos com temáticas referentes à: Educação e Identidade, Organização da Produção (envolveu agroecologia, planejamento) entre outros. Os Grupos Temáticos foram organizados com o objetivo de discutir coletivamente os projetos de cada estudante, dando sugestões, trocando experiências, indicando bibliografias e metodologias. Esta atividade foi desenvolvida em conjunto com a coordenação local, professores, coordenadores presentes na etapa, representantes estudantis das Universidades e monitores do PRONERA <sup>77</sup>.

Na avaliação de alguns alunos, nos espaços alternativos a troca de experiência propiciada pela utilização de metodologias de discussão em Grupos Temáticos foi bem produtiva. A formação de uma identidade de grupo é outro fator relacionado aos espaços alternativos e que no entendimento dos entrevistados, favoreceu a formação. Tal avaliação se manifesta na fala de um dos entrevistados:

[...] achei bem produtiva no aspecto dos espaços alternativos que foi construído e discutido entre os educandos, inclusive a questão da troca de experiência das metodologias por grupos temáticos. Isso foi bem produtivo e demonstra um avanço na construção dos sujeitos como educadores. Outro fator relevante foi a formação de uma identidade de grupo, construir um sentimento de corpo de pertencimento, esta ação está fortalecendo o projeto, motivando o pessoal para os problemas futuros, esse aspecto eu achei bem positivo até para instrumentalização dos trabalhos de campo como também da pesquisa em si. (Suj.15)

Quanto ao enfoque dado no tratamento dos conteúdos das disciplinas, a maior parte dos alunos respondeu que o enfoque temático adotado em algumas disciplinas foi mais voltado para o agronegócio, com uma visão difusionista. Para alguns alunos esse é um vício que vem da academia e que os professores não conseguiram quebrar:

[...] temas centrais como agroecologia deveriam ter tido um olhar mais especial na grade pela importância desta ciência para a proposta do curso. Quem elaborou a grade não levou em consideração isso, parece que ainda

---

<sup>77</sup> Ressalta-se que essa atividade não constava na programação inicial. Essa estrutura de Grupos Temáticos apesar de ter sido avaliada como altamente positiva pelos alunos e proposta como forma alternativa de organização, não foi mantida nas duas etapas posteriores.



estamos com a visão da ATER antiga e do agronegócio. É um vício que vem da academia que o Curso precisa quebrar. (Suj.11)

Outro aspecto mencionado por alguns foi à dificuldade dos professores em trabalhar com a realidade encontrada nas áreas de atuação. Tal situação fica evidente na questão do tratamento das opções de técnicas para ATER:

Como eles trabalham com este tipo de material em sala de aula, vídeos, computador, eles passam a acreditar que no campo nós vamos ter esses materiais à disposição. Não conseguem visualizar a realidade que vamos trabalhar: em comunidades que não tem como usar esse material e o técnico muitas vezes não sabe como fazer de forma diferenciada. Isso precisava ter sido abordado por eles: técnicas que possam ser desenvolvidas com o público que realmente vamos trabalhar, e não pensar que vamos trabalhar com instituições de ATER, que tem grande poder aquisitivo. Na realidade a coisa não é por ai. (Suj.1)

As técnicas poderiam ter sido muito mais aprofundadas, nós precisamos de muita metodologia, muitos métodos diferenciados para poder trabalhar, e isso a disciplina não contemplou. Esse parecer não é só meu, foi colocado no grande grupo por várias pessoas, a coisa ficou muito na base do superficial. O áudio visual é muito importante, mas está um pouco fora da realidade de quem é o público alvo dos projetos, não temos como utilizar a maioria dos métodos que são disponibilizados para nós. Não temos recursos para passar um filme, aplicar algumas técnicas, e o que nós realmente precisamos para fazer este trabalho eles não nos mostram. (Suj.2)

Para um entrevistado essa dificuldade é devida a que muitos dos profissionais que ministraram as disciplinas são do meio urbano, não tem um vínculo mais específico com o campo, não conhecem a cultura, a vivência, a complexidade que é o meio rural. Têm uma idéia fantasiosa e romântica em relação ao campo, e isso se reflete na prática em sala de aula. Para exemplificar tal afirmação recorre-se à fala do entrevistado:

Do ponto de vista da extensão rural e da ATER eu vejo um deslocamento muito grande, acho que ele não tem um vínculo maior com a terra ou por não conhecer o meio rural como ele se apresenta na realidade. Eu percebo é que existe uma idéia meio fantasiosa em relação ao campo, um pouco romântica, da coisa um pouco idealista do meio rural, e isso não se concretiza no dia a dia, não é assim que acontece, é mais duro e precisamos estar preparados para agir. (Suj 13)

A respeito das dificuldades relativas à organização do programa, um dos problemas referidos diz respeito à falta de professores nos módulos<sup>78</sup>. Na

---

<sup>78</sup> Ressalta-se que as entrevistas aconteceram durante os vários dias em que se realizou a etapa. A partir desta dificuldade relatada pelos alunos e com a notícia de última hora, da falta de um professor

percepção dos alunos estes espaços poderiam ter sido revistos e aproveitados para sanar dúvidas em relação a seus projetos, por exemplo. Outros destacaram como entrave operacional os intervalos muito longos entre os módulos e também a duração muito prolongada das etapas, o que as tornava cansativas e se refletia no esvaziamento dos espaços de formação, gerando problemas tanto com os professores como com os outros alunos. As falas refletem esta avaliação:

O tempo muito longo das etapas, com uma a carga horária muito pesada, isso acabou desestimulando os alunos. (Suj.15)

Acho que foram superadas em partes [...] duração da etapa muito longa e cansativa, muita atividade, os alunos acabam saindo das aulas [...] os professores reclamam [...] quando tu sai ou não vai na aula alguns alunos comentam. (Suj. 6)

Segundo observação participante os professores fizeram várias observações em sala de aula quanto a ausência de alunos. Houve também manifestação de alguns alunos em sala de aula no sentido de buscar o comprometimento de todos em assistir as aulas, o que gerou algumas desavenças entre alunos. Alguns acreditavam que cada um deveria “cuidar” e conduzir seu aprendizado de forma autônoma, não aceitando as reclamações alheias e achando a postura crítica de alguns abusiva e autoritária<sup>79</sup>.

A fala a seguir reflete a percepção de um dos entrevistados quanto a este aspecto:

[...] Essa etapa está menos conflituosa, bem mais produtiva. Os espaços estão sendo bem mais aproveitados, estão bons. Com relação ao pessoal não estar assistindo as aulas, isso é de cada um. No final vai se ver o resultado disso tudo, quem soube aproveitar, ou quem está aqui só para fazer um Curso a mais, e também quem realmente tem comprometimento com o perfil do curso. (Suj.2)

Quando solicitados a sugerir mudanças, a maioria dos alunos refere-se à necessidade de mudança na estrutura curricular e no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quanto à maior aproximação do ensino com a realidade e

---

os alunos, a coordenação local, professores coordenadores presentes, representantes estudantis das Universidades e monitores do PRONERA organizaram a atividade com Grupos Temáticos, relatada anteriormente neste trabalho.

<sup>79</sup> O que cabe colocar é a forma de abordagem utilizada pelos alunos que fizeram estas colocações. Na visão de alguns alunos, que concordavam que deveria ter um comprometimento maior da turma em relação a presença, dos alunos em sala de aula, a forma de abordar o problema foi inadequada, ressalta-se que esta atitude não estava em conformidade com a proposta humanista do Curso que almeja que prevaleçam as relações sociais harmônicas .

maior compromisso dos alunos e dos professores com a proposta, como demonstrado nas falas a seguir:

Acho que alguns profissionais não estão comprometidos com a proposta do curso, [...] não conhecem a realidade na prática e isso deveria ter sido abordado no curso. Precisava o Curso promover espaços onde o sujeito poderia vivenciar com mais ênfase o espaço rural, várias pessoas que fazem o Curso são do meio urbano, não tem um vínculo mais específico com o campo, não conhecem a cultura, a vivência do campo, a importância da religião, compreender essa complexidade que é o meio rural. (Suj.13)

Por isso acredito que a seleção inicial precisa mudar, ser diferente pra não comprometer o serviço de ATER, colocar profissional que tenham consciência do perfil diferenciado do programa [...]. Eu vejo certa dificuldade de alguns técnicos (colegas) na forma de dialogar com o agricultor, parece mais uma coisa de pergunta e resposta. Isso é deficiência na própria formação, embora possam existir alguns sintomas de timidez em se relacionar no grande grupo. Meu ponto de vista é de que o pessoal está ainda meio amador no processo, sem estímulo, desmotivado para as ações, ainda não caiu a ficha da responsabilidade que eles assumiram no Curso e falta de comprometimento. (Suj.1)

[...] acredito que poderia ser um pouco melhor, mais aprofundado, [...] no geral poderia ter sido melhor, faltou muita coisa dos dois lados talvez pela desmotivação e pela problemática toda que ocorreu no curso. Não teve esse empenho mais aprofundado, mas no final das contas é um Curso diferenciado com coisas que não foram vivenciados na graduação, mas que na realidade fez o diferencial e vai seguir fazendo na minha vida profissional. (Suj.4)

Outros propuseram que a grade curricular deveria oferecer disciplinas eletivas durante os módulos do Tempo Escola, com temáticas diferenciadas, onde os alunos pudessem optar em assistir aulas que contemplassem seus interesses.

### 5.8. 3. A percepção dos alunos sobre competências requeridas para o trabalho de ATER e as estratégias para aquisição das competências requeridas

Nas entrevistas durante o terceiro módulo realizado em agosto de 2006 em Matinhos PR, os alunos foram estimulados a manifestar sua percepção sobre as competências requeridas para o trabalho de ATER.

No esforço de “mapeamento” dos relatos dos alunos procurou-se, inicialmente, identificar, enumerar e classificar as competências mencionadas pelos entrevistados. Este esforço tinha como suposto a existência de “um perfil” de extensionista, cujas competências estavam para ser explicitadas. O reexame das

entrevistas, com contextualização dos depoimentos possibilitou perceber que os alunos, ao referir-se às competências tomavam como referência sua experiência individual de ATER, as competências específicas requeridas– que eram relativamente discerníveis e superpostas ou variáveis de local a local, indicando a possibilidade analítica de identificação de vários papéis de extensionista, requerendo competências específicas relativamente distintas.

Segue-se a exposição dos relatos partindo-se da distinção de diferentes papéis do extensionista.

#### 5.8.3.1. Extensionista como agente de desenvolvimento rural

Esta referência de papel tende a ser encontrada em depoimentos de extensionistas que trabalham sob o enfoque sistêmico, que valoriza diagnósticos para identificação e geração de soluções apropriadas as dificuldades e condições vivenciadas pelo agricultor. O enfoque sistêmico, neste caso, parte do reconhecimento da heterogeneidade social no meio rural nas condições dos agricultores e da necessidade de um conjunto diverso de ações de desenvolvimento. Percebe cada agricultor como um caso único requerendo uma reflexão e prática [política] diferenciada. Para que isso aconteça o extensionista precisa desenvolver habilidades para a autocrítica permanente, ação reflexiva e disposição para enfrentar os desafios. A presença de indícios desta concepção aparece do seguinte modo na fala de entrevistado:

Eu exercito essa prática no meu dia a dia, pois cada agricultor é diferente, e é um caso único, requer uma reflexão e uma prática diferenciada, um desafio a mais a ser enfrentado. Veja um ex, aqui no Curso tu estudar cadeias produtivas, e ter que passar isso de forma participativa para o agricultor já é uma superação, é um desafio que pode ser alcançado. (Suj. 5)

#### 5.8.3.2. Extensionista como mediador de políticas públicas

Esta concepção remete a um trabalho “tradicional” do extensionista, de operar como mediador das políticas públicas: informar, avaliar e viabilizar acesso do agricultor à elas. Para exercer este papel precisa ter conhecimento das políticas

públicas para ser um mediador de políticas públicas, concepção que se reflete na fala a seguir:

Na questão Políticas Públicas, [...], estou apanhando, pois não aprendi isso na academia, [...] quando se chega na prática no agricultor ele quer saber como está o Pronaf [...]. (Suj.5)

#### 5.8.3.3. Extensionista como agente de resolução de conflitos

Esta concepção remete a um tipo de situação que se defrontam muitos dos extensionistas que são representantes dos interesses do Estado em casos de conflito destes com os interesses dos agricultores. Isto ocorre com freqüência na temática ambiental, quando o extensionista tem que ser representante da “lei”, muitas vezes percebida como injusta pelos agricultores. O extensionista, neste caso, deve ter capacidade para resolver conflitos, dialogar, saber ouvir, criatividade para sair das situações que vão acontecer, humildade. A fala a seguir ilustra esta concepção:

Humildade, saber ouvir para poder dialogar, só falar não adianta, [...] criatividade é fundamental, a gente não é uma gaveta, que só vai sair o que está dentro, tem que ser criativo para sair de situações que vão acontecer ou aparecer, conflitos mesmo de interesses dependendo do lugar que você estará trabalhando. (Suj.14)

#### 5.8.3.4. Extensionista como missionário

Concebe o trabalho de extensão dentro das relações do desenvolvimento humano, requerendo que o extensionista tenha sensibilidade para saber lidar com as pessoas, interagir com problemas chaves, inserir-se na realidade, ser aceito pelo agricultor. A fala a seguir remete a esta concepção:

Além das questões técnicas, precisa ter uma sensibilidade muito grande para saber lidar com as pessoas, as relações humanas que precisa ter com os agricultores, desenvolver uma metodologia adequada de trabalho com o agricultor, e dentro dessa tentar se enquadrar dentro da forma que de mais resultados dentro do objetivo proposto. (Suj. 9)

#### 5.8.3.5. Extensionista como agente de mudanças tecnológicas

Este é o tipo de papel referido pela maioria dos entrevistados. Distinguem-se duas concepções que têm matrizes distintas.

Uma primeira concepção vê o extensionista como adequador de recomendações técnicas pré-concebidas. Percebe o papel do técnico como um sujeito comprometido com a recomendação técnica, como demonstrado na fala a seguir:

Outra que eu acho bem complicada é a mediação da técnica com o social, porque muitas vezes tu não tem como fazer uma recomendação técnica, tu vai fazer uma recomendação técnica limitada [...] pois a família não tem condições e tu sabe se fizer ela não vai acontecer, tu vai ter que mediar ali baseado na realidade das pessoas, eu costumo dizer que é uma recomendação técnica limitada pois tu não vai fazer ela na integra. (Suj.16)

Uma segunda concepção parte de uma visão construtivista e participativa do processo de geração de alternativas tecnológicas. O exame das falas mostra que este processo de geração de alternativas tecnológicas é composto de três fases.

Na primeira fase o extensionista passa por um processo individual que tem como desafio o conhecimento da realidade na qual vai trabalhar.

Na segunda fase o extensionista se vê envolvido em um processo mais amplo de negociação, levando em consideração as experiências do agricultor e o seu conhecimento científico.

Na terceira fase o sujeito tem como desafio a construção de alternativas tecnológicas.

A partir da sistematização da percepção dos alunos observa-se que cada fase requer competências específicas, conforme revelado no Quadro 22, a seguir.

<b>EXTENSIONISTA COMO AGENTE DE MUDANÇAS TECNOLÓGICAS</b>			
<b>FASE</b>	<b>FASE (1)</b> (Individual) Desafio: Conhecimento da Realidade	<b>FASE (2)</b> (Extensionista - Agricultor) Desafio: Troca negociação em torno do objeto da ação	<b>FASE (3)</b> (Grupo) Desafio: Construção de alternativas tecnológicas
<b>Competências requeridas*</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Humildade (saber ouvir)</li> <li>- Entender a realidade do agricultor.</li> <li>- Identificação com o público alvo</li> <li>- Colocar- se no lugar do agricultor</li> <li>- Empatia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solidariedade</li> <li>- Disposição para buscar alternativas</li> <li>- Aceitar as percepções diferentes das suas</li> <li>- Aceitar a vontade do agricultor</li> <li>- Partir dos interesses do agricultor</li> <li>- Saber chegar no objeto de trabalho que contemple as discussões</li> <li>- Interagir com o agricultor(troca de experiências)</li> <li>- Diálogo (saber colocar o conhecimento científico)</li> <li>- Comunicação</li> <li>- Capacidade de dialogar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir um processo participativo de prática e reflexão.</li> <li>- Paciência</li> <li>- Ser um motivador para as mudanças.</li> <li>- Adaptar as mediações técnicas á realidade do produtor.</li> <li>- Criatividade para captar do abstrato e transformar na lógica do agricultor (processo dialógico)</li> <li>-Adaptar mudanças tecnológicas á infra estrutura disponível.</li> </ul>

Quadro 22 - Extensionista como agente de mudanças tecnológicas dentro de uma perspectiva construtivista.

\* Segundo dado de entrevista

As falas a seguir remetem as competências requeridas para o trabalho de ATER relativas á fase 1 (conhecimento da realidade na qual vai trabalhar):

[...] se colocar no lugar do agricultor, entender a realidade do agricultor para saber agir. (Suj.3)

Humildade para saber ouvir o que os agricultores tem de experiências e também de aprendermos com eles. (Suj 6)

Conhecer o produtor, primeiro procurar conhecer para depois indicar algumas coisas [conhecer a realidade] a confiança que você deve conseguir, se não for por ai eles não vão aceitar o que tu vai falar, e vão continuar fazendo ao que sempre fizeram, a comunicação também é importante. (Suj 7)

As falas a seguir remetem as competências requeridas para a fase 2 (negociação da intervenção) no trabalho de ATER relativo á geração de alternativas tecnológicas:

[...] ter solidariedade, entender a lógica do agricultor, diálogo, criatividade, autonomia. (Suj 3)

Em primeiro lugar, criatividade e a parte da comunicação, também saber intermediar com o agricultor, saber tirar dele o que tu julgar necessário para demanda dele mesmo. [...] realmente tem que ser [...] tem que estar inserido no meio dele [...] saber chegar no objeto de trabalho que contemple os dois [...] que tanto o agricultor saia beneficiado com a ATER, como o técnico. (Suj.4)

A capacidade de saber dialogar com eles, saber colocar o conhecimento científico, [...] também é importante. (Suj.6)

[...] uma das competências que é preciso é estar aberto para outras opiniões [...] tem que entrar na lógica do agricultor, tem que trabalhar na visão do agricultor, se ele não quiser aprender [...] não adianta. (Suj.17)

Acho que as principais seriam as questão de ter sensibilidade, não se colocar de forma autoritária com as pessoas das quais está se trabalhando ter sensibilidade respeitando o conhecimento das pessoas as experiências do que eles já tem feito das pessoas as quais estamos trabalhando.(Suj.15)

As falas a seguir remetem as competências requeridas para a fase 3 o trabalho de ATER relativo à geração de alternativas tecnológicas:

E uma outra competência, é com certeza a criatividade do técnico a criatividade de conseguir captar do abstrato e trazer para a lógica do agricultor. Por que com pouco recurso, sem infra estrutura [...] tem que procurar outros recursos que não os usuais [...] outra é a humildade, não adianta ter criatividade e não ter humildade, não ter uma retórica, o agricultor não te entender, você vai lá fala um monte de coisas, mas o agricultor não te entende. Tu tens que se aproximar da fala dele, por isso é necessário ter uma boa didática, para trabalhar com eles. Outra competência [...] é a interação com o público alvo, [...] e a inserção do técnico a realidade do agricultor. (Suj. 17)

E também conseguir motivar as pessoas a sair de uma situação de estagnação, de achar que não tem mais nada a fazer, acho que essa é uma competência importante: ser um motivador. E também conseguir a confiança das pessoas, em relação ao que você está se propondo a realizar. (Suj. 15)

Visão crítica saber dialogar, saber ouvir a partir de isso ter a visão de ir buscar alternativas, criatividade, paciência e também o [...] técnico precisa ser um motivador para essas ações. (Suj.2)

A partir dessas análises, busca-se compreender quais as estratégias adotadas pelos alunos para superar os desafios de aquisição de competências percebidas como necessárias.

Para a maior parte dos entrevistados as disciplinas do Curso não deram o aporte necessário para superar o principal desafio mencionado pelos alunos: o de estabelecer relações apropriadas com os agricultores. A fala dos mesmos revela a insuficiência das disciplinas e metodologias trabalhadas no Tempo Escola:



Eu vejo que não, o Curso não se detém exatamente nestes problemas, ele não trabalha especificamente as relações humanas. Faltaram, na Especialização, eixos que trabalhem mais a questão humana, social e psicológica. (Suj.11)

Só a parte técnica mesmo, eu acho, e olha lá ainda, pelo que eu vi na prática é bem diferente, precisamos nos relacionar de forma diferente com o agricultor. Durante a graduação eu não tive nenhum contato com os agricultores, e aí a coisa complica, acreditei que aqui teria alguma coisa que aprofundasse mais esse aspecto, mas pelo que percebi o Cursos possibilitou que eu tivesse essa visão diferenciada [trabalho de campo] mas não trabalhou as relações. (Suj.6)

Quando sai a campo, eu percebi outra realidade, aí “bateu” aquele medo de não ter o dialogo, não saber como chegar ao agricultor. Deveria ter alguma disciplina introdutória que trabalhasse essa forma de atuar, as disciplinas não prepararam para isso (Suj 7)

A partir dessas colocações percebe-se que os alunos anseiam por uma conciliação entre a teoria e prática. Mesmo sendo a concepção do Programa “Residência Agrária” baseada no desencadeamento de processos de formação através da pesquisa-ação, na prática o estudante se vê diante de discursos antagônicos, que exigem dele muito mais uma tomada de decisão do que lhe proporcionam oportunidades concretas de integração de conhecimento.

Para enfrentar os desafios e minimizar as deficiências na formação, os alunos relatam que buscaram espaços alternativos para avançar no aprendizado:

Eu acredito que você tem que ir buscar as respostas [ às demandas do agricultor] em outro lugar, estudar perguntar, mas não dar as costas para o agricultor, e isso requer vencer os obstáculos. Se eu não tenho isso na minha caminhada acadêmica, eu preciso buscar em outros espaços, aprender a ter autonomia. (Suj 1)

No Quadro 23 apresentam-se as formas pelas quais os alunos mencionam que realizam sua formação:

<b>Formas</b>
Discussão com professores e orientadores em Santa Maria
“Acerto” na própria prática de campo
Discussão com técnicos de campo
Investimento próprio (bibliografias e práticas anteriores)
Troca informal de informações entre alunos

Quadro 23 - Espaços alternativos para avanço do aprendizado para ações na prática

Algumas falas podem ajudar a compreender o resultado acima mencionado:

Teve problema o curso, [Especialização], mas as leituras as orientações em Santa Maria com os professores de lá, as discussões com o orientador contribuíram bastante, foi bem interessante e aprofundou bastante, principalmente com minha orientadora, que clareou bastante mais do que aqui. Porque o que a gente viu aqui no curso, não contemplou as necessidades. (Suj.9)

Muito pouco até agora, consegui alargar um pouco essa visão lá em Santa Maria discutindo na prática mesmo, com meus próprios erros. Aqui não consegui [Especialização]. Algumas disciplinas abordaram de forma muito superficial. (Suj.2)

Em relação aos espaços alternativos, um aspecto que chamou a atenção foi a pouca relevância atribuída ao orientador de campo (técnico de ATER). Poucos alunos mencionaram a busca de orientações junto aos técnicos. Deve-se reconhecer que as entrevistas não direcionaram para a questão específica da contribuição do técnico de campo na formação. O que parece ficar claro na fala dos alunos é que este teve um papel fundamental na inserção destes na comunidade, mas quanto aos aspectos relativos às dúvidas e aos problemas encontrados na sua prática, eles enfatizaram a necessidade de procurar ajuda de fora. A seguinte afirmação é relativa ao papel do técnico:

Outro fator importante é o papel do técnico de campo que já fez uma discussão anterior por estar inserido na comunidade isso facilitou muito a nossa chegada até os agricultores. . (Suj.12)

Vale ressaltar que, em casos em que os alunos foram questionados sobre o porquê da relação limitada com os técnicos, responderam que em algumas situações existe uma sobrecarga de trabalho para o técnico devido às questões burocráticas e operacionais, como também devido ao fato do técnico ter que cumprir planejamentos internos e demandas públicas. Dito de outra forma, muitos alunos parecem não ter conseguido espaço suficiente para discutir e implementar seus projetos junto com o técnico de campo, tendo que buscar ajuda em outras fontes.

## **5.9 Leituras dos desafios vivenciados pelos alunos no projeto da UFSM**

Compreende-se que, a partir do momento de inserção no curso os alunos enfrentaram vários desafios, que, para sua superação, implicam decisão e necessidade de aprendizagem.

O exame do processo de aprendizagem vivenciado revela que é necessário distinguir-se, no mínimo, dois grandes grupos de alunos em função de sua experiência anterior com os movimentos sociais, a temática, o tipo de trabalho que estava sendo requerido (ATER), com a região de atuação e com a organização de ATER. Enquanto para alguns tudo isto era muito desafiador por ser pouco conhecido para outros (principalmente os técnicos de campo que atuavam nas organizações de ATER ) os desafios eram distintos.

A seguir serão expostos um conjunto de desafios enfrentados especialmente pelos alunos iniciantes na ATER.

### **5.9.1. Desafios**

#### **5.9.1.1. O desafio da superação da condição de aluno para atuação como profissional em ATER**

Inicialmente cabe reconhecer que o processo de formação trabalhava com a noção de que o conhecimento da realidade deve preceder a atuação em ATER. Assim, os alunos foram estimulados a estabelecer, logo de início, um contato próximo com as famílias dos agricultores.

Muitos alunos relataram dificuldades na forma de se relacionar com os agricultores. Percebe-se que o estabelecimento de relações com os agricultores constituiu um desafio que gerou conflitos e ansiedades nos alunos quanto à adequação de seu perfil para este tipo de trabalho, que requer capacidade de comunicação, gerou insegurança devido ao pouco conhecimento com relação aos referentes técnicos e com relação a sua competência (técnica) para atuar em conformidade com a expectativa do agricultor.

Esta percepção da dificuldade sentida pelos alunos na implementação de ATER, revelou a insegurança dos alunos quanto a possibilidade de exercer seu papel no projeto, atuar simultaneamente como alunos (da Especialização) e

profissionais da ATER (junto às comunidades rurais). Para entender tais circunstâncias convém considerar que, neste caso, os desafios característicos da passagem da condição de aluno para o início de uma atuação profissional autônoma se somavam às dificuldades inerentes a uma transição de perfil de atuação e as dificuldades inerentes ao tipo de trabalho exercido.<sup>80</sup>

As angústias e inseguranças sentidas pelos alunos em relação ao novo, podem ser justificadas, inicialmente, pelo fato de que, no momento em que estes se vêem atuando na prática de ATER eles estavam abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões. Segundo Perrenoud (2002, p.19) mesmo para o aluno que foi formado segundo um perfil idealizado dentro da sua caminhada, o profissional iniciante “tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou medo de pagar um preço muito alto por eles”. Para Perrenoud (2002, p.19):

O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.

O novo profissional mede a distancia entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que este desvio é normal e não tem relação com sua incompetência, nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera (PERRENOUD,2002).

No caso examinado, as dificuldades parecem agravadas pela formação destes profissionais, uma vez que, durante a graduação, receberam orientações, basicamente, para intervir num modelo de agricultura intensivo em capital, buscando o aumento da produção e da produtividade via recomendação de tecnologias. Ao se depararem com a realidade de seu público-alvo (agricultores familiares, pecuaristas familiares e assentados) e com os objetivos do programa em estudo (que enfatiza as práticas crítico-educativas com o agricultor e a transição agroecológica) sentiram-se ainda mais inseguros quanto a sua atuação dentro do projeto, pois seus referentes anteriores não lhe subsidiavam para esta atuação.

---

<sup>80</sup> Tal desafio exige do profissional uma releitura de papel e conseqüentemente, mudanças no seu perfil de atuação. Essa transição de perfil exige dos mesmos desafios que vão além das suas possibilidades de compreensão deste processo.

Para Perrenoud (2002, p.19) estas dificuldades podem ser superadas pois os conflitos e inseguranças “[...] favorecem a tomada de consciência e o debate, pois nada ocorre de forma automática”. Porém, deve-se levar em consideração que a tomada de consciência é uma ação individual, cabendo aos alunos aceitarem ou não os desafios, as incertezas e os riscos propostos no projeto. Perrenoud (2002, p.19) coloca:

Para aceitar a importância da reflexão quando tudo fica difícil, sem esperar tempos melhores, o estudante tem que trilhar um árduo caminho, aprender a contrapartida da profissão de aluno que praticou durante tanto tempo e que, de alguma forma, foi mostrada como ideal, para assumir uma nova postura.

Talvez o principal desafio implicado nesta transição seja perceber, com Perrenoud (2002, p.11), que “nas profissões humanistas, prescreve-se menos que nas profissões técnicas, o que exige dos profissionais, de modo geral, um nível bastante elevado de qualificação”. Para o autor, o medo, angústia e incerteza é resultado das representações sociais da profissão e da formação inicial, as quais perduram no decorrer de sua vida se não forem trabalhadas de forma diferenciada.

A intensidade da angústia vivenciada pelos alunos parece ter sido diferenciada entre grupos (iniciantes x técnicos da ATER) e dentro do grupo de iniciantes conforme o ambiente em que se inseriu. Para entender tais circunstâncias é importante ressaltar que observaram-se diferenças quanto a forma de trabalho das organizações de ATER parceiras. Algumas organizações davam maior autonomia para os alunos, favorecendo um processo de definição do sentido da ação profissional pelo aluno. O depoimento de um dos alunos fornece indicações sobre este processo:

Minha angústia era montar um referencial meu, eu era apenas mais um agrônomo no meio de tantos outros (técnicos de campo), como me afirmar, eu passava a minha idéia para os agricultores e eles iam validar com os técnicos aos quais estavam acostumados a trabalhar, eu não tinha credibilidade para trabalhar, eu ainda não tinha conseguido legitimar meu trabalho com os agricultores..Eu superei isso, a partir das discussões com minha orientadora, e professores do curso (UFSM), mudei meu objeto de estudo, me disponibilizei a trabalhar com eles através de oficinas, fui buscando meu espaço, hoje tenho mais credibilidade com os agricultores estabeleci vínculos e criei minha própria identidade me sinto bem mais tranquilo em trabalhar. ( Suj. 17)

Outras organizações buscavam uma atuação mais dirigida, o que acabou por gerar conflitos com os alunos, como evidenciado na fala abaixo:

Eu sinto que não tinha orientação de campo, era “cinco ou seis caciques para dois ou três índios”, criatividade zero, tínhamos que seguir o que era pré determinado pela organização, certas competências que eu tinha não podia usar, por que era “obrigado” a usar outras que a organização achava que era as mais corretas. (suj. 3)

Outra dificuldade é o pouco poder de decisão que temos autonomia para realizar nosso trabalho. Poderia ter sido melhor negociado essa autonomia termos mais liberdade, não virar funcionário da Associação, poderíamos ser vistos como colaboradores e não funcionários. (Suj.5)

Entende-se que a observação destes depoimentos revela o intenso conflito que acompanha a definição de uma identidade profissional, que pode ou não ser compatível com a expectativa da organização e/ ou produtores.

#### 5.9.1.2. O desafio de estabelecer relações com os agricultores compatíveis com os princípios da nova ATER

Para exercer a ATER os alunos entendem que o principal desafio é ter as competências necessárias para estabelecer relações adequadas com os agricultores.

O estabelecimento de relações adequadas requer, muitas vezes, a superação das inseguranças pessoais do novo profissional e a familiarização com referentes metodológicos para pensar esta relação sobre novas bases. O acesso às referências metodológicas mostrou-se crítico. Embora as metodologias participativas venham sendo discutidas há décadas (CHAMBERS, 1994) há poucos manuais publicados sobre o tema em português<sup>81</sup> e sua incorporação no ensino da extensão rural nas universidades ainda parece incipiente.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> Caporal e Ramos (2007) observam que “Sequer uma das 27 entidades estaduais fez, pelo menos até 2002, uma revisão crítica das chamadas “metodologias de Extensão Rural”. Os manuais, inclusive alguns recentes, falam de carta circular, visita, reunião, unidade demonstrativa, dia de campo, etc, com o mesmo discurso dos antigos cursos de pré-serviço das décadas de 50 e 60.”

<sup>82</sup> Cabe reconhecer que, no caso examinado, o processo de formação promovido pelo Projeto Residência Agrária (anterior à atuação em campo) não enfatizou a instrumentação metodológica. Mesmo que alguns dos alunos participantes do projeto tenham tido experiências anteriores com a temática do projeto, geralmente estas experiências foram de formação política mais do que instrumental. Por fim, cabe reconhecer que se tratam de metodologias complexas, que requerem

Apesar das dificuldades, algumas falas de alunos indicam superação:

[...] hoje eu me sinto tranquilo em relação ao trabalho, pois sei que consegui estabelecer alguns laços de amizade e os agricultores confiam no meu trabalho. (Suj 5)

[...] hoje já existe uma relação de confiança, um vínculo maior, passou daquela relação técnico agricultor, já estamos construindo outros vínculos, já se sabe como abordar, chegar no agricultor, mais confiança para estabelecer esta relação de educador, mais autonomia para decidir as ações e como tratar com elas. Isso tudo é reflexo do aprofundamento teórico e da reflexão que é feita na ação por causa do regime de alternância. (Suj 2)

Em outros casos os ambientes nos quais os alunos estão inseridos parecem apresentar dificuldades adicionais para uma atuação segundo os novos princípios da ATER.

Alguns alunos, por exemplo, relatam dificuldades de motivar os agricultores para as suas ações. Um dos fatores identificados pelos alunos como causa deste processo é o fato de que muitos dos agricultores ainda concebem o papel do técnico dentro de uma visão difusionista ou não estão dispostos a mudanças compatíveis com os princípios da nova ATER.

Alguns alunos mencionam a importância de estabelecer uma relação que ultrapassa as trocas relativas às questões técnicas. Apontam para a necessidade do estabelecimento de vínculos afetivos, relações de amizade, que surgem como elementos novos, como pré-requisitos para o trabalho de ATER.<sup>83</sup> Entende-se que o estabelecimento deste tipo de relação permite superar a condição de insegurança na medida em que se admite, na relação, a possibilidade do “erro”.

O “erro” surge como elemento novo, como elemento inerente ao processo de aprendizagem do sujeito de modo que a “permissão” (do agricultor) à possibilidade de errar funciona como um passaporte de entrada para o trabalho de ATER.

Algumas falas revelam que a aceitação do erro não é comum em certos contextos convencionais de atuação do técnico de ATER. Um dos alunos

---

atitudes favoráveis à participação e muita criatividade, prática e conhecimento, necessitando de uma formação ancorada em processos de ação-reflexão para que os profissionais de ATER sejam coerentes e se sintam seguros na sua utilização.

<sup>83</sup> Este mesmo aluno (Suj.7) quando questionado sobre a superação do medo sentido nas primeiras visitas, responde que sim, se sente bem mais a vontade, mesmo quando questionado pelos agricultores sobre algum conhecimento técnico. Complementa colocando que caso se sentir sem condições de responder no momento, consegue se sentir a vontade em dizer que irá buscar este conhecimento em outro lugar para depois dar retorno.

entrevistados, quando se refere a sua experiência em trabalhos de ATER em uma Cooperativa no interior do Rio Grande Sul trabalhando diretamente com o grande produtor coloca:

[...] até gostava mas a responsabilidade era muito grande e se eu por ventura errar, não vão levar em consideração o meu lado pessoal e emocional. (Suj.1)

Outro aluno em relação ao mesmo questionamento complementa:

[...] a responsabilidade é muito grande pois eles querem ver o lucro e não o ser humano.(Suj.7)

Os entrevistados percebem que na sua atuação junto à agricultura familiar há menor pressão sobre o técnico:

[...] tu tem a responsabilidade mas os erros são menos danosos pelo fato de você trabalhar com Agroecologia, o grande cai em cima, a pressão é maior, o pequeno não envolve tanto o material, ele não pensa só no lado econômico. (Suj.12)

Essa percepção dos alunos da importância em desenvolver laços de amizade com o agricultor poderia ser um componente essencial da “nova relação” entre técnico e agricultor? Seria este um componente essencial da ATER comprometida com a Agroecologia?

A aceitação da possibilidade de errar vincula-se, neste caso, com a possibilidade de criar, de experimentar, de manifestar-se enquanto ser experiencial. Assim, a aceitação do erro no processo de ATER pode se tornar um elemento chave na construção de um novo sujeito e como tal contribuir para torná-lo mais humano e mais solidário, desconstruindo o viés tecnicista de sua formação.

#### 5.9.1.3. O desafio da aquisição das competências para o trabalho de ATER

Para alguns dos entrevistados o trabalho de ATER proposto exige a desconstrução de vícios profissionais adquiridos na formação de graduação, onde se priorizou uma formação mais técnica e difusionista<sup>84</sup>. Assim, a aquisição de

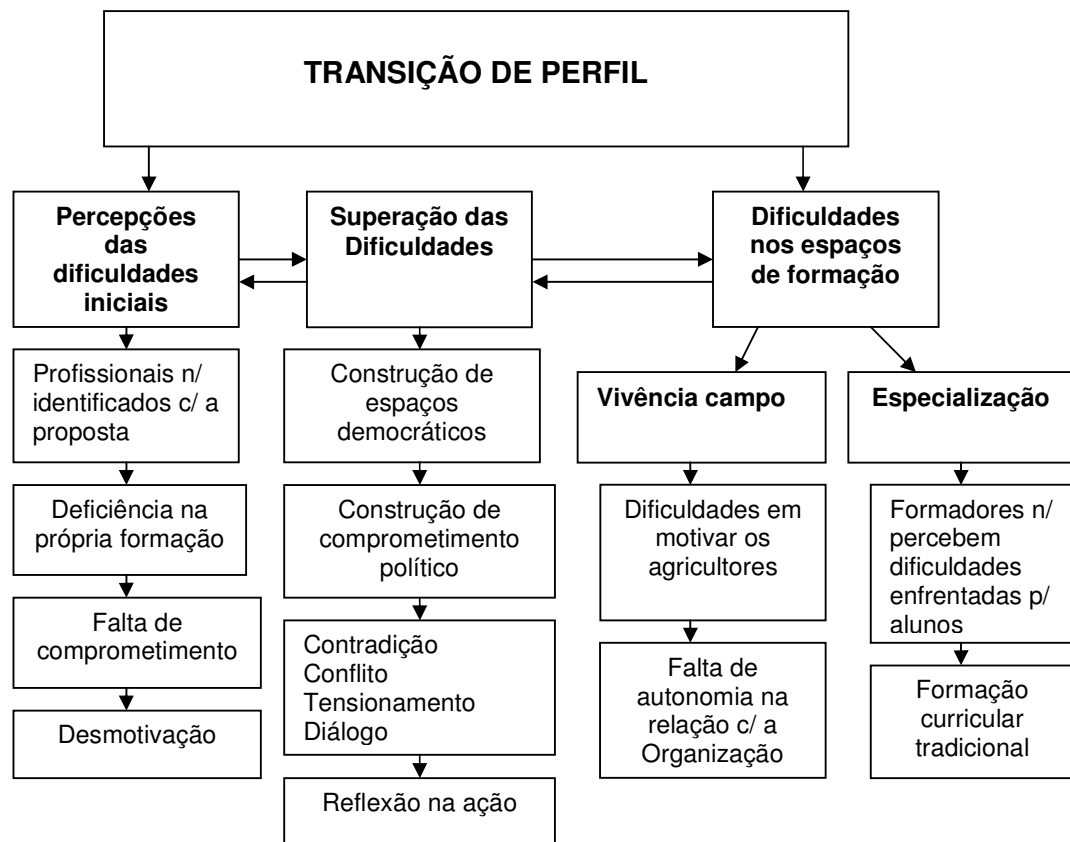
---

<sup>84</sup> Neste sentido, a literatura registra que a maioria das Universidades ainda prepara o aluno para uma atuação de assistência técnica sob uma perspectiva convencional, voltada para o agronegócio e eminentemente técnica, não levando-os a refletir criticamente sobre suas ações.



competências remete, basicamente, ao processo de transição de perfil. Suas falas a respeito remeteram às dificuldades nos espaços de formação da fase preparatória à Especialização; dificuldades para realizar a transição; e superação das dificuldades.

O esquema 1 sintetiza pontos levantados por entrevistados em relação à transição de perfil.



Esquema 1- Síntese da percepção de entrevistados em relação à transição de perfil.

Conforme já indicado anteriormente, uma das dificuldades apontadas no Projeto Piloto da UFSM foi a concretização da proposta inicial de se selecionar exclusivamente alunos formandos (do último semestre da graduação) previamente identificados com este tipo de proposta, pois se percebeu que não existiam muitos

alunos que estavam nesta condição e tinham o perfil exigido pelo Programa<sup>85</sup>. Disto deriva que, para um conjunto de alunos, este tipo de trabalho era ainda uma incógnita. Era necessário conhecer e também se entusiasmar com este tipo de trabalho para conseguir superar os desafios a serem enfrentados na formação. Entende-se que este entusiasmo foi, de certo modo, dificultado por certas condições de desenvolvimento do projeto.

A incorporação de alunos sem envolvimento prévio com esta proposta, não era bem vista, o que se tornou um fator gerador de dificuldades. Esta preocupação foi justificada com o argumento de que a falta de identificação com a proposta poderia acarretar, no final, prejuízo para os agricultores e também para a credibilidade dos técnicos nas suas áreas de atuação.

É importante perceber que tais posições se refletem, potencialmente, num processo de discriminação sutil que passa a constituir uma “barreira” para efetiva inserção de certos indivíduos no grupo. Estas “barreiras” não implicaram, entretanto, o necessário afastamento do projeto. Quando são analisadas as falas dos indivíduos “discriminados” sobre suas experiências observa-se um “abrir-se” para uma nova realidade:

No meu curso, eu não pensava em trabalhar com agricultura familiar [...] agora eu vejo as coisas com outros olhos, talvez se eu tivesse tido contato com isso no início do curso, talvez eu já tivesse me direcionado de maneira diferente, lá no 1º, 2º [...] estou adorando, adoro o campo [...] embora eu vejo que no grupo ainda existe algum tipo de resistência quanto a algumas coisas [...]. (Suj 2)

Acrescenta-se que se formou um grupo heterogêneo, com uma diversidade concepções, favorecendo as discordâncias de opiniões e a ocorrência de conflitos<sup>86</sup>. As diferenças de visão, se não forem trabalhadas adequadamente, perdem seu potencial educativo e torna, potencialmente, o ambiente de convívio entre alunos conflituoso, sujeito a discórdia e desagregação, em prejuízo do entusiasmo e da qualidade da cooperação para a superação dos desafios enfrentados no campo.

---

<sup>85</sup> No Programa estava estabelecido que um dos critérios de seleção era o de que o aluno tivesse uma certa afinidade com os objetivos do Programa (os alunos deveriam ter participado de Estágios de Vivência de movimento estudantil ou de trabalhos com agricultura familiar e assentamentos), evitando-se incorporar pessoas que tivessem outro interesse que não fosse o de trabalhar com agricultores familiares e assentados. Algumas Universidades não conseguiram ter o número exigido de profissionais nas Ciências Agrárias e, por esse motivo, optaram em abrir a seleção, incorporando alunos que não tinham experiência anterior com essa realidade, mas que manifestavam vontade de conhecê-la e uma certa sensibilidade em relação à temática.

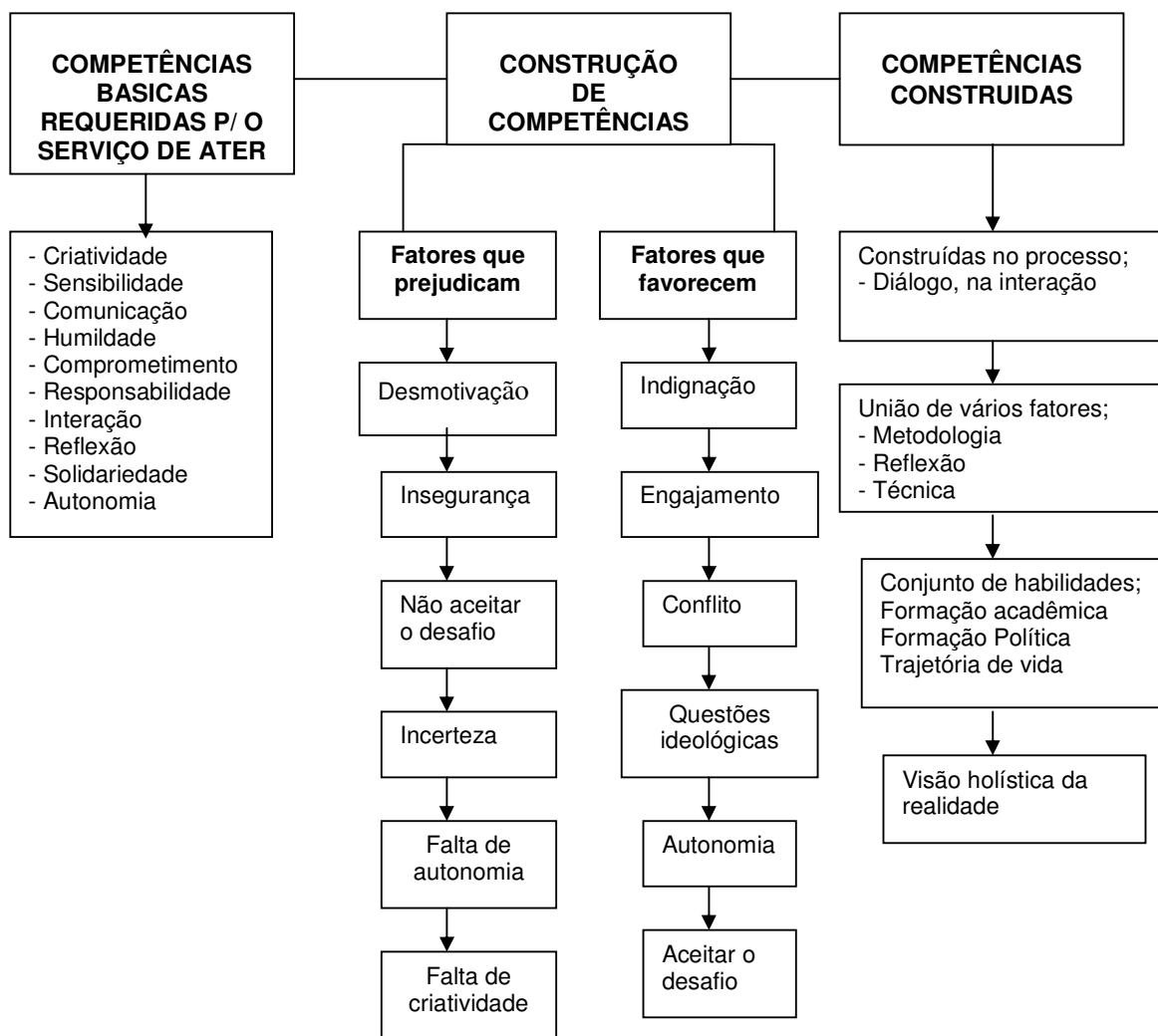
<sup>86</sup> A instabilidade na concessão das bolsas aos estudantes é considerada fator de agravamento destes conflitos.

Outros aspectos do ambiente constituíam barreiras que afetavam o entusiasmo para aquisição das competências necessárias. Neste sentido cabe colocar que, por tratar-se de Projeto Piloto, o conjunto das ações de formação foi desenvolvido num ambiente de “fragilidade institucional”. Neste sentido, cabe reconhecer que, inicialmente, houve insuficiente informação sobre a etapa da Especialização: o cronograma, a forma como seria encaminhada e mesmo sobre sua concretização. Somente durante o final do terceiro módulo da Especialização em agosto de 2006, os alunos tiveram a confirmação da aprovação formal do Curso de Especialização pela UFPR. Este quadro de “fragilidade institucional” se refletiu na fala de alunos entrevistados como desmotivação uma vez que condicionou seus “projetos de vida”. Os alunos conviveram com momentos de incertezas e angústias em relação ao curso. A irregularidade no repasse das bolsas também era fator de desmotivação e gerador de angústias.

Entende-se que estes problemas permearam grande parte do Curso de Especialização verificando-se um avanço na sua superação por ocasião da realização de ações com vistas à formação da identidade do grupo, já comentadas.

Paralelamente a aquisição- manutenção do entusiasmo enfrenta-se o desafio da aquisição de competências. O enunciado das competências explicita capacidades às quais se recorre para a realização de determinadas atividades num determinado contexto técnico-profissional e sócio-cultural. Partindo-se de Perrenoud considera-se que o profissional reflexivo detém um conjunto de competências gerais e, a atuação em ATER requererá competências básicas e específicas (dependentes da área de atuação ). Cada competência específica proposta para o serviço de ATER expressa uma dimensão da realidade de trabalho deste profissional e áreas de atuação na qual estão inseridos (como abordado na seção 5.6).

O esquema 2 apresenta a síntese da fala dos alunos feita pelo pesquisador, que explicita as competências básicas a serem adquiridas.



Esquema 2- Competências requeridas e construídas para o serviço de ATER na visão dos sujeitos

Cabe observar que, para os alunos, as competências técnicas (na área de Agroecologia, por exemplo) apareceram como secundários em suas percepções. Para maior parte dos entrevistados a competência que tem uma maior implicação na sua atuação é a competência para relacionar-se adequadamente com os agricultores.

Os alunos, nestas circunstâncias, deveriam buscar sua qualificação através das atividades previstas no Tempo Escola (Especialização) e Tempo Comunidade (vivência no campo). Pela proposta pedagógica do programa a prática no campo é que deveria gerar as problematizações – demandas para o processo pedagógico do Tempo Escola. Esta relação entre as dificuldades enfrentadas a campo ou para construção da monografia e os conteúdos ministrados no Tempo Escola, conforme os alunos, nem sempre se deu da forma esperada, apontando-se descompassos

diversos.<sup>87</sup> Para muitos, no Programa Residência Agrária existiu deficiência nos espaços formais principalmente pelo fato de alguns professores do curso não terem conseguido perceber as dificuldades encontradas pelos alunos no espaço de atuação. Essa “não percepção” dos docentes aparece como fator negativo na fala dos sujeitos, pois acaba desmotivando os alunos e não contribui para a reflexão. Na visão de alguns os espaços de formação só não foram mais comprometidos devido ao fato de na turma existir profissionais que já vinham participando de uma discussão mais acirrada dentro das temáticas trabalhadas no curso, exigindo dos professores uma outra dinâmica e ações diferenciadas. As falas apontam temáticas que poderiam ser melhor trabalhadas:

[...] no Eixo Agroecológico, pois têm muitas coisas que poderiam ser trabalhadas “puxadas”, a gente poderia ter trabalhado desde o início com os nossos projetos, discutido as nossas práticas, discutido nos grupos, teria que ter mais prática de grupos para discutir, seria bem maior o conhecimento do que ficar só ouvindo aulas expositivas. Muitos temas dado em aulas nós não sabemos como trabalhar onde aplicar (Conhecimento fora da realidade) tu não sabe encaixar no teu projeto, não se consegue ver onde isso vai contribuir no trabalho. É um conhecimento a mais, é, mas eu faço um questionamento, nós ainda não temos condições de fazer esse gancho (que no caso seria falta de conhecimento, maturidade, pouca leitura) ou o conteúdo está solto mesmo? (Suj.2)

Deveriam ter priorizado mais a Agroecologia, pois tudo isso é muito novo para nós, esse debate precisa ser bem mais acirrado dentro do curso, passar essa disciplina como as outras não pode acontecer, de ouvir falar estamos cheios, precisamos aprofundar isso. (Suj.7)

Cabe salientar que estes professores se encontram também em processo de transição, tentando reestruturar suas ações, e essa transição, muitas vezes, implica momentos de tensionamento, de contradições e reflexão.<sup>88</sup> Para muitos dos alunos entrevistados os momentos de tensionamento e discussões aparecem como positivos na busca da reflexão, como expresso na fala de um dos entrevistados, descrita a seguir:

---

<sup>87</sup> A concepção do Programa “Residência Agrária” remete ao desencadeamento de processos de formação através da pesquisa-ação e daí a importância da prática (ação). Nestes, há uma centralidade dos processos de encaminhamento de ações, muitas vezes percebidas como orientadas à resolução de problemas. Ou seja, cria-se uma expectativa de que os alunos terão uma participação efetiva em um processo de “desenvolvimento social”. Assim, um conjunto de falas remete as angústias relacionadas a esta “contribuição” no processo de mudança ao nível local

<sup>88</sup> Observa-se que construir competências profissionais implica a reestruturação na forma de agir e pensar do sujeito, ela exige reflexão, estimula o questionamento e pode ser acompanhada de uma crise ou de uma mudança de identidade, o que torna o processo ainda mais difícil.

Tem muita coisa no curso que é importante que eu acho que nós deveríamos discutir, eu acho interessante a forma como ele [o curso] esta sendo gestado, na contradição, no tensionamento. Isso para mim é outra coisa que precisamos levar daqui: o dialogo, a democracia nem sempre é tranqüila, não tem nada mais conflituoso que a democracia, Quando você consegue realizar esse processo todo mundo tem espaço para colocar suas idéias e isso gera a discussão, conflito porque ninguém pensa igual e isso é um fator positivo. (Suj.13)

Para superação das dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem relataram-se tanto iniciativas individuais (pesquisa por conta própria, consulta a técnico de campo, aprendizagem por tentativa e erro, consulta a orientador) quanto iniciativas no âmbito coletivo. Por sua importância convém destacar as iniciativas coletivas com a criação de espaços paralelos e formas alternativas de organização da formação, conforme já comentado.

#### 5.9.2. Reflexões em torno do processo de formação de competências para ATER

A partir da experiência do Projeto Piloto da UFSM é possível apontar aspectos que merecem consideração em futuras experiências desta natureza.

##### 5.9.2.1. Adaptação da grade curricular

Levando em consideração os problemas levantados pelos alunos, em relação aos conteúdos propostos na grade curricular, seria importante o investimento na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que pode ocorrer com adaptação da grade curricular, maior valorização de conteúdos centrais que contemplem a prática e a pesquisa, como fatores de contextualização do conhecimento teórico. Quanto a colocação dos alunos em relação a não existência de uma disciplina especifica para tratar de ATER, como o curso vai trabalhar com formação de novas referências para ação de ATER, sugere-se a inserção desta disciplina na grade curricular como contribuição para que a proposta pedagógica seja mais abrangente e possa assegurar a formação de profissionais aptos a compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação aos problemas tecnológicos, socioeconômicos, gerenciais e organizativos, bem como

utilizar racionalmente os recursos disponíveis, além de conservar o equilíbrio do ambiente.

#### 5.9.2.2 Questão do enfoque na abordagem do conteúdo

Os alunos apontam que muitos conteúdos foram abordados segundo enfoques convencionais e não compatíveis com os princípios maiores da nova ATER. Sugerem que os professores adotem uma didática mais interativa e motivadora, possibilitando maior comprometimento de professores e alunos com o desenvolvimento do curso. Deste modo, tanto nas aulas teóricas e práticas, quanto nos estágios e demais atividades, haveria uma permanente provocação ao estado de dúvida, perplexidade que origina o ato de pensar, para posteriormente, possibilitar aos alunos encontrar esclarecimento para suas dúvidas e perplexidade.

Uma alternativa de solução seria a adoção da problematização da prática como procedimento de ensino baseado nas expectativas e demandas atuais do meio agrário no qual estes estão atuando, pois, se o modelo de racionalidade técnica ignora as competências práticas requeridas em situações divergentes, procuremos uma nova epistemologia da prática (SCHÖN, 1983) que possibilite a reflexão da prática como um compromisso político. Esta alternativa de solução poderia ser efetivada pelos professores, mediante um ensino que tivesse como foco as contradições e os conflitos vivenciados pelos alunos quando estes anseiam por soluções para superarem os limites do modelo de desenvolvimento agrário historicamente adotado e predominante no país, bem como o surgimento dos novos paradigmas de desenvolvimento deste meio.

Neste caso trata-se da substituição de um modelo de educação “bancária” e transmissora de conhecimentos, por uma educação problematizadora ou “libertadora”, sugerida por Freire (1983), a Educação Problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, que implica um constante ato de desvelamento da realidade. Quanto mais problematizam os educandos, tanto mais se sentirão desafiados e, por captarem os desafios como um problema não totalmente definido e acabado, sua compreensão tende a tornar-se conscientemente crítica e por isso cada vez mais desalienada. Embora constata-se que, na proposta do curso de

Especialização seja este um dos fundamentos teóricos almejado, não consegue-se perceber na prática a realização desta pelos professores, por isso reafirma-se esta teorização.

Tal observação leva a necessidade da auto-crítica permanente do docente durante a efetivação de seu planejamento, que essa atitude seja constante e inserida em uma relação de análise com sua prática, formando uma prática habitual denominada por Perrenoud (2002) de “*hábitus*” e que esta prática, seja também carregada de intencionalidade transformadora da realidade abordada pela disciplina, conferindo à docência uma dimensão política, como defende Giroux (1997, 161) quando diz que: “ o trabalho docente é um trabalho intelectual e não puramente instrumental ou técnico”, argumentando que, “[...] se nós dignificamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática [...] destacamos a essência do que significa entender os professores como profissionais reflexivos”.

#### 5.9.2.3 Repensar questão metodológica para construção das competências básicas.

È interessante retomar as colocações feitas por Perrenoud (2002) em relação aos desafios e dificuldades encontradas na formação destes profissionais para agirem na prática. Para Perrenoud (2002) um dos entraves deste processo é ensinar ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, saber fazer, métodos e postura reflexivas, além disso, criar ambientes que favoreçam a reflexão sobre a análise da prática, da reflexão sobre como se pensa, decide, comunica e reage no ambiente de trabalho diante das complexidades impostas pela realidade, onde esse possa debater e trabalhar seus medos, suas contradições.

Para Perrenoud (2002, p. 104) “A formação de ‘profissionais reflexivos’ deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação, em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática”.



#### 5.9.2.4. Rever quadro docente

Cabe salientar que a formação de competências implica um processo educativo diferenciado. Deste modo um fator que se torna desafiador dentro do processo é o fato de se estar trabalhando com professores formados na escola tradicional das Ciências Agrárias e não terem contemplado, em seus currículos, a formação necessária e coerente com a proposta do curso. Estes são os orientadores, que terão papel importante na formação dos futuros profissionais do campo.

Alguns autores que trabalham na área de formação, explicam as divergências de formação que podem estar por detrás das dificuldades encontradas. Neste sentido distinguem a concepção do profissional como prática reflexiva em oposição à concepção do profissional como técnico especialista. Para Furtado e Furtado (2006, p.13), a formação do técnico especialista propicia “a redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental obrigando o profissional a aceitar a definição externa das metas de sua intervenção”, o que certamente, segundo os autores, incorrerá em problemas para o desenvolvimento de uma proposta diferenciada de atuação profissional.

Na visão de Furtado e Furtado (2003) a consequência dessa concepção para a formação profissional se torna preocupante na medida em que passa a instituir, do ponto de vista teórico, os papéis e as competências dos profissionais, assim como a natureza dos conteúdos e a estrutura do programa. Para Schön (1983 apud FURTADO, FURTADO, 2003), ao agirem desta forma, direcionando as ações, as instituições abandonam os fenômenos sociais como “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores”, que a cada dia se tornam mais comuns nas situações normais do cotidiano.

O grande questionamento é se os formadores que tem sua formação como técnicos especialistas terão condições de realizar a formação do novo profissional de ATER em conformidade com os objetivos do curso ou estarão apenas reproduzindo o sistema educacional, constituindo uma força contrária à formação do profissional criativo, reflexivo.

#### 5.9.2.5 Rever a participação das organizações

Autonomia profissional do aluno implica a capacidade de aprender a pensar, argumentar, defender, criticar, concluir e antecipar, mesmo quando não se tem poder para, sozinho, mudar uma realidade ou normas já estabelecidas.

Muitos dos problemas levantados pelos alunos na sua atuação prática esbarram em problemas estruturais, que vão além de seu poder de atuação imediato. Uma das indicações a ser examinada aponta para a necessidade de que o processo de formação seja concomitante ao nível de indivíduo-organização. Isto levaria a refletir sobre a conveniência de que futuros projetos de formação previssem atividades de discussão-planejamento com o conjunto dos recursos humanos componentes da organização de ATER parceira. Mesmo assim, entende-se que os avanços serão limitados se não houver tratamento adequado da questão da autonomia institucional (estratégias de financiamento e políticas administrativas e de recursos humanos) das organizações de ATER.

#### 5.9.2.6. Fortalecer uma “comunidade educativa”

Segundo Perrenoud (2000, p.69) competência "é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações". Para o autor possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente, logo, trabalhar a competência equivale a formar para a competência mais do que para, apenas, conhecimento. No caso do Programa Residência Agrária observa-se que os professores e os alunos estarão em um constante processo de formação através do trabalho com os alunos, e estes nas discussões com os orientadores irão construindo uma nova concepção de pesquisa e de trabalho de campo, etc. Estão, assim, todos em processo de formação. E isso, no geral, é um processo de superação.

A viabilização da formação depende do fortalecimento político da coordenação pedagógica do curso, o que pode vir a ocorrer sempre que ela estiver comprometida com a criação e a manutenção de um ambiente favorável à realização de reflexões coletivas que levem os professores a pensar o curso de Especialização

como uma “comunidade educativa” referidas por Perrenoud (2002), na qual os profissionais possam se apoiar e refletir conjuntamente. Além dessas reflexões terem o papel de mediar o debate entre o conhecimento prático profissional dos professores, o conhecimento dos alunos e as teorias pedagógicas, a coletivização do processo reflexivo deverá permitir a presença de diferentes segmentos da sociedade para que as discussões sejam contextualizadas pelas implicações sociais, econômicas, culturais e políticas que estão associadas à formação dos profissionais de ATER.

Essas reflexões devem ser desenvolvidas desde a etapa de formação inicial, por meio de um verdadeiro dispositivo de alternância e de articulação entre teoria e prática. Com isso haveria uma aproximação das sugestões feitas por Perrenoud (2002, p. 197) quando este diz que o pensamento reflexivo e o envolvimento crítico “são fios condutores do conjunto de formação, são posturas que devem ser adotadas, desejadas pelo conjunto de formadores e das unidades de formação”. Assim cabe dizer que as competências profissionais são construídas mediante uma prática reflexiva e engajada, construída desde o início da formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo, foi possível perceber que a Educação do Campo nasce do reconhecimento da especificidade que deve assumir a Educação Popular, no meio rural. Não se apresenta como uma proposta “fechada”, mas pretende construir um referente pensado a partir das práticas dos movimentos.

Observou-se que a partir das reflexões e de uma ampla variedade de práticas desenvolvidas por pessoas, equipes e centros que se dedicam ao trabalho de formação, emergem novos ou renovados paradigmas, enfoques, ênfases e perspectivas. Este redirecionamento de orientações na elaboração teórica passa a exigir uma maior valorização da ação local e internalização dos conceitos de empoderamento, e construção de alternativas para um modelo de desenvolvimento para o país com a Reforma Agrária e o resgate do papel social da agricultura familiar. A Educação Popular é colocada a serviço deste projeto alternativo de desenvolvimento ( alternativas e orientações dos processos educativos junto a assentados e agricultores familiares).

Exige-se um outro perfil de educador popular para trabalhar neste contexto com maior comprometimento com as classes populares, com a transformação social, que possa contribuir para a construção da “Educação do Campo, tendência á visão de mundo a partir da ótica do conflito de interesses e de poder, vivenciar uma prática dialógica visando à autonomia do sujeito, promover condições de sobrevivência e organização para uma luta maior. Nesta relação a educação ou a formação precisa se aproximar da vida destes sujeitos que buscam construir outro modo de vida.

Uma vez que a questão da formação de profissionais de ATER entra na pauta política há necessidade de definir-se o perfil deste novo profissional. Neste sentido constata-se uma polarização de perfis (velho e novo extensionista) que oculta a convivência de vários modelos e indefinições no perfil do novo extensionista.

Uma das raízes da controvérsia quanto ao perfil do extensionista pode estar relacionada à existência de diferentes leituras sobre as estratégias para o desenvolvimento rural e a viabilização sócio-econômica dos assentamentos.

Inicialmente cabe reconhecer que o movimento, por sua vinculação com a discussão marxista, apostou por muito tempo em estratégias de desenvolvimento rural centradas na Especialização produtiva com modernização tecnológica.

Dificuldades na concretização desta estratégia e o reconhecimento de seus limites tem levado a uma revisão das estratégias, aproximando o MST das discussões encabeçadas por ONGs que vinham trabalhando há muito com alternativas para viabilização sócio-econômica de pequenos produtores tendendo-se, atualmente, a incorporar estas idéias como diretrizes na formação de profissionais de ATER.

Por outro lado, a proposta de utilização de metodologias participativas para o planejamento (como o MVP- Método de Validação Progressiva) passa a requerer do profissional bom domínio das ferramentas utilizadas em processos participativos.

Com a elaboração da Nova política de ATER em 2004 e política de ATES fundamenta-se a criação de uma nova institucionalidade de gestão destes serviços, fomentando o estabelecimento de um “mercado” de prestadores de serviços de assistência técnica, de modo a possibilitar uma maior participação das organizações de movimentos sociais em todo o processo.

Passa-se a reconhecer que, para a viabilização desta nova ATER e a nova ATES há necessidade de reorientar o processo de formação de profissionais. Agrega-se a questão das competências para promover a transição agroecológica no papel do extensionista rural.

O Programa Residência Agrária consolidou-se como uma proposta alternativa e concreta, possibilitando uma vinculação direta das Universidades com o público alvo, num enfoque de atuação articulado com demandas sociais procedentes dos movimentos sociais e de atores em estado de vulnerabilidade social com vistas a contribuir com a formação profissional mais crítica em relação à realidade social dos profissionais das Ciências Agrárias.

O processo vivenciado pelos alunos participantes do Programa Residência Agrária pode ser caracterizado como um processo de formação de competências para o trabalho de ATER. Os desafios enfrentados pelos alunos participantes de um programa de formação de competências para técnicos de ATER revelou que, para aproximar-se dos desafios vivenciados é necessário distinguir-se, no mínimo, dois grandes grupos em função de sua experiência anterior com o tipo de trabalho que estava sendo requerido, a região e com a organização de ATER. Enquanto para alguns este tipo de trabalho, a região e a organização eram desconhecidas, outros (principalmente os técnicos de campo) já vinham atuando na organização e na região.

Observa-se, também, que frente às experiências e desafios colocados em cada etapa percebem-se diferentes “reações” por parte dos alunos que, basicamente, decidem pela permanência, ou não, no projeto e enfrentar ou não os desafios de aprendizagem. Entende-se que tal dinâmica determina diferenças nas trajetórias individuais e no avanço em termos de formação de competências alcançado no projeto. Tal interpretação revela a importância e centralidade das decisões dos sujeitos no avanço dos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, indica que os avanços foram diferenciados de indivíduo para indivíduo.

Para desempenhar a Competência de desenvolver trabalho de ATER os alunos percebem que existem vários desafios que precisam ser superados, entre eles a reestruturação na forma de atuação e formação profissional. Para alguns dos entrevistados o trabalho de ATER exige a desconstrução de vícios profissionais adquiridos na formação, onde se prioriza uma formação mais técnica e difusionista.

Por outro lado, o enunciado das Competências explicita capacidades às quais se recorre para a realização de determinadas atividades num determinado contexto técnico-profissional e sócio-cultural. Assim, cada Competência proposta para o serviço de ATER expressa uma dimensão da realidade de trabalho deste profissional e áreas de atuação na qual estão inseridos representando assim o eixo estruturante de sua prática com a perspectiva de construção da Organização e do processo de formação e de trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. **A construção social de uma nova agricultura:** Tecnologias agrícolas e movimentos sociais no sul do Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

ALVES, V.R. O. **Tendências Educacionais:** Concepção histórico-cultural e teoria histórico-crítica. Disponível em: <<http://www.unir.br/html/pesquisa/Pibic.XIV/pibic2006>>. Acesso em: 22, maio 2007.

CALDART, R. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R., CALDART, R. (Org). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. p.25-36 (Coleção por uma educação do Campo, 4).

CALDART, R. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M, C.JESUS, S, M, S, A. (Org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p.13 – 52 (Coleção por uma Educação do Campo, 5).

CAPELO, M.R.G.C. Escola Nova e Ruralismo Pedagógico: Ensino, Extensão e Formação de Professores Rurais (1940-1960). **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.9, n.2, p. 179 – 192 mai. 2006. Disponível em: [www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v9n2/art03.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v9n2/art03.pdf). Acesso em março de 2006.

CAPORAL, F, R; COSTABEBER, J, A. Agroecologia e Sustentabilidade: Base conceptual para uma nova Extensão Rural. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE SOCIOLOGIA RURAL, 10, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 2000. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Agroecologia e Extensão Rural:** Contribuições para a promoção do desenvolvimento Sustentável. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CARVALHO, J. M. **I A construção da ordem, II Teatro das sombras.** Rio de Janeiro, Relume - Dumará, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os bestializados:** O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

CASIMIRO; M. I. E.C. Residência Agrária: Projeto universitário e camponês como fator de desenvolvimento do campo. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 44, 2006, Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: SOBER, 2006.

CAVALLET, V. *et al.* A Universidade Brasileira e o tecnicismo. **Revista educação agrícola superior**, v.19, n.1, 2001.

DELUIZ, N. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, 2001. Disponível em:

<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em: 10 Maio de 2006.

DIAS, R. E. Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001.

\_\_\_\_\_. **Competências**: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. 2002, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DIAS, M. M. **As ONGs e a construção de alternativas para o desenvolvimento rural**: um estudo a partir da Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (AS-PTA). 2004, 2007f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Sociedade). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

DIAS, M. M. Extensão Rural para agricultores assentados: uma análise das boas intenções propostas pelo “Serviço de ATES”. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, v 21, n 3. , p. 499- 543, 2004.

DOIMO, A. M. **A vez e a voz do popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós -70. Rio de Janeiro: Relume -Dumara, 1995.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e sociedade**, v.19 n. 64,1998.

DUARTE, L, M, G; SILIPRANDI, E. A reconstrução da extensão rural pública no Brasil: novas questões, velhos problemas. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE SOCIOLOGIA RURAL, 7, 2006, Quito. **Resumo...** Quito, ALASRU: 2006.

DUGUÉ, E. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.). **Formação e trabalho e competência**: questões atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo - uma re-exposição. São Paulo: Nacional, 1959.

ECHENIQUE, O. S. **Perspectivas de evolução dos serviços de assistência técnica agrícola no Brasil**: análise do Projeto Lumiar e das Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural. Brasília, DF: FAO; INCRA, 1998. 44 p. (Relatório de Consultoria).



FAO/MDA. **Perfil dos serviços de assistência técnica e extensão rural para agricultores familiares e assentados no Brasil**. Brasília: FAO/MDA,2003. 124 p.

FERNANDES, B, M. MONICA, M, C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M, C. JESUS, S, M, S, A. (Org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p. 53 - 89 (Coleção por uma Educação do Campo, 5)

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PELOS DIREITOS HUMANOS À ALIMENTAÇÃO E VIA CAMPESINA. **A Reforma Agrária no Brasil**. Campanha global pela Reforma Agrária, Relatório 2004. Disponível em: <http://www.social.org.br/cartilhas/cartilha003/cartilha012.htm>. Acesso em: 14 de agosto de 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

FREITAS, R. A. M. M. **Reflexividade e competência**: a graduação em enfermagem. 2002. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDEP. **El Valor de Educar**: una propuesta de educación popular para el medio rural. México: Universidade Autónoma Chapingo, 2002.

FURTADO, R; FURTADO, E. **Capital humano e Capital social nos territórios rurais**: Uma imposição para a nova formação para os profissionais do campo, 2003. Disponível em: <http://spinoza.tau.ac.il/~tourney/works/traducao2001.htm>. Acesso em: 12 set. 2006.

GOHN, M.G. **Educação popular na América Latina no novo milênio**: impactos do novo paradigma. Fonte ETD. Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev19/gohn.htm>. Acesso em: 15 junho, 2005.

GOMES, R, A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa?** São Paulo: Atlas, 1996.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUANZIROLI, C. E, et al. **Assistência técnica para assentamentos rurais:** análise a partir do Sistema de Gerenciamento da Reforma Agrária (SIGER). Brasília: MDA; FAO, 2003. 39 p. (Relatório de Consultoria).

JAEGER, M.L. **Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde.** Departamento de gestão da Educação na Saúde; Perfil de Competências Profissionais do Agente Comunitário de Saúde (ACS). Brasília. 2003 [Versão Preliminar].

JOVCHELOVITCH, S: **Representações sociais e esfera públicas:** a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

KREUTZ, I. J; PINHEIRO; G. L. S; CAZELA, A. A. A Construção de Novas Atribuições para a Assistência Técnica e Extensão Rural: A mediação com Reconhecimento da Identidade. **Extensão Rural**, Santa Maria, v. 12 p.41- 67 2005.

MACEDO, R. B. **O desafio de formar profissional reflexivo para o desenvolvimento agrário:** uma proposta de ensino de economia rural em cursos de Agronomia. 2004, 203f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

MANFREDI, S. M: Trabalho, qualificação e competência profissional, das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociologia**, v.19, n.64, p. 13-49, 1998.

MARTINS, J.S. **O poder do atraso:** ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_: **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MDA/SAF. **Marco referencial para uma Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural:** Brasília: MDA/SAF, 2003. [Versão Preliminar].

MDA-SAF. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural.** Brasília: MDA-SAF, Grupo de trabalho ATER, 2004. [versão final].

MEDEIROS, L. S. “Sem terra”, “assentados”, “agricultores familiares”: considerações sobre os conflitos sociais e as formas de organização dos trabalhadores rurais brasileiros. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 9, 1999, Porto Alegre. **Anais...**Porto Alegre, 1999. 1 CD ROM.

MOLINA, M. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo *In:* KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R., CALDART, R. (Org). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação por Uma Educação do Campo, 2002. p.37-43 (Coleção por uma educação do Campo, n. 4).

MOLINA, M, C.JESUS, S, M, S, A. (Org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. (Coleção por uma Educação do Campo, n.5).

MOLINA, C.M (Org.) **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, C. M; JESUS, S. A; SÀ, L. M.; **Uma Nova Experiência de Formação de Técnicos para os Assentamentos da Reforma Agrária**: perspectivas das lutas do campo no Brasil Disponível em: [www.alasru.org/cdaldasru2006](http://www.alasru.org/cdaldasru2006). Acesso em: 15 fev.2007.

MINAYO, M.C. de S; et. al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIRANDA, S; V. Identificando Competências Informacionais. **Caderno de Informação**, v.33. n.2, 2004.

MST. **Escola Itinerante em acampamentos do MST**. Setor de Educação. 1998. (Coleção Fazendo Escola).

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação**. n. 9. São Paulo, 1999.

NOGARO, A; PIRAN, G.C. T; ZAFFARI, N. **A história e ações educativas das organizações sociais populares da cidade de Erechim, RS**. Erechim - RS: Gráfica São Cristóvão, 1996. 118 p. (Série Pesquisas Regionais, 24).

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial. CAMP, 2001.  
\_\_\_\_\_. Da raiz/herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo: um olhar para a trajetória da educação no MST. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 10 out. 2006.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**, n.11, p. 15 -19, 1999.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002

PETTA, N. L. de; OJEDA, E. A. B. **História uma abordagem integrada**. São Paulo: Moderna, 1999.

PINHEIRO, I.A, PINHEIRO; R. R. Organização Científica do Trabalho Reinventa um Mercado Tradicional: O Caso do Fitness **RAE- revista eletrônica**, v. 5, n. 2, Art. 15, 2006. Disponível em: [raeredacao@fgvsp.br](mailto:raeredacao@fgvsp.br). Acesso em: 9 de junho de 2006.

PRADO, JR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 22 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: Formação De Estudantes e Qualificação Profissional Para Assistência Técnica (Orientações Gerais). Brasília, 2004.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO "Organizando o Curso de Especialização". Curitiba: MDA/MST/ UFPR/UNICAMP/UFSM/ UFRRJ, 2004.

PROJETO BÁSICO DO CURSO "AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA E EDUCAÇÃO DO CAMPO". MDA/MST/UFPR/UNICAMP/UFSM/UFRRJ, Curitiba, 2005.

PROJETO PILOTO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA PLANIFICADA AOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA E AGRICULTORES FAMILIARES. UFSM. Santa Maria RS, 2004.

PROJETO DE PESQUISA EM REDE PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica- Residência Agrária, (Sub-Projeto da UFSM). Santa Maria RS, 2006.

SILVA, L, J, M. IONE, E. O Estudo da percepção em espaços urbanos reservados. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM SOCIEDADE, I, 2002, Indaiatuba. **Anais...** Indaiatuba: ANPPAS, 2002.

STROOBANTS, M. A Visibilidade das Competências. In: ROPÉ, F. e TANGUY, L. (ORGS.). **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.

TITTONI, J. Saúde mental. In: CATTANI, A. (Org.) **Trabalho e tecnologia; dicionário crítico**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

ZARIFIAN, P. As novas abordagens da produtividade: In: SOARES, R.M.S. M (Org.) **Gestão da Empresa**: automação e competitividade. Brasília: IPEA/IPLA, 1990.

## **ANEXO A**

**Conteúdos das disciplinas do Curso de Especialização em Agricultura Familiar  
Camponesa e Educação do Campo**

**Detalhamento dos Eixos:**

<b><i>1º eixo: Sociedade e Desenvolvimento Rural Sustentável</i></b>	
<b>Objetivo Geral:</b> dar subsídios para interpretação dos processos sociais e estratégias do desenvolvimento rural.	
<b>Conteúdos de suporte ao eixo:</b>	
<b>1.1 Economia, Sociedade e Questão Agrária</b>	
<b>Carga horária:</b> 12 horas	<b>Docente:</b> Canrobert Penn Lopes Costa Neto
<b>Objetivo:</b> Interpretar os processos sociais através da economia e da sociologia: proporcionar, a partir da revisão das principais correntes teóricas clássicas, uma visão dos mais importantes estudos sobre o rural e a agricultura, buscando propiciar instrumentos de análise para a compreensão dos processos sociais agrários e de seus significados históricos e atuais, bem como o “papel” do mundo e dos espaços rurais no contexto das sociedades contemporâneas; fornecer conhecimentos básicos das dinâmicas econômicas relacionadas à agricultura que permitam auxiliar na compreensão da lógica e da inserção dos diferentes agentes produtivos ligados ao setor primário, bem como subsidiar na busca de soluções para os problemas existentes no setor.	<b>Ementa:</b> As matrizes teóricas clássicas na sociologia. Os “estudos rurais” clássicos: as raízes agrárias da formação social brasileira. A questão agrária e a problemática do desenvolvimento nacional; evolução econômica da agricultura brasileira: histórico, dinâmica econômica e formação dos complexos agroindustriais, mercados agrícolas; características, formação de preços, estruturas de mercado e novas tendências mercadológicas, inovação tecnológica na agricultura: bases teóricas sobre inovação e desenvolvimento econômico.
<b>Metodologia:</b> leitura prévia de textos indicados, aula expositiva e trabalhos em grupo.	
<b>1.2 Agricultura Familiar, Campesinato e Capitalismo: Restrições e Viabilidades</b>	
<b>Carga horária:</b> 12 horas	<b>Docente:</b> Canrobert Penn Lopes Costa Neto
<b>Objetivo:</b> Construção teórica da “agricultura familiar”. O debate histórico sobre o campesinato na tradição sociológica. O debate contemporâneo sobre o “sentido” do desenvolvimento na agricultura, importância histórica e contemporânea da produção familiar na agricultura. As nuances do conceito de produção familiar – convergências e divergências, O debate sobre as racionalidades diferenciadas na agricultura contemporânea, organização do trabalho e relações de produção na agricultura contemporânea.	<b>Ementa:</b> Os movimentos sociais no campo, identidade camponesa, política de resistência e transformação dos movimentos populares, relações entre diferentes grupos étnicos, etários e de gênero, ética das relações sociais, a agricultura familiar e o desenvolvimento rural, as “novas ruralidades” como problema sociológico.
<b>Metodologia:</b> leitura prévia de textos indicados, aula expositiva e trabalhos em grupo.	
<b>1.3 Desenvolvimento Rural e Sustentabilidade: Paradigmas e Dimensões</b>	
<b>Carga horária:</b> 12 horas	<b>Docente:</b> Canrobert Penn Lopes Costa Neto
<b>Objetivo:</b> Conhecer as linhas estratégicas do desenvolvimento: propiciar uma visão abrangente e crítica dos principais paradigmas que envolvem a relação entre economia, meio-ambiente e desenvolvimento, como eles se desenvolveram no campo e quais as implicações sobre a gestão ambiental e as políticas públicas relacionadas ao meio-ambiente, proporcionar uma visão teórica e empírica dos principais temas relativos à gestão ambiental, como políticas	<b>Ementa:</b> A teoria geral do desenvolvimento: abordagens estatísticas e estrutural, desarticulação, dominação, dependência, visão holística da problemática do desenvolvimento, tipologias ou modelos de desenvolvimento rural, novos e velhos paradigmas, programas e projetos de desenvolvimento rural no Brasil, estratégias de desenvolvimento rural, a multifuncionalidade da agricultura e dos espaços rurais, as atividades agrícolas e não-agrícolas e o desenvolvimento

públicas ambientais, desenvolvimento e meio ambiente, debater as teorias tradicionais e mais recentes relacionadas com a temática do desenvolvimento, em especial o desenvolvimento rural, bem como analisar algumas estratégias de desenvolvimento rural.	rural, questões de turismo rural, microcrédito, gênero, agroindustrialização e agricultura urbana; evolução da questão ambiental, principais problemas ambientais na atualidade, estudos sobre desenvolvimento e meio ambiente, os principais paradigmas da gestão ambiental e desenvolvimento.
<u>Metodologia:</u> leitura prévia de textos indicados, aula expositiva e trabalhos em grupo.	
<b>1.4 Políticas Públicas em Desenvolvimento Rural Sustentável</b>	
<u>Carga horária:</u> 12 horas	<u>Docentes:</u> Leonilde Servolo Medeiros/ Sérgio Leite/ Elisa Guaraná
<u>Objetivo:</u> Instrumentalizar o profissional para agir no segmento da agricultura familiar camponesa, compreendendo sua especificidade e as ações dos agentes de desenvolvimento coerentes com a evolução das políticas públicas para o setor.	<u>Ementa:</u> Enfoque da sustentabilidade na agricultura e a evolução das políticas públicas na área de desenvolvimento rural e agricultura familiar, projeto de desenvolvimento para a agricultura familiar segundo os movimentos sociais.
<u>Metodologia:</u> seminário.	
<u>Bibliografia básica do Eixo:</u> <u>ABRAMOVAY, Ricardo. Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão. São Paulo, HUCITEC/ANPOCS/Unicamp, 1992.</u> <u>ALMEIDA, Jalcione. A construção social de uma nova agricultura: tecnologia agrícola e movimentos sociais no sul do Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 1999.</u> <u>ALMEIRA, J. e NAVARRO, Z. (org) Reconstruindo a agricultura. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1998.</u> <u>ALTIERI, M. Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 1998 (Síntese Universitária, 54).</u> <u>AMIN, Samir &amp; VERGOPOULOS, Kostas. A Questão Agrária e o Capitalismo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.</u> <u>BARTRA, R. Campesinado y Poder Político en Mexico: un modelo teórico In: GARCIA, A., 1981a.</u> <u>BARTRA, R. La Teoría del Valor y la Economía Campesina: invitación a la lectura de Chayanov In: PLAZA, O., 1987.</u> <u>BOVÉ, J. e DUFOUR, F (org) O mundo não é uma mercadoria, São Paulo, Editora da UNESP, 2001.</u> <u>BRANDENBURG, A. Agricultura familiar, ONGs e desenvolvimento sustentável. Curitiba, Editora UFPR, 1999.</u> <u>CASTRO, Ana C. e outros. Evolução Recente e Situação Atual da Agricultura Brasileira. Brasília, BINAGRI, 1979.</u> <u>CHAYANOV, A. Acerca de la Teoría de los Sistemas Económicos No Capitalistas In: PLAZA, O., 1987.</u> <u>COSTA NETO, Canrobert. Agricultura Familiar e Renda da Terra. In Estudos, Agricultura e Sociedade, 10, 1998, p. 132.</u> <u>COSTA NETO, Canrobert. Reforma Agrária, Pequena Propriedade e Renda da Terra na América Latina: a experiência da Bolívia -1952/79- Niterói, 1995. P.40. Tese (Doutorado em História Social da Agricultura) - Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense.</u> <u>COSTA NETO, Canrobert; ANJOS, Maylta B. Dimensões sociais da sustentabilidade em assentamentos rurais no Brasil: um enfoque teórico-metodológico. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, nº 38, 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Sober, 2000. v.1.</u> <u>COSTABEBER, José Antônio. Transição agroecológica: do produtivismo à ecologização. In: BRACAGIOLI NETO, Alberto (Org.). Sustentabilidade e cidadania: O papel da extensão rural. Porto Alegre: EMATER/RS, 1999.</u> <u>EHLERS, Eduardo. Agricultura sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma. São Paulo: Livros da Terra, 1999.</u> <u>FERNANDES, Bernardo M. Questão Agrária, Pesquisa e MST. São Paulo. Cortez, 2001)</u> <u>FERNANDES, Bernardo Mançano. A formação do MST no Brasil. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.</u>	

- FERNANDES, Bernardo Mançano. Gênese e Desenvolvimento do MST. São Paulo: Peres, 1998.
- FERREIRA, A. D. D. e BRANDENBURG, A. (org) Para pensar outra agricultura. Curitiba, Editora UFPR, 1998.
- FOLADORI, G. A questão ambiental em Marx. Revista Crítica Marxista, no.4, São Paulo, 1997, p. 140-161.
- GLIESSMAN, Stephen. R. Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- GOMES, Elenice. Os limitantes para a agricultura sustentável nos assentamentos de reforma agrária: o caso do assentamento Alvorada – RS. 2003. 130f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.
- GUANZIROLI, Carlos et all. Agricultura Familiar e Reforma Agrária no século XXI. Rio de Janeiro, Garamond, 2001.
- KAUTSKY, Karl. A Questão Agrária. São Paulo, Proposta Editorial, 1980.
- LENIN, V. O Programa Agrário. São Paulo, Ciências Humanas, 1980.
- LOVISOLO, Hugo R. Terra, Trabalho e Capital. Campinas, Unicamp, 1989.
- LUXEMBURGO, R. A Acumulação do Capital São Paulo, Nova Cultural, 1985
- MARTINS, José de S. A Reforma Agrária e os Limites da Democracia na "Nova República. São Paulo, HUCITEC, 1986b.
- MARTINS, José de S. Os Camponeses e a Política no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1986.
- MARX, Karl. O Capital livro III, vol VI 3a ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira Capítulo XLV, 1981.
- MARX, Karl. Teorias da Mais-Valia, Livro IV de "O Capital", vol II São Paulo, DIFEL, 1980.
- MEDEIROS, L. S. e LEITE, S. (org). A formação dos assentamentos rurais do Brasil. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1999.
- MOREIRA, J. R. e COSTA, L. F. C. (org). Mundo Rural e Cultura, Rio de Janeiro, Mauad, 2002.
- NAVARRO, Zander. Mobilização e Emancipação - as lutas sociais dos sem terra no Brasil in Santos, Boaventura. Produzir para Viver, os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002).
- PREOBRAJENSKY. As perspectivas da Nova Política Econômica In: A Nova Política Econômica. São Paulo, Global, 1987.
- RICARDO, David. Princípios de Economia Política e Tributação. São Paulo, Nova Cultural, 1985 (1a ed. Royal Economic Society, London, 1951).
- ROMEIRO, A. R. Meio Ambiente e dinâmica de inovações na agricultura. São Paulo, Annablume, 1998.
- ROSDOLSKY, Roman. Génesis y Estructura de El Capital de Marx Mexico, Siglo Veintiuno, 1968.
- SILVA, F. C. T. da e COSTA, L. F. C. (org). Mundo Rural e Política. Rio de Janeiro, Campus, 1998.
- SILVA, J. G. da. Tecnologia e agricultura familiar. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1999.
- SILVA, Sérgio. Valor e Renda da Terra. São Paulo, Polis, 1981.
- SMITH, Roberto. Propriedade da Terra & Transição São Paulo, Brasiliense-MCT/CNPq, 1990.
- VERGOPOULOS, Capitalismo Disforme In: Amin e Vergopoulos, 1986.
- WILKINSON, John. O Estado, a Agroindústria e a Pequena Produção. São Paulo-Salvador, HUCITEC/CEPA-Ba, 1986.

### ***2º eixo: Princípios e fundamentos em agroecologia***

#### **Objetivos Gerais:**

- Contribuir na formação de agentes de desenvolvimento agrário sustentável, com capacidade de desenvolvimento do senso crítico, da compreensão e intervenção na transformação da realidade local e regional, articulando aspectos sócio econômicos, culturais, técnicos, políticos e ambientais.
- Promover um espaço de conscientização e instrumentalização para a formação de especialistas em agroecologia, de modo a contribuir na implementação de ações técnicas baseadas na ciência agroecológica.

#### **Conteúdos de suporte ao eixo:**



<b>2.1 Disciplina: As bases epistemológicas da agroecologia</b>	
Carga horária: 4 horas	Docente: Luiz Doni Filho
Objetivos:	Ementa:
<b>2.2 Disciplina: Dimensões ecológicas de sistemas agrícolas</b>	
Carga horária: 8 horas	Docente: Celina Wisniewski
Objetivos: A partir dos conhecimentos técnicos de ecologia promover o entendimento das relações existente entre os sistemas naturais.	Ementa: Ecossistema e o Agroecossistema: conceito, estruturas, estudos e classificação. Hipótese de Gaia. Estabilidade dos ecossistemas. Energia dos sistemas ecológicos: cadeias alimentares e balanço energético. Ciclos Biogeoquímicos: padrões e ciclos básicos.
<b>2.3 Disciplina: Fundamentos da agroecologia</b>	
Carga horária: 8 horas	Docentes: Celina Wisniewski, Aurélio Vinicius Borsato, Edmilson Cezar Paglia, Neide Aparecida Beraldo, Silvana Cássia Hoeller
Objetivo: Promover a conscientização das teorias que fundamentam a agroecologia como ciência, discutindo suas relações epistemológicas.	Ementa: Dinâmica das populações. Populações em comunidades: competição, coexistência, predação, herbivoria, parasitismo, alelopatia, comensalismo, cooperação, mutualismo. Conceitos de habitat. Diversidade genética nas comunidades. Sucessão. Seleção natural.
<b>2.4 Disciplina: Agroecologia e a sustentabilidade</b>	
Carga horária: 8 horas	Docentes: Alfio e Osvaldo [?]
Objetivos: Promover a reflexão dos conceitos relacionamentos à agroecologia e estabelecer suas relações com a busca pela sustentabilidade.	Ementa: Teoria geral dos sistemas: funções, propriedades, hierarquia (naturais, agrícolas). Sistemas agroecológicos e convencional. Escolas de agricultura alternativas: orgânica; biodinâmica; biológica; natural; permacultura. Conceito de sustentabilidade: princípios, agroecossistemas. Caminhos agroecológicos e a sua relação conflituosa entre atores sociais e naturais: perspectivas para sustentabilidade.
<b>2.5 Disciplina: Relação solo ambiente</b>	
Carga horária: 8 horas	Docente: Celina Wisniewski e Primavesi [?]
Objetivos: Discutir as relações existentes entre os meios físicos, químicos e biológicos de modo a compreender as fenômenos naturais e estabelecer estratégias de ação baseadas na ciência agroecológica.	Ementa: Formação do solo. Solo X paisagem. Propriedades químicas, físicas e biológicas do solo. Poluição dos solos e das águas. Nutrição de plantas e trofobiose. Conservação dos recursos naturais: propriedades químicas relacionadas a características, fertilidade, dinâmica de nutrientes. Microorganismos epifíticos e endofíticos. Análise de sistemas agroflorestais: relação com sistemas naturais.
<b>2.6 Disciplina: Manejo agroecológico dos sistemas de produção</b>	
Docentes: Centro Ecológico DEIPE	
Objetivos: Instrumentalizar as ações técnicas para o manejo e desenvolvimento de sistemas agroecológicos.	Ementa: Manejo de plantas espontâneas. Manejo de adubação verde. Rotação de cultura. Plantas companheiras. Cobertura morta. Cultivo mínimo. Controle biológico de pragas e doenças. Preparo de caldas aeróbias e anaeróbias. Formas de aplicação e a influência dos fatores externos. Manejo de sistemas agroflorestais. Reciclagem de nutrientes: compostagem e dejetos.
<b>2.7 Disciplina: Produção agroecológica de animais</b>	
Carga horária: 8 horas	Docentes: Luiz Pinheiro, Machado e Edson [?]
Objetivo: Instrumentalizar as ações técnicas para o manejo e desenvolvimento da produção animal de forma agroecológica.	Ementa: Manejo de pastagens. Manejo de dejetos. Nutrição animal. Homeopatia e fitoterapia. Genética animal.
<b>2.8 Disciplina: Comercialização de produtos agroecológicos</b>	
Objetivo: Apresentação e discussão da legislação pertinente à produção e comercialização de produtos agroecológicos.	Ementa: SIM. SIE. SIF. Certificação: legislação pertinente. Biotecnologias.
<b>2.9 Disciplina: Indicadores de sustentabilidade de agroecossistemas</b>	

<u>Carga horária:</u> 4 horas	<u>Docente:</u> Armênio do Iapar [?]
<u>Objetivo:</u> Promover espaços de discussão e instrumentalização de indicadores de sustentabilidade para análise de sistemas agroecológicos.	<u>Ementa:</u> Definição do objeto de avaliação: estrutura geral do sistema, biofísicos, tecnologias de manejo, socioeconômicas e culturais. Identificação dos pontos críticos do sistema. Seleção de critérios de diagnósticos e indicadores. Medição e monitoramento dos indicadores. Avaliação dos resultados: quantitativos, qualitativos e mistos. Conclusão e recomendações sobre os sistemas de manejo.
<b>2.10 Disciplina: Manejo de agroflorestais</b>	
<u>Carga horária:</u> 4 horas	<u>Docentes:</u> Celina Wisniewski, Jorge Vivian [?]
<b><u>Bibliografia do eixo:</u></b>	
<p><b>Agricultura sustentável.</b> Rio de Janeiro: AS-PTA, 1992. 44p.</p> <p>ALTIERI, M. <b>Agroecologia.</b> Rio de Janeiro, PTA/FASE, 1989.</p> <p>_____. <b>Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa.</b> Rio de Janeiro: AS-PTA, 1989. 235p.</p> <p>_____. Entrevista. In: <b>Agricultura Sustentável.</b> Jaguariarúna: EMBRAPA, v2, n.2 jul/dez 1995, p.5-11</p> <p>_____. <b>Agroecologia :as bases científicas para uma agricultura sustentável.</b> Rio de Janeiro: AS-PTA, 2002. 592p.</p> <p>BONILLA, J.A. <b>Fundamentos da Agricultura Ecológica – Sobrevivência e Qualidade de Vida.</b> São Paulo: Nobel, 1992.</p> <p>BURG, I.C.; MAYER, P. H. <b>Prevenção e controle de pragas e doenças.</b> Francisco Beltrão: Assesoar- Cooperiguaçu, 1998.</p> <p>CHABOUSSOU, F. <b>Plantas doentes pelo uso de agrotóxicos: a teoria da trofobiose.</b> Porto Alegre: L&amp;PM, 1987. 256 p.</p> <p>CHAMBERS, R.; RICHARD, P.; BOX, L. <b>Agricultores experimentadores e pesquisa.</b> Rio de Janeiro: PTA/FASE, 19p.</p> <p>DAROLT, M. R. <b>Agricultura orgânica – inventando o futuro.</b> IAPAR, Londrina 2002.</p> <p>_____. <b>As Dimensões da Sustentabilidade: Um Estudo da Agricultura Orgânica na Região Metropolitana de Curitiba.</b> Tese de Doutorado, UFPR. Curitiba, 2000</p> <p>FILGUEIRA, F. A. R. <b>Manual de Olericultura.</b> 2 ed. São Paulo: Ceres, 1987. 388 p.</p> <p>_____. <b>Manual de horticultura.</b> 2 ed. São Paulo: Agronômica, 1981. 338 p.</p> <p>FOWLER, C. <b>Biotechnology, patentes e o Terceiro Mundo.</b> Rio de Janeiro: AS-PTA, 1992. 19p..</p> <p>FRANCISCO NETO, J. <b>Manual de horticultura ecológica.</b> São Paulo: Nobel, 1999. 141 p.</p> <p>GLIESMANN, S. R. <b>Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável.</b> Porto Alegre: UFRGS, 2000. 653 p.</p> <p>GUIJT, I. <b>Monitoramento participativo: conceitos e ferramentas práticas para a agricultura sustentável.</b> Rio de Janeiro: AS-PTA/IIED, 1999.</p> <p>KARAM, K. F. <b>Agricultura orgânica: estratégia para uma nova ruralidade.</b> Curitiba, 2001. 232 p. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – UFPR.</p> <p>KHATHOUNIAN, C. A. <b>A reconstrução ecológica da agricultura.</b> Botucatu, Agroecológica, 2002.</p> <p>KHATHOUNIAN, C. A. <b>A implantação e manejo de sistemas agrícolas orgânicos.</b></p> <p>_____. <b>A implantação e manejo de sistemas agrícolas orgânicos.</b></p> <p>KOEPF, H.H.; PETERSSON, B.D. SCHAUMANN, W. <b>Agricultura biodinâmica.</b> Trad. Andreas Lowens e Ursula Szajewski. São Paulo: Nobel, 1983. 333p.</p> <p>LORENZI, H.; SOUZA, H. M. <b>Plantas Ornamentais no Brasil - Arbustivas, herbáceas e trepadeiras - 3 ed.</b></p> <p>_____. <b>Árvores Brasileiras - Manual de Identificação e Cultivo de Plantas Arbóreas Nativas do Brasil.</b> Vol. 01.</p> <p>LUTZENBERGER, J. <b>Manual de Ecologia : do Jardim ao Poder.</b> Vol. 01, LPM Pocket, 2004.</p> <p>PRIMAVESI, A M. <b>Agricultura sustentável.</b> São Paulo, Nobel, 1992.</p> <p>_____. <b>Manejo ecológico de pragas e doenças: técnicas alternativas para a produção agropecuária e defesa do meio ambiente.</b> São Paulo, Nobel, 1988.</p> <p>PRIMAVESE, A. <b>Manejo ecológico do solo.</b> 9 ed. São Paulo: Nobel, 1984. 549 p.</p>	

VOGTMANN, H.; WAGNER, R. **Agricultura ecológica: teoria e prática**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.  
 ODUM, E. **Ecologia**. Editora Guanabara, Rio de Janeiro, 1988

### ***3º eixo: Planejamento, Gestão participativa e Economia solidária***

#### **Objetivos do Eixo:**

- Proporcionar condições para que os profissionais, através da análise dos fatos que caracterizam o espaço rural e das estratégias do desenvolvimento, adquiram conhecimentos conceituais e instrumentais, que lhes possibilitem elaborar projetos, de maneira consciente, crítica e criativa;
- Instrumentalizar os profissionais para gestão competente de ações, consultoria e avaliação de projetos de desenvolvimento rural;
- Capacitar os profissionais para uso de diferentes alternativas metodológicas para diagnóstico de realidades rurais e elaboração de projetos de desenvolvimento.

#### **Conteúdos de suporte ao eixo:**

#### **3.1 Disciplina: Os métodos participativos e a ferramenta sistêmica na elaboração de projetos de desenvolvimento rural**

**Carga horária:** 12 horas

**Docente:** JULIETA TERESA AIER DE OLIVEIRA (UNICAMP)

**Objetivos:** Discutir com os alunos princípios e fundamentos que capacitem os alunos a conceberem metodologias em parceria com a comunidade, favorecendo a organização e a autonomia dos agricultores no planejamento de suas áreas de produção e na elaboração de projetos de promoção do desenvolvimento local.

**Ementa:** Abordagens conceituais e teóricas do enfoque sistêmico e da participação; elaboração; monitoramento e avaliação de projetos na perspectiva participativa; pesquisa-ação na geração de conhecimentos para intervenções apropriadas ao contexto local; Diagnóstico Rápido Rural Participativo; Dinâmicas de grupo como técnica facilitadora da comunicação interpessoal; Gerenciamento de conflitos nas interações em grupo; métodos de comunicação visual aplicados à moderação de reuniões; técnicas participativas na pesquisa agrícola; estudos de caso de projetos participativos de desenvolvimento rural sustentável, aplicados a áreas de Reforma Agrária e Agricultura Familiar.

#### **Bibliografia:**

- BUCKLES, D. (Org.) Caminhos para colaboração entre técnicos e camponeses. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1995.
- CHAMBERS, R.; RICHARDS, P.; BOX, L. Agricultores experimentadores e pesquisa. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1989.
- COSTA GOMES, J. C.; ROSENSTEIN, S. A geração de conhecimentos na transição agroambiental: em defesa da pluralidade epistemológica e metodológica na prática científica. Cadernos de Ciencia e Tecnologia, Brasília, v.17,n.3, p.29-57, set./dez. 2000.
- EDWARDS, R. J. Monitoramento de sistemas agrícolas como forma de experimentação com agricultores. Rio de Janeiro, AS-PTA, 1993.
- GUIMARÃES FILHO, C.; ANDREOTTI, C. M. (Eds.) Metodologias de Experimentação com os Agricultores. Brasília: Embrapa Comunicação para Transferência de Tecnologia, 2000.
- MACHADO, M. L. da S.; RODRIGUES, A. dos S. A geração de tecnologia e o Desenvolvimento da Agricultura Familiar. Londrina: IAPAR, 1997.
- NORMAN, D. W. et al. El enfoque de sistemas agropecuarios para el desarrollo y la generación de tecnologia apropiada. Roma: FAO, 1996.
- AN DER KAMP, J.; SCHUTHOF, P. Geração participativa de tecnologias. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1991.

#### **3.2 Disciplina: O método da análise diagnóstica de sistemas agrários na elaboração de projetos em áreas de agricultura familiar – I e II**

**Carga horária:** 20 horas (12+8)

**Docente:** BENEDITO SILVA NETO (UNIJUÍ)

**Objetivos:** Proporcionar condições

**Ementa:** Introdução: a importância da elaboração e gestão

<p>para que os alunos adquiram conhecimentos conceituais e instrumentais, que lhes possibilitem elaborar projetos de desenvolvimento para agricultores familiares, de maneira consciente, crítica e criativa.</p>	<p>de projetos no contexto atual do desenvolvimento da agricultura familiar; pressupostos teórico/metodológicos que devem nortear as ações de intervenção em áreas de agricultura familiar; as etapas de uma intervenção planejada no rural (etapas do projeto); importância da etapa do diagnóstico. O Diagnóstico do Sistema Agrário: pressupostos gerais e procedimentos metodológicos; a Caracterização agroecológica da região; a evolução do sistema agrário; caracterização e tipologia dos sistemas de produção. O Diagnóstico do Sistema de Produção: a Caracterização da estrutura produtiva; estudo do funcionamento e da dinâmica do sistema; a trajetória histórica e os objetivos do agricultor; a análise técnica e econômica do sistema de produção; as proposições teoricamente possíveis a partir da análise diagnóstico de sistemas agrários.</p>
<p><b>Bibliografia:</b>  DUFUMIER, M. Les Projets de Développement Agricole . Manual d'Expertise . Paris: Ed. Khartala/CTA, 1996.  MAZOYER, M. e ROUDART, L. História das agriculturas do mundo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 520p  CORTÉS, Elena Correa. Impactos Sócio-Econômicos de Grandes Proyectos. Bogotá: Ed. Guadalupe Ltda, Colômbia 1999. 498p.  LIMA, A. P., BASSO, N., NEUMANN, P.S, et al. . Administração da Unidade de Produção Familiar: Modalidades de Trabalho com Agricultores. Ijuí, UNIJUI, 1995.  DONI FILHO, L., TOMASINO, H., BRANDEMBURG, A. Seminários Sistemas de Produção: Conceitos, Metodologias e Aplicações. Curitiba: UFPR, 1999. 152p.  BROSE, M. Agricultura Familiar, Desenvolvimento Local e Políticas Públicas. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999. 337p  NEUMANN, P. S. O Processo de Diferenciação Econômica do Espaço Rural e dos Agricultores na Região Central do RS. In FROEHLICH, J. M. , DIESEL, V. Espaço Rural e Desenvolvimento Regional: Estudos a partir da região central do RS. Ijuí: Ed UNIJUI, 2004. 312p  BABBIE, E. Métodos de Pesquisa de Survey. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, 519p.BROSE, M. Agricultura Familiar, Desenvolvimento Local e Políticas Públicas. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999. 337p  LIMA, A. P., BASSO, N., NEUMANN, P.S, et al. Administração da Unidade de Produção Familiar: Modalidades de Trabalho com Agricultores. Ijuí : UNIJUI, 1995.  VENEGAS, R.; SIAU, G. Conceptos, Principios y Fundamentos para el diseno de sistemas sustentables de producción. Rev. Agroecología y Desarrollo, Santiago (Chile), n.7, p. 15-28, 1994.</p>	
<p><b>3.3 Disciplina: O Método da Validação Progressiva (MVP) na elaboração de projetos em Coletivos Sociais – I e II</b></p>	
<p>Carga horária: 20 horas (10+10)</p>	<p>Docentes: HORÁCIO MARTINS DE CARVALHO e EDSON CADORE</p>
<p><b>Objetivo:</b> Capacitar o aluno para elaborar, de maneira participativa, planos, programas e projetos de desenvolvimento econômico, social e ambiental em coletivos sociais de trabalhadores rurais.</p>	<p><b>Ementa:</b> Os pressupostos do MVP; elementos constitutivos do MVP: os objetivos, produtos e processos esperados, validação progressiva das decisões, processo dialógico de reflexão decisão ação, a estrutura do plano de desenvolvimento; Sequência do MVP: as fases para a implantação do método, os passos lógicos do método.</p>
<p><b>Bibliografia:</b>  CARVALHO, Horácio Martins. Planejamento pelo Método de Validação Progressiva MVP-Versão II, Curitiba, 2004  AN DER KAMP, J.; SCHUTHOF, P. Geração participativa de tecnologias. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1991.</p>	

<p>BUCKLES, D. (Org.) Caminhos para colaboração entre técnicos e camponeses. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1995.</p> <p>COSTA GOMES, J. C.; ROSENSTEIN, S. A geração de conhecimentos na transição agroambiental: em defesa da pluralidade epistemológica e metodológica na prática científica. Cadernos de Ciência e Tecnologia, Brasília, v.17,n.3, p.29-57, set./dez. 2000.</p> <p>GUIMARÃES FILHO, C.; ANDREOTTI, C. M. (Eds.) Metodologias de Experimentação com os Agricultores. Brasília: Embrapa Comunicação para Transferência de Tecnologia, 2000.</p>	
<p><b>3.4 Disciplina: A Análise de Cadeias produtivas na formulação de projetos – I e II</b></p>	
<p>Carga horária: 20 horas (8+12)</p>	<p>Docente: ALESSANDRO PORPORATI ARBAGE (UFMS)</p>
<p><u>Objetivos:</u> Apresentar os principais referenciais teóricos utilizados para o estudo de agentes pertencentes aos sistemas agroindustriais; Estimular a compreensão dos diferentes arranjos de coordenação existentes no setor; e desenvolver estudos práticos de cadeias produtivas a partir das metodologias discutidas em sala de aula.</p>	<p><u>Ementa:</u> Principais abordagens utilizadas no estudo dos agentes pertencentes ao agronegócio: Commodity System Approach (CSA); Análise de Filière e Cadeia de Suprimentos. Coordenação no agronegócio: mercado; hierarquia e estruturas de governança híbridas. Relacionamento interorganizacional. Estudos de casos no agronegócio.</p>
<p><u>Bibliografia:</u></p> <p>BATALHA, M.O.; Da SILVA, A.L. Gestão de Cadeias Produtivas: Novos Aportes Teóricos e Empíricos. Texto mimeografado, documento preliminar para discussão. São Carlos, 1999.</p> <p>BATALHA, M.O.; SILVA, C.A.B. da Competitividade em sistemas agroindustriais: metodologia. II Workshop Brasileiro de Sistemas Agroalimentares. PENSA/FEA/USP, Ribeirão Preto, 1999.</p> <p>BATALHA, M.O.; SCRAMIM, F.C.L. Supply Chain Management em Cadeias Agroindustriais: Discussões Acerca das Aplicações no Setor Lácteo Brasileiro. II Workshop Brasileiro de Gestão de Sistemas Agroalimentares. PENSA/FEA/USP, Ribeirão Preto, 1999.</p> <p>BECHTEL, C.; JAYARAM, J. Supply Chain Management: a strategic perspective. The International Journal of Logistics Management, v.8, n.1, p.15-34, 1997.</p> <p>BELIK, W. Reestruturação Industrial e Estratégias dos Grupos Agro-Alimentares no Brasil. Anais do Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, 1995.</p> <p>FARINA, M.M.Q.; ZYLBERSZTAJN, D. Competitividade e Organização das Cadeias Agroindustriais. IICA - Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - Costa Rica, 1994.</p> <p>FARINA, M.M.Q; AZEVEDO, P.F.; SAES, M.S.M. Competitividade: Mercado, Estado e Organizações. São Paulo: Editora Singular, 1997.</p> <p>FARINA, M.M.Q. Competitividade e coordenação de sistemas agroindustriais: um ensaio conceitual In: Gestão &amp; Produção, v.6, n.3, p.147-161, 1999.</p> <p>FERREIRA, G.C. Gerenciamento de Cadeias de Suprimento: Formas Organizacionais na Cadeia da Carne Bovina no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 210 p. Tese de Doutorado, PPGA-UFRGS, 2002.</p> <p>FURLANETTO, E.L. Formação das Estruturas de Coordenação nas Cadeias de Suprimentos: Estudos de Caso em Cinco Empresas Gaúchas. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Administração, PPGA/UFRGS, 291 p., 2002.</p> <p>JOSKOW, P.L. The new institutional economics: alternative approaches. Journal of Institutional and Theoretical Economics, v. 151, n.1, p.248-259, 1995.</p> <p>LABONNE, M. Sur le concept de filière en économie agro-alimentaire. Montpellier: Institut National de la Recherche Agronomique. Reunión MSA-CEGET, p.13-14, junho, 1985.</p> <p>MALASSIS, L. Economie agro-alimentaire. Paris: Cujas, 1979.</p> <p>NEVES, M.F.; CHADDAD, F.R.; LAZZARINI, S.G. Gestão de negócios em alimentos. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.</p> <p>NORTH, D.C. Institutions, institutional change and economic performance. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.</p> <p>PEDROZO, E.A. et al. "Sistema Integrado Agronegocial" (SIAN): uma visão interdisciplinar e</p>	

<p>sistêmica. II Workshop Brasileiro de Sistemas Agroalimentares. PENSA/FEA/USP, Ribeirão Preto, 1999.</p> <p>ZYLBERSZTAJN, D. Estruturas de governança e coordenação do agribusiness: uma aplicação da nova economia das instituições. São Paulo, 238 p. Tese (Livre-Docência), Departamento de Administração, FEA-USP, 1995.</p> <p>ZYLBERSZTAJN, D. Governance structures and agribusiness coordination: a transaction cost economics based approach In: GOLDBERG, R.A. (ed.) Research in domestic and international agribusiness management, v.12. London: Jai Press Inc., 1996.</p> <p>ZYLBERSZTAJN, D.; NEVES, M.F. (Orgs.) Economia e Gestão dos negócios agroalimentares, indústrias de insumos, produção agropecuária, distribuição. São Paulo: Pioneira, 2000.</p>	
<p><b>3.5 Disciplina: Gestão, Avaliação e Monitoramento de Projetos</b></p>	
<p><u>Carga horária:</u> 12 horas</p>	<p><u>Docente:</u> PEDRO HEGEDUS (Universidades do Uruguai e da UFSM)</p>
<p><u>Objetivos:</u> Instrumentalizar o aluno para gestão competente de ações e projetos de desenvolvimento rural; capacitar o aluno para a avaliação e monitoramento de projetos de desenvolvimento rural.</p>	<p><u>Ementa:</u> Elaboração e Gestão de Projetos: a determinação dos conteúdos de intervenção; a escolha das estratégias e ações de intervenção; elaboração e engenharia do projeto. Monitoramento e Avaliação de Projetos: a importância do monitoramento e da avaliação; tipos de avaliação; aspectos a serem monitorados e avaliados; como preparar uma avaliação.</p>
<p><u>Bibliografia:</u></p> <p>ARMANI, Domingos. Como Elaborar Projetos?: Guia Prático para Elaboração e Gestão de Projetos Sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. 96p.</p> <p>Bamberg, M. (2000). The evaluation of international development programs: A view from the front. American Journal of Evaluation, 21 (1), 95- 102.</p> <p>Brown, S. R. (1980). Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science. New Haven, CT: Yale University Press.</p> <p>Guba, E. G. &amp; Lincoln, Y. S. (1983). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. In G. F. madaus, M. S. Scriven, y D. L. Stufflebeam (Eds.), Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation (pag. 311-333). Boston, MA: Kluwer-Nijhoff Publishing.</p> <p>Niremberg, O., Brawerman, J., y Ruiz, V. (2000). Evaluar para la transformación: Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Buenos Aires: Paidós, 224 pág.</p> <p>Oakley, P. y Clayton, A., 2000. The monitoring and evaluation of empowerment. A resource document. Oxford, UK: INTRAC. 69 p.</p> <p>Patton, M. Q., (1980). Qualitative evaluation. Beverly Hills, California: Sage Publications, Inc.</p> <p>Russ-Eft, D., y Preskill, H. (2001). Evaluation in organizations. A systematic approach to enhancing learning, performance and change. Cambridge, Massachusetts: Perseus Publishing</p> <p>Stephenson, W. (1953). The study of behavior: Q technique and its methodology. Chicago: The University of Chicago Press.</p> <p>Yin, R. K. (1989). Case study research: Design and methods. Newbury Park, CA: Sage Publications.</p> <p>Yin, R. K. (1992). The case study method as a tool for doing evaluation. Current Sociology, 40 (1), 121 – 137.</p>	
<p><b>3.6 Disciplina: A Legislação Ambiental e os Projetos de Desenvolvimento Rural</b></p>	
<p><u>Carga horária:</u> 12 horas</p>	<p><u>Docente:</u> RENATO SOUZA DOS SANTOS (UFSM)</p>
<p><u>Objetivos:</u> Capacitar e instrumentalizar os alunos em relação aos conteúdos da legislação agrária e ambiental indispensáveis na elaboração de projetos de desenvolvimento rural.</p>	<p><u>Ementa:</u> Conceito de direito e legislação ambiental. A hierarquia das leis e as competências em matéria ambiental. Evolução histórica da legislação ambiental brasileira. A política Nacional do Meio Ambiente - PNMA, princípios, objetivos e estrutura da PNMA. Os Instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente. Licenciamento Ambiental. Auditoria Ambiental. Estudo do impacto ambiental (O EIA – RIMA). Infrações e responsabilidade civil, Lei de crimes ambientais. As áreas protegidas e as unidades de conservação. Código Florestal e a proteção das florestas. Recursos Hídricos e o Código das Águas. A Convenção</p>

sobre Diversidade biológica
<p><b>Bibliografia:</b></p> <p>AMARAL, Sérgio P. Auditoria Ambiental - Uma Ferramenta de Gestão Ambiental nas Empresas. In: Saneamento Ambiental. Signus Editora Ltda, São Paulo. p. 40-50, nov/1993.</p> <p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR ISO 14001 - Sistema de Gestão Ambiental - Especificação e Diretrizes para uso. Rio de Janeiro: ABNT, 1996.</p> <p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR ISO 14001 - Sistema de Gestão Ambiental - Especificação e Diretrizes para uso. Rio de Janeiro: ABNT, 1996.</p> <p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR ISO 14004 - Sistema de Gestão Ambiental - Diretrizes gerais sobre princípios, sistemas e técnicas de apoio. Rio de Janeiro: ABNT, 1996.</p> <p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR ISO 14010 - Diretrizes para Auditoria Ambiental - Princípios Gerais. Rio de Janeiro: ABNT, 1996.</p> <p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR ISO 14011 - Diretrizes para Auditoria Ambiental - Procedimentos de Auditoria - Auditoria de Sistemas de Gestão Ambiental. Rio de Janeiro: ABNT, 1996.</p> <p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR ISO 14012 - Diretrizes para Auditoria Ambiental - Critérios de Qualificação para Auditores Ambientais. Rio de Janeiro: ABNT, 1996.</p> <p>BARROS, W.P. Cursode Direito Agrário e Legislação Complementar. Livraria do Advogado. Porto Alegre, 1996. 378p.</p> <p>BUREAU VERITAS. Cursode formação de auditores internos de sistemas de gestão ambiental. Rio de Janeiro: Bureau Veritas do Brasil, 1995.</p> <p>CASCIO, J.; WOODSIDE, G.; MITCHELL, P. ISO 14000 Guide - The New International Environmental Management Standards. EUA: Ed. McGraw-Hill, 1998</p> <p>COMISSÃO Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD). Nosso Futuro Comum. 2 ed., Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991</p> <p>DANI, S. U. Ecologia e Organização do Ambiente Antrópico: novos desafios. Belo Horizonte: Fundação Acangau, 1994, 202 p.</p> <p>DONAIRE, D. Gestão Ambiental na Empresa. São Paulo: Atlas, 1995.</p> <p>FERREIRA, L. C. A Questão Ambiental: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998, 154p.</p> <p>GESTÃO AMBIENTAL. Planejamento, Avaliação, Implantação, Operação e Verificação. Ed. Thex, Julho de 2000.</p> <p>MILARÉ, É. , BENJAMIM, A. H..Estudo Prévio de Impacto Ambiental. Editora Revista dos Tribunais</p> <p>MIRRA, Álvaro Luiz Valerí. Impacto Ambiental, Aspectos da legislação Brasileira. Editora Oliveira Mendes</p> <p>MOURA, LUIZ ANTÔNIO ABDALA DE. Qualidade e Gestão Ambiental: sugestões para implantação das normas ISO 14000 nas empresas. São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.</p> <p>VERDUM, ROBERTO; MEDEIROS, ROSA MARIA. RIMA, Relatório de Impacto Ambiental: Legislação, elaboração e resultados. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1992.</p>

***4o eixo: Cultura e comunicação***

**Objetivos:** Romper pré-conceitos e semear a troca de saberes a partir da produção de textos diversos – escritos, corporais, fotográficos e videográficos. Desenvolvimento de uma postura crítica e uma

maior compreensão do universo simbólico, de outras formas de expressão e das relações interpessoais, favorecendo o reconhecimento das riquezas e belezas do mundo e uma melhor percepção e compreensão da realidade que se apresenta.	
<u>Procedimentos Metodológicos:</u> leituras, discussões de texto e vivências; eixo presente em todas as etapas.	
<u>Conteúdos de suporte ao eixo:</u>	
<b>4.1 Antropologia e Cultura:</b>	CH 12
<u>Disciplina:</u> Antropologia e Sociopsicodrama - I e II	
<u>Carga horária:</u> 12 horas (6+6)	<u>Docente:</u> Maria Gabriela Jahnel de Araújo
<u>Objetivos:</u> Romper pré-conceitos e semear a troca de saberes.	<u>Ementa:</u> Refletir conjuntamente sobre as diferenças culturais entre os assentamentos; sobre as diferenças internas a cada assentamento; sobre as diferenças sociais, econômicas e culturais entre professores e assentados e trabalhá-las para romper preconceitos, inclusive os aparentemente "positivos" como as diferenças de saberes. Trabalhar através de vivências os estenótipos e fantasias dos professores sobre os assentados e sobre si mesmos.
<u>Metodologia:</u> leituras, discussões de texto e vivências.	
<u>Bibliografia:</u> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. <i>O que é folclore</i> . Coleção Primeiros Passos, Editora Brasiliense, São Paulo. 1988. DAMATTA, Roberto. <i>O que faz o Brasil, Brasil?</i> Editora Rocco, Rio de Janeiro, 1994. DAMATTA, Roberto. <i>Relativizando: uma introdução à antropologia Social</i> . Editora Vozes, Petrópolis, 1983. LARAIA, Roque de Barros. <i>Cultura: um conceito antropológico</i> MINER, Horace. <i>Ritos Corporais entre os Nacirema</i> . In: A.K. Rooney e P.L. de Vore (orgs) <i>You and the Others - Readings in Introductory Anthropology</i> . Cambridge, Erlich. 1976. TODOROV, Tzvetan. <i>A Conquista da América, a questão do outro</i> . Martins Fontes Editora, São Paulo, 1999. TODOROV, Tzvetan. <i>Nós e Outros, volume 1</i> . Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1993.	
<b>4.2 Comunicação: Linguagens e Memórias</b>	CH 36
<b><u>Disciplina:</u> Escritos biográficos e histórias pessoais: prática social de apresentação do mundo pessoal – I e II</b>	
<u>Carga horária:</u> 8 horas (4+4)	<u>Docente:</u> Dra. Agueda Bittencourt
<u>Objetivos:</u> Resgatar a história pessoal de cada um dos participantes de forma a identificar a importância deste processo em suas vidas, bem como para o planejamento de suas vidas e da coletividade a que pertencem e na qual irão se inserir.	<u>Ementa:</u> A partir da leitura e escuta dos escritos biográficos dos "alunos", cartografar os percursos culturais e territoriais pelos quais passaram esses alunos e a partir desse mapeamento encontrar semelhanças e diferenças que aglutinam sentidos de pertencimento coletivo, apontando esses relatos e escritos como formas de apresentarem o seu mundo aos outros e de conservarem a sua memória.
<u>Metodologia:</u> Aulas Teóricas e Dinâmicas de grupo.	
<u>Bibliografia:</u> BENJAMIN, Walter. <i>O narrador</i> . In: <i>Obras escolhidas vol. 1 - Magia e técnica, arte e política</i> . DURAS, Marguerite. <i>Escrever</i> . Rio de Janeiro : Rocco, 1994. ROLNIK, Suely. <i>Uma insólita viagem à subjetividade</i> . In: LINS, Daniel (org.). <i>Cultura e subjetividade: saberes nômades</i> . Campinas : Papyrus, 1997. VELHO, Gilberto. <i>Individualismo e cultura</i> . Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1997.	
<b><u>Disciplina:</u> A comunicação como prática social – estética e política da produção e divulgação de memórias e histórias – I, II, III e IV.</b>	



<u>Carga horária:</u> 4 horas (1+1+1+1)	<u>Docentes:</u> Agueda Bittencourt, Wenceslao Oliveira Jr, Kellen Maria Junqueira, Eliana Kefalás Oliveira.	
<u>Objetivos:</u> Capacitar os participantes do Curso fornecendo-lhes elementos de análise e de produção artística da escrita biográfica, corporal, fotográfica e videográfica, permitindo assim o desenvolvimento de uma postura crítica e uma maior compreensão do universo simbólico, especialmente o da imagem, da gestualidade e do som em que vivem, tanto do que usufruem através dos meios de comunicação, quanto do que vivenciam no dia-a-dia em sua comunidade, favorecendo o reconhecimento das riquezas e belezas do mesmo e uma melhor percepção e compreensão da realidade que se apresenta. Propor-se-á uma produção artística coletiva a partir de histórias levantadas nos assentamentos confrontadas e elaboradas coletivamente favorecendo a percepção da identidade do outro.	<u>Ementa:</u> Práticas sociais e discursivas de comunicação: construtoras e dissolutoras de informações e realidades. Artes e linguagens do fazer/dizer humano sobre o mundo: práticas corporais, fotografia, literatura, cinema e televisão.	
<u>Metodologia:</u> Inicialmente solicitaremos um relato pessoal de cada aluno sobre o que pensa sobre a questão agrária brasileira e sobre a luta pela terra. Como imaginam que seja a rotina de um agricultor assentado em um programa de reforma agrária. Motivações que o levaram a escolher a profissão. Com base neste relato propor-se-á uma discussão em sala de aula sobre as percepções de cada um (para que eles chequem umas com as outras). Propor-se-á aos alunos que se organizem em grupos e que façam um levantamento da história do assentamento, do processo de luta, da organização atual, da história de vida das pessoas, através de entrevistas (estruturadas ou não), depoimentos, fotografias e audiovisuais. O levantamento também poderá ser feito com agentes externos, vinculados ou não à luta dos assentados (INCRA, MST, mídia, políticos, profissionais e moradores locais). Nos levantamentos, especialmente no corpo-a-corpo, chamar-se-á a atenção dos alunos para olhares, silêncios, gestos, respostas negativas. Sistematização dos levantamentos através de relatos dos alunos e dos grupos (biográficos, poéticos, dissertativos, etc.), exposição de fotos e de imagens. Em sala de aula discutir-se-á teorias, conceitos e reflexões sobre as diferentes linguagens, formas de expressão e comunicação. O que seria produzir textos: o que cada uma das linguagens nos impede de dizer e o que nos obriga a dizer – seus constrangimentos – mas também o que ela nos permite dizer – suas possibilidades de construção de discursos e histórias. Ao final será solicitado um outro relato pessoal de cada aluno sobre a experiência vivenciada no decorrer da Especialização.		
<u>Bibliografia:</u> ALMEIDA, Milton José de. Cinema: arte da memória. Campinas, Autores Associados, 1999. ARENDDT, Hannah. Crise da educação. In: Entre o passado e o futuro. São Paulo, Perspectiva, 1979. _____. A condição humana. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995. BLOCH, Marc. Introdução à História. 6. Ed. Mem Martins : Europa-América, s/data. BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: Obras completas. Volume I. São Paulo, Globo, 1998. CAMUS, Albert. O mito de Sísifo. Rio de Janeiro, Guanabara, 1989. CANETTI, Elias. Massa e poder. São Paulo, Cia. das Letras, 1995. GOMBRICH, E. História da arte. São Paulo, Martins Fontes, 1990. HILLMAN, James. <i>Cidade e alma</i> . São Paulo, Studio Nobel, 1993. LARROSA, Jorge; PEREZ, Nuria. Imagens do Outro. Petrópolis : Vozes, 1998. LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Leituras. nº4 Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec, Secretaria Municipal de Educação, Campinas, julho 2001. _____. Pedagogia profana- danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.		

- LISPECTOR, Clarice. Para não esquecer. São Paulo : Siciliano, 1992.
- NIETZSCHE, Frederich. Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral. In: Nietzsche - coleção Os pensadores. São Paulo, Abril, 1982.
- OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Como Uma Notícia Vira A Verdade - Mídia, Conhecimento e Educação. Boletim Pedagógico Proeb 2001 Ciências Humanas, Juiz de Fora , 2002.
- RESTREPO, Luis Carlos. O direito à ternura. Petrópolis, Vozes, 1998.
- ROLNIK, Suely. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In: MAGALHÃES, Maria Cristina Rios (org.). Na sombra da cidade. São Paulo: Escuta, 1995.
- SACKS, Oliver. Um antropólogo em Marte. São Paulo : Cia. das Letras, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Crítica da razão indolente. São Paulo : Cortez, 2000.
- SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo, Nobel, 1987.
- TELLES JR, Goffredo. Meditações sobre a desordem. Imaginário, USP, nº 3, 1996.
- VATTIMO, Gianni. A sociedade transparente. Lisboa : Edições 70, 1988.

**Disciplina: O Corpo e a Palavra - I e II**

Carga horária: 8 horas (4+4)

Docente: Eliana Kefalás Oliveira

Objetivos: Perceber os sentidos como lugar de comoção e transformação do sujeito; construir experiências de leitura, explorando relações entre a corporeidade da palavra e o campo dos sentidos, estabelecendo interfaces com imagens e sonoridades; refletir sobre a corporalidade do cotidiano moderno como expressão automatizada; experimentar o movimento enquanto significação atrelada ao ritmo, ao peso, ao espaço.

Ementa: O corpo da palavra e os sentidos do corpo. Relações entre palavra, experiência e informação. O campo sensorial da palavra. Exploração da sonoridade, do ritmo, da entonação. Percepção da linguagem como lugar de interação, metamorfose, acontecimento. Leitura e expressão corporal. Performances a partir de textos criados. A linguagem cênica no processo interativo: limites e possibilidades. O corpo no cotidiano. Corporeidade, movimento e significação.

Metodologia: Aulas Teóricas e dinâmicas de grupo.

Bibliografia:

Barros, Manoel de. O Livro das Ignoranças. RJ: Record, 2000.

**Dargelos, Pierre.** “A Escola e a Poesia” in Porcher, Louis. **Educação Artística: luxo ou necessidade?** SP: Summus, 1982.

**Garcia, Denise H. L. A Casa do Poeta.** Campinas: Unicamp, 1993. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes, Universidade de Campinas, 1993.

Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Leituras SME, Cps: s/ed, jul 2001.

Merleau-Ponty, M. “O corpo”. Fenomenologia da Percepção. SP: Martins Fontes, 1999.

Osakabe, Haqira. O corpo da poesia: a linguagem dos sentidos e da experiência. Campinas, 2002, inédito.

Prado, Adélia. Poesia Reunida. SP: Edições Siciliano, 1991.

\_\_\_\_\_. **Prosa Reunida.** SP: Edições Siciliano, 1999.

**Santos, Laymert Garcia dos.** “Ler com os ouvidos”. in **Boletim Bibliográfico da Biblioteca Mário de Andrade.** Volume 44, números 1/4, jan-dez 83.

**Vianna, Tiche & Strazzacappa, Márcia.** “Teatro na educação: reinventando mundos” in Ferreira, Sueli (Org.). **O ensino de artes: construindo caminhos.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

**Zumthor, Paul.** “Presença da voz” in **Introdução à Poesia Oral.** SP: Hucitec, 1997.

**Disciplina: Imagens Fotográficas: registros e documentos que adensam memórias e histórias -**

<b>I e II</b>	
Carga horária: 8 horas (4+4)	Docente: Wenceslao Oliveira Jr
<b>Objetivos:</b> Capacitar os participantes a elaborarem uma postura crítica em relação às imagens, tomadas em nossa sociedade como simples referência ao real, e ainda a resgatarem de seu acervo pessoal de imagens, a leitura de suas memórias e histórias de vida.	<b>Ementa:</b> A partir de perguntas como porque fotografei? O que fotografei? Porque guardei essas fotos? O que elas me dizem?, conversar sobre as fotografias pessoais em seus aspectos de linguagem (enquadramentos, ângulos, focalizações, planos...) e em seus aspectos documentais, cruzando esses elementos na perspectiva de seleção de imagens que mais fortemente adensem o que esses "alunos" pensam de si mesmos, de sua condição profissional e da condição social do outro.
<b>Metodologia:</b> Aulas Teóricas e Dinâmicas de grupo	
<b>Bibliografia:</b> BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. Rio de Janeiro, Eldorado, 1972. BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: Obras escolhidas vol. 1 - Magia e técnica, arte e política. CALVINO, Ítalo. As cidades invisíveis. São Paulo, Cia das Letras, 1995. KOSSOY, Boris. Fotografia e história. São Paulo : Ática. KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica. São Paulo. SALGADO, Sebastião. Êxodos. São Paulo : Cia das Letras. _____. Terra. São Paulo : Cia das Letras.	
<b>Disciplina: A linguagem audiovisual: formas de se filmar a memória - I e II</b>	
Carga horária: 8 horas (4+4)	Docente: Kellen Maria Junqueira
<b>Objetivos:</b> Desenvolvimento da postura crítica e domínio da expressão audiovisual. Análise e discussão das imagens audiovisuais permitindo identificar as limitações de suas referências ao real e os recortes feitos pelos que as elaboram e pelos que dominam os meios de comunicação.	<b>Ementa:</b> A partir de filmes e/ou seqüências cinematográficas, televisivas, analisar a linguagem das imagens audiovisuais como produtoras/veiculadoras da maior parte das informações e realidades contemporâneas.
<b>Metodologia:</b> Aulas Teóricas e Dinâmicas de grupo	
<b>Bibliografia:</b> ALMEIDA, Milton José de. Imagens e sons: a nova cultura oral. São Paulo, Cortez, 1994. ALMEIDA, Milton José de. Cinema - arte da memória. Campinas, Autores Associados, 1999. BERNARDET, J.C. Cineastas e imagens do povo, São Paulo, Ed.Brasiliense. 1985. MACHADO, A. Ilusão especular, S.Paulo, Brasiliense, 1988. MARTIN, M., Linguagem cinematográfica, S.Paulo, Brasiliense. 1990 XAVIER, I. Alegorias do subdesenvolvimento: cinema novo, tropicalismo e cinema marginal, S.Paulo, Brasiliense. 1983	
<b>Filmografia:</b> MORAIS, Tetê de. Terra para Rose. Glauber Rocha. Deus e o diabo na terra do sol. Nelson Pereira dos Santos Vidas secas. David Lynch. A história real. Eduardo Coutinho. O fio da memória. Marcelo Mazagão. Nós que aqui estamos por vós esperamos	

**5º eixo: Educação do Campo e Metodologias Científica e de Ensino**

**Objetivo Geral:** capacitar para implementação de ações dentro de uma perspectiva educativa-participativa.

<u>Conteúdos de suporte ao eixo:</u>	
<b>5.1 Educação do Campo</b>	
<u>Objetivo:</u> Promover espaço de reflexão para compreensão dos fundamentos pedagógicos da educação do campo a partir dos princípios da educação popular.	<u>Ementa:</u> Fundamentos e concepções da educação do campo, fundamentos da Educação Popular, processos educativos e culturais do Campo, Pedagogia dos Movimentos Sociais.
<b>5.2 Metodologia do ensino</b>	
<u>Objetivo:</u> formar docentes para cursos profissionalizantes de nível técnico e de graduação em desenvolvimento agrário.	<u>Ementa:</u> Capacitação metodológica e didática para a docência e acompanhamento de atividades de formação, em desenvolvimento agrário, nos níveis de ensino pós-médio (técnico) e superior.
<b>5.3 Metodologia científica</b>	
<u>Objetivos:</u> Conhecer os princípios e passos fundamentais da pesquisa científica.	<u>Ementa:</u> Introdução à pesquisa científica; construção histórica e popular da ciência; diferentes concepções metodológicas, método científico; conhecimento científico e conhecimento popular; projeto de pesquisa.

**ANEXO B**

**Fotos da Residência Agrária**



Fotos da Região Central do Rio Grande do Sul.



Fotos da Região de Sarandi, Rio Grande do Sul.



Fotos do Município de Alegrete, Rio Grande do Sul.





Fotos do Curso de Especialização 2ª Etapa em Campinas