

Coordenação de Pós-Graduação

Faculdade de Engenharia Agrícola/UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE ENGENHARIA AGRÍCOLA

**AGRICULTURA FAMILIAR E CAPACITAÇÃO TÉCNICA: PERSPECTIVA
PARA UMA NOVA GERAÇÃO**

LUIZ CLAUDIO ANTONIO NOGUEIRA

CAMPINAS
DEZEMBRO DE 2009

Coordenação de Pós-Graduação

Faculdade de Engenharia Agrícola/UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE ENGENHARIA AGRÍCOLA

**AGRICULTURA FAMILIAR E CAPACITAÇÃO TÉCNICA: PERSPECTIVA
PARA UMA NOVA GERAÇÃO**

Tese de Doutorado submetida à banca
examinadora para obtenção do título de
Doutor em Engenharia Agrícola, área
de concentração Planejamento e
Desenvolvimento Rural Sustentável.

LUIZ CLAUDIO ANTONIO NOGUEIRA
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a SONIA MARIA PESSOA PEREIRA
BERGAMASCO

CAMPINAS
DEZEMBRO DE 2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA ÁREA DE ENGENHARIA E ARQUITETURA - BAE -
UNICAMP

N689a Nogueira, Luiz Claudio Antonio
Agricultura familiar e capacitação técnica:
perspectivas para uma nova geração / Luiz Claudio
Antonio Nogueira. --Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador: Sonia Maria Pessoa Pereira Bergamasco.
Tese de Doutorado - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Engenharia Agrícola.

1. Agricultura Familiar. 2. Juventude rural. 3.
Escolas rurais. 4. Ensino técnico. I. Bergamasco, Sonia
Maria Pessoa Pereira. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Engenharia Agrícola. III.
Título.

Título em Inglês: Familiar agriculture and qualification technique:
perspectives for a new generation

Palavras-chave em Inglês: Family farms, Young agricultural, Country
schools, Technical education

Área de concentração: Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável

Titulação: Doutor em Engenharia Agrícola

Banca examinadora: Monica Castagna Molina, Márcia Regina de Oliveira
Andrade, Wirley Jerson Jorge, Maria Dalva Oliveira
Soares

Data da defesa: 22/12/2009

Programa de Pós Graduação: Engenharia Agrícola

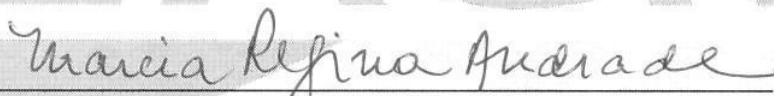
Este exemplar corresponde à redação final da **Tese de Doutorado** defendida por **Luiz Cláudio Antonio Nogueira**, aprovada pela Comissão Julgadora em 22 de dezembro de 2009, na Faculdade de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Campinas.



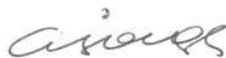
**Prof.^a. Dr.^a. Sonia Maria Pessoa Pereira Bergamasco – Presidente e Orientadora
Feagri/Unicamp**



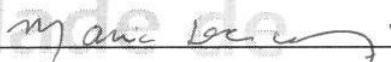
**Prof.^a. Dr.^a. Mônica Castagna Molina - Membro Titular
UnB**



**Dr.^a. Márcia Regina de Oliveira Andrade - Membro Titular
Itesp**



**Prof. Dr. Wirley Jerson Jorge - Membro Titular
Unesp**



**Prof.^a. Dr.^a. Maria Dalva Oliveira Soares - Membro Titular
Ceeteps**

Dedico este trabalho a pessoa mais iluminada que Deus permitiu que eu conhecesse, meu pai Hédio e também a minha mãe Hilda, que sempre lutou pela minha formação, a minha esposa Denize e aos meus filhos Kárita, Mikael e Gabriel

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu forças, quando pensava que não mais as tinha.

A Prof. Dr^a Sonia Maria Pessoa Pereira Bergamasco, que acreditou desde o início neste trabalho, e também pela sua dedicação, atenção, paciência e amizade.

Aos professores Wirley J. Jorge e Julieta Aier de Oliveira pelas importantes sugestões no Exame de Qualificação.

A Monica Moligna, Márcia Regina, Maria Dalva e Prof. Wirley, membros de minha banca de defesa de tese, pelos preciosos conselhos e sugestões.

As diretoras Rita Navarro da ETEC Dr. Dario Pacheco Pedroso e Simone Gomes da Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva pelo apoio e colaboração.

Aos professores da ETAF e aos técnicos do ITESP, principalmente ao Francisco Feitosa Alves Sobrinho, que mais que um colega, companheiro é um grande amigo de lutas e ideais.

Ao Centro Paula Souza e a Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva - FAIT pelo apoio.

A Faculdade de Engenharia Agrícola - FEAGRI pela oportunidade de estudo e desenvolvimento do trabalho.

As minhas irmãs, cunhados, sobrinhos, familiares e amigos pela força e orações.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS	xii
RESUMO	xvi
ABSTRACT	xviii
APRESENTAÇÃO	1
1. INTRODUÇÃO.....	2
2. O ARCABOUÇO TEÓRICO DA PESQUISA	9
2.1. Agricultura Familiar.....	9
2.2. O Jovem e o Meio Rural.....	30
2.3. Educação no e do Campo.....	46
2.4. Escolas de Alternância	64
2.5. Ensino Técnico no Centro Paula Souza	79
2.6. Gênese da Escola Técnica de Agricultura Familiar - ETAF.....	93
2.6.1. Procedimentos Pedagógicos Adotados na ETAF.....	110
2.6.2. A Atualidade da Escola Técnica de Agricultura Familiar – ETAF	127
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	129
3.1. Caracterização da área de estudo	129
3.2. Técnicas utilizadas para levantamento dos dados	131
3.2.1. Estrutura do questionário aplicado aos alunos ingressantes	132
3.2.2. Estrutura do questionário aplicado aos jovens formados	132
3.2.3. Estrutura do questionário aplicado ao corpo docente	133
3.3. Definição do universo de pesquisa	133
3.3.1. Alunos ingressantes	133
3.3.2. Alunos formados	134
3.3.3. Corpo docente	134
3.4. Procedimentos para análise dos dados	135
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	136
4.1. Dados dos alunos e família	136
4.1.1. Idade e Sexo.....	136
4.1.2. Profissão dos Pais, Mães e do Aluno	139

4.1.3. Origem da Propriedade	142
4.1.4. Tamanho da Propriedade	143
4.1.5. Tempo de Posse da Propriedade	145
4.1.6. Trabalho na Propriedade	147
4.1.7. Empregados da Propriedade	149
4.1.8. Renda Familiar	149
4.2. Características da Propriedade	151
4.2.1. Tecnologia da Propriedade	151
4.2.2. Técnicas da propriedade	154
4.2.3. Administração da Propriedade	161
4.2.4. Assistência Técnica e Extensão Rural	165
4.2.5. Produtos Produzidos na Propriedade	167
4.2.6. Comercialização dos Produtos	169
4.3. Segurança Alimentar	170
4.3.1. Produtos Utilizados na Alimentação	170
4.3.2. Necessidades com Relação à Alimentação	173
4.4. Situação Atual do Jovem	174
4.4.1. O Jovem Permanece na Propriedade	174
4.5. A ETAF e o Jovem Formado	177
4.5.1. Benefícios para a Propriedade	177
4.5.2. Benefícios para a Vida Profissional	178
4.6. O Ensino na ETAF	179
4.6.1. Métodos de Ensino da ETAF	179
4.6.2. Métodos de Ensino da ETAF e do Ensino Médio	180
4.7. Análise dos Professores da ETAF	182
5. CONCLUSÕES.....	189
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	192
7. ANEXOS	207

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 . Pesquisa de avaliação da ETAF – 2008	207
Anexo 2. Questionário aplicado aos alunos ingressantes.....	211
Anexo 3. Questionário aplicado aos alunos formados.....	215
Anexo 4. Questionário aplicado aos alunos formados	220
Anexo 5. Questionário aplicado aos alunos para avaliação do Curso de Técnico em Agricultura Familiar na ETAF – Pedro Pomar, no 2º semestre de 2005 para os 2º e 3º Módulos e repetido no 1º semestre de 2006 para o 1º Módulo.....	221

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo patronal e modelo familiar.....	26
Figura 2 . As diferenças e similaridades entre EFAs, CFRs e ECRs	70
Figura 3. Distribuição por Estado das instituições com curso de alternância.....	77
Figura 4. Distribuição por região geográfica das instituições com curso de alternância.....	78
Figura 5. Distribuição das matrículas por região geográfica.....	78
Figura 6. Comunidade ajudando na reforma da futura escola	97
Figura 7. Jovens ajudando no plantio do gramado da escola	98
Figura 8. Preparo de argamassa para reforma da escola	98
Figura 9. Futuros alunos escrevendo o nome da Escola	99
Figura 10. Futuro aluno criando o logotipo da Escola	99
Figura 11. Visão geral da Escola	100
Figura 12. Inauguração da ETAF	100
Figura 13. Acolhida dos alunos no 1º dia de aulas	101
Figura 14. Alunos se apresentando no 1º dia de aula	102
Figura 15. Aula expositiva, preparação para atividades de dinâmica de grupo	102
Figura 16. Preparação de atividade prática	103
Figura 17. Limpeza da ETAF por grupo de alunos	104
Figura 18. Decoração do barracão da ETAF para 1ª Festa da Primavera	106
Figura 19. Barracão pronto para a festa	106
Figura 20. Grupo musical formado pelos alunos da ETAF	107
Figura 21. A comunidade participou da festa	107
Figura 22. A geração futura da ETAF	108
Figura 23. Computadores comprados com a verba da festa	109
Figura 24. Aula de informática	109
Figura 25. Arco de Magueres	111
Figura 26 – Esquematização do Ciclo de Aprendizagem Experiencial	114
Figura 27. Alunos analisando experimento de produção vegetal	116
Figura 28. Alunos fazendo relatório de experimento	116
Figura 29. Coleta de solo para análise em propriedade de aluno – atividade prática	117
Figura 30. Dia de campo sobre milho	117

Figura 31. Curso sobre tratamento de madeira	118
Figura 32. Curso dobre cerca elétrica	118
Figura 33. Plantio de leguminosa para adubação verde em propriedade de aluno – atividade prática	119
Figura 34. Curso de enxertia – aula expositiva	119
Figura 35. Curso de enxertia – atividade prática	120
Figura 36. Curso de controle de pragas por homeopatia	120
Figura 37. Construção de estufa para produção de mudas – atividade prática	121
Figura 38 – Aplicação de calcário em horta orgânica – atividade prática	121
Figura 39. Semeadura de olerícolas em bandejas – atividade prática	122
Figura 40. Curso de plasticultura na agrovila II – atividade prática	122
Figura 41. Produção de banana orgânica - Visita técnica	123
Figura 42. Campo de multiplicação de batata em propriedade de aluno – atividade prática	123
Figura 43. Seminário de Agroecologia na COAPRI	124
Figura 44. Curso de produção de biodiesel	124
Figura 45. Vacinação de bovinos em propriedade de aluno – atividade prática	125
Figura 46. Manejo de bovinos em propriedade de aluno – atividade prática	125
Figura 47. Manejo de caprinos em propriedade de aluno – atividade prática	126
Figura 48. Preparo de silagem em propriedade de aluno – atividade prática.....	126
Figura 49. Mapa do Estado de São Paulo, destacando o município de Itaberá	129
Figura 50. Localização da ETAF – Pedro Pomar	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos alunos ingressantes na ETAF segundo idade e sexo, 2004, 2005 e 2006.....	137
Tabela 2. Distribuição dos pais, mães e alunos ingressantes da ETAF, segundo as profissões, 2004, 2005 e 2006.....	140
Tabela 3. Distribuição dos alunos ingressantes da ETAF segundo a origem da unidade produtiva, 2004, 2005 e 2006.....	142
Tabela 4. Distribuição dos alunos ingressantes na ETAF segundo o tamanho da unidade produtiva, 2004, 2005 e 2006.....	144
Tabela 5. Distribuição dos alunos ingressantes na ETAF segundo o tempo que esta na propriedade, 2004, 2005 e 2006.....	146
Tabela 6. Distribuição dos alunos ingressantes na ETAF segundo quem trabalha na unidade propriedade, 2004, 2005 e 2006.....	148
Tabela 7. Distribuição dos alunos ingressantes na ETAF segundo os empregados contratados para unidade propriedade, 2004, 2005 e 2006.....	149
Tabela 8 . Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo a renda familiar, 2004, 2005 e 2006.....	150
Tabela 9. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo a tecnologia utilizada na unidade produtiva, 2004, 2005 e 2006.....	153
Tabela 10. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo as técnicas agrícolas utilizada na unidade produtiva, 2004, 2005 e 2006.....	156
Tabela 11. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo as técnicas pecuárias utilizada na unidade produtiva, 2004, 2005 e 2006.....	158
Tabela 12. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo outras atividades técnicas utilizada na unidade produtiva, 2004, 2005 e 2006.....	159
Tabela 13. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo a administração da unidade produtiva 2004, 2005 e 2006.....	162
Tabela 14. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo a assistência técnica para a unidade produtiva 2004, 2005 e 2006.	165
Tabela 15. Distribuição dos alunos ingressantes na ETAF segundo os produtos produzidos na unidade de produção, 2004, 2005 e 2006.....	168

Tabela 16. Distribuição dos alunos ingressantes e formandos na ETAF segundo a comercialização produtos produzidos na unidade de produção, 2004, 2005 e 2006.....	169
Tabela 17. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo os alimentos produzidos e utilizados na alimentação, 2004, 2005 e 2006.....	171
Tabela 18. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo a segurança alimentar 2004, 2005 e 2006.....	173
Tabela 19. Distribuição dos alunos formados na ETAF segundo a permanência na unidade familiar 2004, 2005 e 2006.	175
Tabela 20. Distribuição dos alunos formados na ETAF segundo os benefícios que a ETAF trouxe em realação a unidade produtiva 2004, 2005 e 2006.....	177
Tabela 21. Distribuição dos alunos formados na ETAF segundo os benefícios que a ETAF trouxe em relação a vida profissional 2004, 2005 e 2006.....	178
Tabela 22. Distribuição dos alunos formados na ETAF segundo os métodos de ensino utilizado na ETAF, 2004, 2005 e 2006.....	180
Tabela 23. Distribuição dos alunos formados na ETAF segundo os métodos de ensino utilizado na ETAF comparado com o Ensino Médio, 2004, 2005 e 2006.....	181
Tabela 24. Distribuição dos professores da ETAF segundo as capacitações que participaram.....	185

LISTA DE ABREVIATURAS

AIMFR - Associação Internacional das *Maison Familiaes Rurales*
APTA – Agência Paulista de Tecnologia dos Agronegócios
ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural
CATI – Coordenadoria de Assistência Técnica Integral
CEAGESP – Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo
CEET - Centro Estadual de Educação Tecnológica
CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância
CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância.
CETEC - Coordenadoria do Ensino Técnico
CFRs - Casas Familiares Rurais
CGEC - Coordenação-Geral de Educação do Campo
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEB - Câmara de Educação Básica
CGEC - Coordenação-Geral de Educação do Campo
COPAVA - Cooperativa de Produção Agropecuária Vó Aparecida
CPS - Centro Paula Souza
CNJ - Conselho Nacional de Juventude
COAPRI – Cooperativa dos Assentados da Reforma Agrária e Pequenos Produtores da Região de Itapeva
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DESER – Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais
ECOR - Escolas Comunitárias Rurais
ECRs - Escolas Comunitárias Rurais
EFAs - Escolas Famílias Agrícolas
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ETAF - Escola Técnica de Agricultura Familiar

ETec – Escola Técnica
FAF – Federação da Agricultura Familiar
FAO - Fundo das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
FATEC - Faculdades de Tecnologia
FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITESP - Instituto de Terras do Estado de São Paulo
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MAARA - Ministério da Agricultura Abastecimento e da Reforma Agrária
MDA - Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEB - Movimento Eclesial de Base
MEC – Ministério da Educação
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OIJ - Organização Ibero-Americana da Juventude
OMS - Organização Mundial de Saúde
PIB – Produto Interno Bruto
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATER - Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
PPA - Plano Plurianual
PROJOVEM - Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PNE - Plano Nacional de Educação
REAF - Reunião Especializada sobre Agricultura Familiar
SAF - Secretaria de Agricultura Familiar
SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SINTRAF - Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

UPD - Unidade de Pesquisa de Desenvolvimento

UNICAMP – Universidade de Campinas

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa analisou a importância de uma Escola Técnica estar inserida no próprio meio rural para atender às necessidades da comunidade. A Escola Técnica de Agricultura Familiar – ETAF – Pedro Pomar está localizada no assentamento Pirituba, área III, Bairro de Água Azul, no município de Itaberá – SP. A Escola atende aos jovens provenientes do assentamento Pirituba, áreas I, IV e VI pertencentes ao município de Itapeva – SP, e áreas II, III e V situadas no município de Itaberá - SP e também filhos de agricultores familiares desses municípios. A ETAF está localizada em área predominantemente de agricultura familiar, onde é considerado agricultor familiar tanto o que é dono da chamada propriedade pelos habitantes do lugar, de “lotes”, sendo seus proprietários os “lotistas”, quanto por áreas de assentamentos, ou os denominados “assentados”.

Como agricultura familiar entende-se aquela em que os trabalhos em nível de unidade de produção são exercidos predominantemente pela família, preservando-se a iniciativa, o domínio e o controle do que e do como produzir, havendo uma relação estreita entre o que é produzido e o que é consumido, mantendo também um alto grau de diversificação produtiva, tendo alguns produtos relacionados com o mercado. Entre os considerados agricultores(as) familiares, destacam-se os agricultores familiares tradicionais e as famílias assentadas por programas de Reforma Agrária.

A Escola é uma parceria entre o Centro Paula Souza e o ITESP, e oferece a habilitação Técnica em Agricultura Familiar.

Para realização da pesquisa foram aplicados questionários aos alunos ingressantes em julho de 2004 - quando da inauguração da Escola – e em fevereiro de 2005 e 2006, totalizando três turmas. Procurou-se neste momento definir o público jovem e saber dentro de quais limites e parâmetros se encontra. As questões levantadas para os alunos ingressantes referem-se aos dados dos alunos e família, características da propriedade e segurança alimentar.

Novo questionário foi aplicado, a esses alunos, aproximadamente dois anos após a conclusão do curso em que além das perguntas iguais as que já tinham sido respondidas quando ingressaram na Escola, outros questionamentos referentes aos resultados que o estudo proporcionou em que aparecem questões como as referentes à situação atual do jovem, o ensino na ETAF e as consequências no jovem formado. O corpo docente também

respondeu questionário de avaliação sobre o curso, alunos, resultados esperados e seu próprio desempenho.

Durante esse período, além dos questionários, realizou-se entrevista informal e observação participante, como complementação na obtenção dos dados e também, para auxiliar na discussão dos resultados obtidos.

Pela análise dos dados constatou-se que a ETAF trouxe benefícios para a comunidade, por atender a jovens que dificilmente conseguiriam prosseguir nos estudos, devido às distancias entre suas propriedades e Escolas Técnicas mais próximas. Observou-se também melhoras na estrutura da propriedade, e oportunidades profissionais, tanto dentro como fora da propriedade. Percebeu-se, porém, alguns entraves que precisam ser suplantados para que a ETAF continue a atender dignamente os atores sociais do campo, na qual ela é parte importante para o processo de desenvolvimento rural sustentável.

Palavras Chave: agricultura familiar, jovem rural, educação no campo, escolas de alternância, ensino técnico, desenvolvimento rural sustentável.

ABSTRACT

The present work analyzed the importance of a Technical School inserted in the rural area to attend to the needs of the community. The Technical School of Family Agriculture – *Escola Técnica de Agricultura Familiar* - ETAF – Pedro Pomar is located in the settlement Pirituba, area III, Água Azul Suburb, in Itaberá town, State of São Paulo. The school attends to the youths originating from the settlement Pirituba, areas I, IV and VI belonging to Itapeva town – State of São Paulo, and areas II, III and V situated in Itaberá town, as well as the farmers' children in these towns. ETAF is located in a predominantly family farming area, where is considered a family farmer whoever owns a real estate, who are called "lotistas" (one who owns an area of land), or lives in the settlements, named "settled".

As family farming is understood that the works are exercised predominantly by the family, preserving the initiative, the domain and the control of the know how of the production, narrowing the relation between what is produced and what is consumed, maintaining a high rank of productive diversification, with products related to the market. Among those considered family farmers, the traditional family farmers and the families settled by programs of land reform are highlighted.

The School is a partnership between the Paula Souza Center and the ITESP, and offers technical fitting for family farming.

For achievement of the research questionnaires were applied to the freshmen students in July of 2004 - the inauguration of the School – and in February of 2005 and 2006, totaling up three groups. The research tried to outline the public and to discover the limits and the parameters. The questions for the freshmen students refer to the students and family's facts, features of the estate and security feed.

New questionnaire was applied to those students, approximately two years after the graduation, with the same questions and others regarding the results that the study provided towards the present situation of the youth, the education in the ETAF and the consequences in the formed youth. The faculty also answered questionnaire of evaluation about the course, students, and the results expected by their own performance.

During that period, besides the questionnaires, informal interview and participant observation were carried out as a complement to the facts and for helping in the argument of the obtained results.

By the analysis of the facts it was established that ETAF brought benefits for the community, by attending the youth that would hardly continue the studies, due to the distance between their homes and the nearest Technical Schools. It was also observed that there were improvements in the structure of the estate, as in professional opportunities within or outside the area. It was perceived; however, some obstacles that need to be supplanted so that ETAF continues to attend with dignity the social actors of the field, in which it is an important part for the process of sustainable rural development.

Keywords: family farming, rural youth, education in the country, schools of alternative, technical education, sustainable rural development.

Apresentação.

Sou engenheiro formado pela Universidade de Taubaté em 1987, e no mesmo ano fui cursar o mestrado na Faculdade de Ciências Agrárias - UNESP de Botucatu. Em 1991 fui trabalhar na região Sudoeste do Estado de São Paulo na cidade de Itapeva. O local era chamada de “ramal da fome”, e fiquei incomodado com a pobreza e as dificuldades por que passava a população da maioria das cidades da região. Fui coordenar e ministrar aulas na ETE “Dr. Dario Pacheco Pedroso” conhecido como “Colégio Agrícola de Taquarivai”, na época distrito de Itapeva, hoje município emancipado. Desde o princípio de minha atividade acadêmica não concordava com a maneira que eram conduzidas as atividades didáticas de formação técnica, e sempre buscava alternativas para fugir da educação “bancária” como apregoava Paulo Freire. O primeiro projeto que participei foi o PROJOVEM, em 1998, que infelizmente não teve o devido apoio para sua continuidade. Em 2003 fui convidado para coordenar a instalação de uma Escola Técnica inserida no meio rural, e que buscava uma “nova” metodologia de ensino. Imediatamente acolhi a idéia, e assumi a coordenação e a docência da Escola Técnica de Agricultura Familiar – Pedro Pomar. Nesta havia a possibilidade de aplicar as técnicas pedagógicas que sempre acreditei e também o gerenciamento dessa escola ser realizado de forma participativa, onde as decisões seriam tomadas pelo grupo formado pelo coordenador, professores, alunos, pais de alunos e também a comunidade da qual a Escola faz parte. Apesar de minha formação técnica, desde muito jovem, sempre participei ativamente dos movimentos sociais, entre as quais a luta pela reforma agrária, eleições diretas, anistia geral, entre outros, e atualmente continuo engajado principalmente nos movimentos referentes as questões ambientais. A ETAF me deu a oportunidade de transformar minhas crenças em realidade, e ver que quando se trabalha com amor, acreditando naquilo que faz, e faz para o bem do seu semelhante, o retorno é a gratidão recebida, e não existe satisfação maior que esta.

1. Introdução

Considera-se "agricultura familiar" aquela em que os trabalhos em nível de unidade de produção são exercidos predominantemente pela família, preservando-se ela a iniciativa, o domínio e o controle do que e do como produzir, havendo uma relação estreita entre o que é produzido e o que é consumido, mantendo também um alto grau de diversificação produtiva, tendo alguns produtos relacionados com o mercado*. E subentende-se como Agricultor(a) Familiar: agricultores familiares tradicionais, famílias assentadas por programas de Reforma Agrária, extrativistas florestais, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pescadores artesanais e outros beneficiários dos programas da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF) do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). (BRASIL, 2005)

A Lei 11.326/06, de 24 de julho de 2006, (BRASIL, 2006) que estabelece a Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais reconhece a agricultura familiar como segmento produtivo e adota, operacionalmente, quatro critérios para definir o que é agricultura familiar:

- 1) Aquela que é praticada em área de no máximo quatro módulos fiscais (para o Estado de São Paulo cada módulo corresponde a vinte hectares, ou 200.000 metros quadrados);
- 2) A que utiliza mão-de-obra da própria família;
- 3) A que extrai sua renda familiar das atividades econômicas desenvolvidas na propriedade;
- 4) A que tem o estabelecimento ou o empreendimento dirigido pela própria família.

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Fundo das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) em 1995 apresentaram dados revelando que aproximadamente 85% do total de propriedades rurais do país pertencem a grupos familiares. São 13,8 milhões de pessoas que têm na atividade agrícola praticamente sua única alternativa de vida, em cerca de 4,1 milhões de estabelecimentos familiares, o que

* No seu sentido clássico, Agricultura Familiar é aquela que associa trabalho, família e produção. Trata-se de uma abordagem elaborada por Chayanov em seu clássico estudo "La organización de la unidad económica campesina" (1974). Ver também a respeito, Abramovay (1992) e Wanderley (1998).

corresponde a 77% da população ocupada na agricultura. Cerca de 60% dos alimentos consumidos pela população brasileira e 37,8% do Valor Bruto da Produção Agropecuária são produzidos por agricultores familiares.

Segundo relatório da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIEP da Universidade de São Paulo – USP (2004) o PIB da Agropecuária no ano de 2003 correspondeu a 9,3% da economia do Brasil. O PIB da Agropecuária Familiar cresceu 14,31% em relação ao ano anterior. Esse valor é superior ao crescimento do PIB da Agropecuária Patronal (11,08%). O PIB das Lavouras da Agricultura Familiar cresceu 18,41% em relação ao ano anterior. Esse valor é superior ao crescimento do PIB das Lavouras da Agricultura Patronal (14,61%). Destaca ainda que em 2003, o PIB das Cadeias Produtivas da Agricultura Familiar cresceu R\$ 13,4 bilhões, ou 9,37% a mais que no ano anterior. Esse valor é superior ao crescimento do PIB nacional (0,5%) e do PIB das Cadeias Produtivas da Agricultura Patronal (5,13%). A Agricultura Familiar foi a base de importantes cadeias de produtos protéicos de origem animal, sendo majoritária no caso do PIB da Cadeia Produtiva dos Suínos (58,8% do PIB total desta cadeia), do Leite (56%) e das Aves (51%).

O Censo Agropecuário de 2006, realizado pelo IBGE, identificou 4.367.902 estabelecimentos da agricultura familiar, ou 84,4% do total, ocupando 80,25 milhões de hectares, com 24,3% da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Já os estabelecimentos não familiares representam 15,6% do total dos estabelecimentos, e ocupam 75,7% da sua área.

A concentração de terras também é nitida comparando-se a área média dos estabelecimentos familiares (18,37 ha) com a dos não familiares (309,18 ha).

Dos 80,25 milhões de hectares da agricultura familiar, 45% são destinados a pastagens, 28% de matas, florestas ou sistemas agroflorestais e, 22% com lavouras. A agricultura não familiar também seguiu esta ordem, mas a participação de pastagens e matas e/ou florestas é um pouco maior (49% e 28% respectivamente), enquanto que área para lavouras é menor (17%).

A participação da área das matas destinadas à preservação permanente ou reserva legal e de áreas utilizadas com matas e/ou florestas naturais foi em média de 10% e 13%, respectivamente, nos estabelecimentos familiares.

Mesmo cultivando uma área menor com lavouras e pastagens (17,7 e 36,4 milhões de hectares, respectivamente), a agricultura familiar é encarregada de garantir boa parte da

segurança alimentar do país como importante fornecedora de alimentos para o mercado interno. Sendo responsável por 87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de feijão, 46% do milho, 38% do café (parcela constituída por 55% do tipo robusta ou conilon e 34% do arábica), 34% do arroz, 58% do leite (composta por 58% do leite de vaca e 67% do leite de cabra), 59% do plantel de suínos, 50% das aves, 30% dos bovinos e, ainda, 21% do trigo. A cultura com menor participação da agricultura familiar foi a soja (16%).

Cerca de 3,9 milhões de estabelecimentos familiares declararam algum valor de produção, cujo total atingiu R\$ 143,8 bilhões em 2006. A agricultura familiar foi responsável por 38% (ou R\$ 54,4 bilhões) desse total. A produção vegetal gerou 72% do valor da produção da agricultura familiar, especialmente com as lavouras temporárias (42% do valor da produção) e permanentes (19%). Em segundo lugar vinha a atividade animal (25%), especialmente com animais de grande porte (14%).

Essa importância é ainda maior considerando-se que a agricultura familiar cria oportunidade de trabalho local, reduzindo o êxodo rural, diversificando a atividade econômica e buscando promover o desenvolvimento de pequenos e médios municípios.

Para atender aos anseios da agricultura familiar, em 1996, foi criado o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, pelo então Ministério da Agricultura Abastecimento e da Reforma Agrária – MAARA, que tem entre os objetivos:

- Fortalecer os serviços de apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar;
- Elevar os níveis de profissionalização dos agricultores familiares, propiciando-lhes novos padrões tecnológicos e de gestão;
- Viabilizar a infra-estrutura rural necessária à melhoria do desempenho produtivo e da qualidade de vida da população rural (educação, segurança alimentar, lazer, saúde, cidadania).

Dentro do seu marco conceitual, a Agenda 21 Brasileira sobre Agricultura Sustentável (1999) destaca que:

"A idéia de uma agricultura sustentável revela, antes de tudo, a crescente insatisfação com o status quo da agricultura moderna. Indica o desejo social de práticas que, simultaneamente, conservem os recursos naturais e forneçam produtos mais saudáveis, sem comprometer os níveis tecnológicos já alcançados de segurança alimentar. Resulta de

emergentes pressões sociais por uma agricultura que não prejudique o meio ambiente e a saúde”.

Entre as propostas da Agenda 21, destacamos:

- A manutenção, em longo prazo, dos recursos naturais e da produtividade agrícola;
- O mínimo de impactos adversos ao meio ambiente;
- Retornos adequados aos produtores;
- Otimização da produção com um mínimo de insumos externos;
- Satisfação das necessidades humanas de alimentos e renda;
- Atendimento às necessidades sociais das famílias e das comunidades rurais

Procurando atender às necessidades da agricultura familiar e respeitando a Agenda 21 a nova Política Nacional de Ater (Assistência Técnica e Extensão Rural) propõe a formação de um novo profissional de extensão rural, capacitado para atender ao público prioritário dessa nova política, o agricultor familiar (Brasil, 2005). Destacando como princípios:

- Assegurar, com exclusividade aos agricultores familiares, assentados por programas de reforma agrária o acesso a serviço de assistência técnica e extensão rural pública, gratuita, de qualidade e em quantidade suficiente, visando ao fortalecimento da agricultura familiar;
- Contribuir para a promoção do desenvolvimento rural sustentável, com ênfase em processos de desenvolvimento endógeno, apoiando os agricultores familiares na potencialização do uso sustentável dos recursos naturais;
- Adotar uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar, estimulando a adoção de novos enfoques metodológicos participativos e de um paradigma tecnológico baseado nos princípios da Agroecologia;
- Estabelecer um modo de gestão capaz de democratizar as decisões, contribuir para a construção da cidadania e facilitar o processo de controle social no planejamento, monitoramento e avaliação das atividades, de maneira a permitir a análise e melhoria no andamento das ações;
- Desenvolver processos educativos permanentes e continuados, a partir de um enfoque dialético, humanista e construtivista, visando à formação de competências, mudanças de

atitudes e procedimentos dos atores sociais, que potencializem os objetivos de melhoria da qualidade de vida e de promoção do desenvolvimento rural sustentável.

Dentro desse novo paradigma da extensão rural além do técnico ter que estar capacitado para atender ao agricultor familiar, deve estar acima de tudo, comprometido com o desenvolvimento rural sustentável.

Todas essas propostas exigem muita mobilização política, social e econômica para serem realizadas, e conseqüentemente demanda tempo para sua conclusão, tempo que os atores do campo não dispõem.

Baseado na hipótese de que para alcançar os objetivos propostos acima, a base está na educação voltada para os jovens rurais, e que essa educação deve ser diferenciada das escolas técnicas tradicionais. Como nos mostra HILST (1992), o Centro Paula Souza pouco avançou em sua ideologia educacional procurando conservar, em sua trajetória, a formação de mão-de-obra qualificada que atenda um mercado de trabalho imediatista, conseqüência do modelo tecnicista. Para SOARES (2001) na formação de técnicos agrícolas, deve-se trabalhar conhecimentos sobre novas tecnologias, as questões ambientais e técnicas alternativas, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento sustentável. E baseados no movimento Por Uma Educação Básica do Campo, que tem o propósito, segundo KOLLING et al. (organizadores, 1999) de atender aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, considerando suas diferenças históricas e culturais, propomos nova hipótese de que a escola deve ser diferenciada e inserida no próprio meio onde esse jovem vive. Para atingir esses propósitos é que foi proposta a criação da Escola Técnica de Agricultura Familiar - ETAF.

A ETAF – Escola Técnica de Agricultura Familiar – Pedro Pomar, está localizada no Bairro de Água Azul, Agrovila III, município de Itaberá, Estado de São Paulo, Brasil. A ETAF é uma Unidade Descentralizada da Escola Técnica Estadual “Dr. Dario Pacheco Pedroso”, localizada no município de Taquarivai, Estado de São Paulo.

O projeto educacional da ETAF tem por objetivo formar o técnico em Agricultura Familiar, como, resultado de uma parceria entre o Centro Paula Souza através da ETEc – Escola Técnica Estadual Dr. Dario Pacheco Pedroso localizada no município de Taquarivai, e o Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) e a comunidade local, e também fornecer cursos de capacitação profissional para a comunidade.

A ETAF fornece o Curso Técnico em Agricultura Familiar, que é composto de 3 (três) Módulos semestrais, sendo cada um, composto pelas Qualificações: Produção Vegetal, Produção Animal e Produção Agroindustrial, em que as aulas teóricas são ministradas por docentes do Centro Paula Souza e as atividades práticas realizadas pelos técnicos do ITESP.

O corpo discente é formado por filhos de agricultores familiares dos bairros rurais do município de Itaberá - SP e por filhos de assentados pertencentes ao Assentamento da Fazenda Pirituba: Agrovilas I, IV e VI localizadas no município de Itapeva – SP e Agrovilas II, III e V do município de Itaberá – SP, caracterizando-se como moradores de estabelecimentos “*familiares puros*”, que não contratam nenhum tipo de trabalho externo à família do produtor (BERGAMASCO, 1993).

A Escola Técnica de Agricultura Familiar – Pedro Pomar, que tem como meta proporcionar a formação técnica e capacitação profissional a jovens para que eles adquiram conhecimentos adequados e suficientes capazes de atuarem com tecnologias alternativas baseados na agroecologia; elaborar projetos de produção viáveis; realizar a gestão da propriedade; melhorar a produção e conseqüentemente aumento na renda propiciando a sua manutenção no campo. Todo o conteúdo pedagógico das aulas está direcionado ao ensino de métodos e tecnologias adaptadas à agricultura familiar, buscando a necessária transmissão de conhecimentos sobre as novas tecnologias agrícolas disponíveis, baseados na Agroecologia.

As atividades teórico-práticas da ETAF estão voltadas para os novos desafios dos serviços públicos de Ater, utilizando metodologias participativas, em que os docentes devem desempenhar o papel educativo, e atuarem como facilitadores de processos de desenvolvimento rural sustentável, que privilegia o potencial endógeno das comunidades e territórios, resgatando e interagindo com os conhecimentos dos agricultores familiares (BRASIL, 2005).

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo geral avaliar a importância e eficiência da Escola Técnica de Agricultura Familiar – Pedro Pomar, através dos jovens que nela se formaram. E tem como objetivos específicos avaliar o desenvolvimento das propriedades através das tecnologias, técnicas e administração utilizadas, os produtos produzidos e sua comercialização; analisar o atendimento às necessidades de assistência técnica e extensão

rural e também da segurança alimentar; verificar a permanência do jovem na propriedade e os seus benefícios; analisar os benefícios da Escola na vida profissional e propriedade dos alunos; analisar os métodos de ensino aplicados na ETAF; e analisar a atuação do corpo docente da Escola.

Para conseguir atingir esses objetivos o presente trabalho foi dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo encontra-se a presente introdução, a justificativa, hipótese e objetivo.

O segundo capítulo aborda conceitos teóricos – metodológicos do trabalho. E está dividido em seis partes a saber: agricultura familiar, o jovem e o meio rural, educação no e do campo, escolas de alternância, ensino técnico no Centro Paula Souza e gênese da ETAF.

A metodologia da pesquisa utilizada para obtenção de dados é definida no terceiro capítulo e está dividida em: caracterização da área de estudo, definição do universo de pesquisa, alunos ingressantes, alunos formados, corpo docente, técnicas utilizadas para levantamento dos dados e procedimentos para análise dos dados.

No quarto capítulo são apresentados os resultados obtidos e as discussões pertinentes. E no quinto e último capítulo a conclusão do trabalho de pesquisa.

2. O Arcabouço Teórico da Pesquisa

2.1. Agricultura Familiar

A ETAF está localizada em área predominantemente de agricultura familiar, onde é considerado agricultor familiar tanto o que é dono da propriedade, chamada pelos habitantes do lugar de “lotes”, sendo seus proprietários os “lotistas”, quanto por áreas de assentamentos, ou os denominados “assentados”.

A Escola foi criada e denominada Escola Técnica de Agricultura Familiar exatamente para atender a esse público alvo que são os filhos desses agricultores familiares.

Portanto, faz-se necessária uma abordagem sobre o tema, procurando mostrar sua importância e ao mesmo tempo facilitar na caracterização do meio, da comunidade e ao conjunto de pessoas aos quais a Escola busca atender.

Este estudo sobre a agricultura familiar começa com o trabalho clássico de Alexander Chayanov, principal expoente da Escola da Organização da Produção, formada por um grupo de economistas e engenheiros agrônomos que colaboraram para o desenvolvimento dos trabalhos realizados pelos camponeses. Tiveram como base, para seus estudos, levantamentos empíricos junto aos zemstvos (escritórios de representação da população camponesa) e às informações estatais oficiais, apoiada em dados estatísticos. Chayanov cria a chamada "Teoria sobre a Unidade Econômica Camponesa. Ele pregava que essa produção, não-capitalista, não poderia ser analisada sob os mesmos parâmetros de análise da economia capitalista. Segundo o autor, a economia camponesa estaria alicerçada na composição familiar e sua produtividade diretamente ligada aos fatores de produção (terra, capital e trabalho). Afirma que a exploração camponesa gira em torno de um ponto de equilíbrio de utilização dos mesmos, e é condicionada em função das necessidades de consumo familiar e do grau de auto-exploração que a família se permite. Enquanto estas necessidades não forem satisfeitas, o camponês aceitará trabalho tão penoso (auto-exploração) quanto seja necessário para satisfazê-las. Portanto possui papel fundamental a composição familiar, pois definirá o limite de trabalho máximo e mínimo possível. Assim, a fonte do trabalho que aciona o capital envolvido no seu processo de produção é o próprio proprietário dos meios de produção (WANDERLEY, 1998).

Para CHAYANOV (1966) diferentemente do trabalhador assalariado, o camponês é um sujeito criando sua própria existência, sendo que o seu principal objetivo econômico

é organizar o ano de trabalho para atender, primeiramente, à demanda da família, e se possível, poupar ou investir capital. *"como resultado de seu trabalho de um ano, recebe uma simples remuneração de trabalho e mede seus esforços em relação aos resultados materiais obtidos"* (CHAYANOV, 1974:33), possibilitando ao camponês determinar o tempo e a intensidade de seu trabalho, cuja como meta é atender às necessidades decorrentes da reprodução do conjunto da família. Este é o ponto central de sua teoria pois ao contrário da empresa capitalista, que se organiza sobre a extração e apropriação do trabalho alheio, na unidade camponesa, a força de trabalho vem dos próprios elementos constitutivos da família (WANDERLEY, 1998). O camponês e sua família são, ao mesmo tempo, detentores dos meios de produção e empregados de si próprios, ou como diz CHAYANOV (1974:30): *"a unidade econômica camponesa é uma empresa na qual empresário e trabalhador se combinam em uma só pessoa"*.

Caso algum dos fatores de produção seja limitante, a família camponesa vale-se de estratégias como o trabalho não-agrícola, a busca de outras técnicas, a incorporação de novas áreas de cultivo ou o aumento do uso da mão-de-obra. Não há, pois, motivação para o lucro, porém, a exploração camponesa tenta repor o capital aplicado à produção. Qualquer melhoria futura requer menor satisfação no presente e o inverso também é verdadeiro. O pensamento Chayanoviano sobre a dinâmica interna da família é a de que a relação entre a penosidade do trabalho e a satisfação das necessidades será responsável pela escolha da família em relação à venda de suas mercadorias e o uso de financiamentos ou insumos de origem industrial (ABRAMOVAY, 1992).

CHAYANOV (1974) acreditava na transformação do campesinato sob o capitalismo, e não o seu desaparecimento. Conceituando a identidade camponesa, criticou a idéia leninista de extinção do campesinato em virtude do desenvolvimento do capitalismo e a diferença entre capitalistas (detentores dos meios de produção) e proletários (despossuídos dos meios de produção). Em análise sobre a Rússia do começo do século XX, ele percebeu que o desenvolvimento do capitalismo levaria à subordinação das unidades camponesas de produção a grandes estruturas capitalistas de integração vertical da produção agroindustrial e não na horizontalização e destruição das estruturas de produção. Por isso, defendia as ascetes experiências cooperativas em países da Europa, como uma forma do campesinato apropriar-se dos frutos de seu trabalho no âmago da economia capitalista. E também seria um modo de regular a oferta de produtos agrícolas e promover o avanço técnico da produção. Mesmo recusando a tese do desaparecimento do

campesinato, previa que esta transformação acarretaria ao abandono das tradicionais bases da produção camponesa, o que levaria ao surgimento de novas formas de produzir.

À obra de Alexander Chayanov soma-se a de Jerzy Tepicht na construção de um quadro que se contrapõe às análises marxistas clássicas, onde no mundo capitalista, se define o camponês como - *"alguém que não vende sua força de trabalho, mas que não vive basicamente da exploração do trabalho alheio"*, pode ser *"apenas um resquício, cuja integração à economia de mercado significará fatalmente sua extinção"* (ABRAMOVAY, 1992:52).

Para TEPICHT (1973) a família está no centro da economia camponesa e esta, por sua vez, se constitui através da simbiose entre o empreendimento agrícola e a economia doméstica, expressa no coletivismo da família. Seu foco é a economia camponesa, sendo que esta é incorporada à economia capitalista via mercantilização, crescendo e se desenvolvendo, mantendo, contudo, particularidades como a simbiose entre a empresa agrícola e a família.

TEPICHT (1973) Concordava com Chayanov quanto à lógica interna de funcionamento e reprodução da economia camponesa, porém, discordou deste no que se refere às razões que levariam uma família a aceitar uma remuneração cada vez menor de sua força de trabalho na tentativa de garantir a satisfação de suas necessidades, alegando que isto era decorrente da existência de *"forças de trabalho marginais"* ou *"não transferíveis"*, representadas pelas mulheres, crianças e idosos, ou seja, pelas forças marginais que não trabalhavam fora da propriedade mesmo que por uma maior remuneração, dedicando-se, em tempo parcial, a determinadas tarefas, garantindo assim também, a sobrevivência da família.

As principais características da economia e da sociedade camponesa na visão de Tepicht são focadas em quatro pontos a saber: o caráter familiar que se dá através do coletivismo interno e do forte individualismo exterior; as relações entre os fatores de produção; as relações entre economia camponesa e mercado; e as relações entre trabalho e renda. Decorrente dessas características, ele afirma que a família camponesa é uma unidade indissolúvel entre o empreendimento agrícola-família e a natureza patriarcal da organização social. A família camponesa, cumpria ainda o papel de ofertar produtos agrícolas a preços inferiores aos produzidos pelas grandes empresas, em função da obtenção de uma renda que permita somente a reprodução desta, sendo que a mesma é inferior à taxa média de lucro. Sendo assim, acredita que:

“(...) contrariamente ao capitalista que não aplica novos fundos sem contar com uma taxa proporcional de lucro, diferentemente do assalariado que demandará para cada hora suplementar de trabalho tanto, senão mais, que por suas horas normais, o ‘pessoal’ de uma exploração familiar camponesa fornece, para aumentar sua renda global, um adicional de trabalho, pago a um preço mais baixo e provocando a queda de seu ‘pagamento’ coletivo”.
(TEPICHT, 1973, p.35)

Segundo WANDERLEY (1998) “as forças marginais não transferíveis”, foram ocupando outros setores da economia em função da industrialização e urbanização ou pela própria modernização da agricultura. Essas “forças” foram liberadas para outros tipos de ocupações, internas e externas à propriedade. E nem por isso houve o desaparecimento do campesinato mas sim a sua transformação.

Para KAUTSKY (1968), a propriedade da terra, juntamente com escala de produção, era uma condição necessária para que a agricultura se modernizasse, aumentando a produção agropecuária. Portanto, a grande propriedade é destacada como superior à pequena exploração, pelo elevado nível de seus equipamentos e aperfeiçoamento de instrumentos e ferramentas e ao melhoramento de sementes e raças de animais e da especialização dos trabalhadores e da produção, tornando a agricultura mais dependente de outros setores que não o agrícola. Esse aumento produtivo está baseado em três sistemas de afofamentos que referem-se ao cultivo em três parcelas: uma destinada a produção de cereais; outra, às culturas de ciclo curto e a terceira para pousio, formando um sistema de rotação de áreas.

O camponês proprietário ou arrendatário cultivando o seu pedaço de terra é ainda proprietário de seus meios de trabalho, sendo um vestígio de um modo de produção próprio de épocas passadas, e mesmo estando livre dos tributos é dono da terra que cultiva. Porém, entende Kautsky que o seu fim está próximo, pois a essência do desenvolvimento do capitalismo no campo consiste na produção de duas classes sociais antagônicas: proletariado e burguesia. Nesta análise propõe a implantação do socialismo através da instalação das cooperativas, transformando o camponês em um tipo de proletariado. Assim:

“(...) depois que as cooperativas socialistas tenham demonstrado a sua vitalidade, que hajam desaparecido os

riscos ainda hoje inerentes a qualquer empresa econômica, o camponês poderá perder o medo de proletarizar-se pelo abandono de seus bens, reconhecendo que a propriedade individual dos meios de produção só representa um obstáculo a nos varar o caminho de uma forma superior de exploração, obstáculo de que se desembaraçará com prazer .” (KAUTSKY, 1986, p. 149).

No entanto LENIN (1980), dizia que o que indicava o caráter do capitalismo na agricultura é a presença do trabalho assalariado e não o tamanho da propriedade e a capacidade de exploração:

“(...) o capital encontra as mais diversas formas de propriedade medieval e patriarcal da terra: a propriedade feudal, a de clã, a comunal, a estatal, etc. O capital faz pesar seu jugo sobre todas estas formas de propriedade fundiária empregando uma variedade de meios e métodos.” (Idem, 1980, p.7).

“(...) A expressão fundada no trabalho familiar é um termo vago, uma frase declamatória sem qualquer conteúdo, que contribui para confundir as mais diversas formas sociais da economia, beneficiando apenas a burguesia. Essa expressão induz ao erro, ilude o público, levando-o a acreditar na não existência de trabalho assalariado.” (Idem, 1980, p. 18).

ABRAMOVAY (1992), ao estudar as obras de Lênin e Kautsky observa que para estes, existe a separação entre os capitalistas e os trabalhadores e a superioridade da grande exploração frente às pequenas explorações, ocasionando um crescente assalariamento nas relações de trabalho na agricultura e a conseqüente eliminação das unidades familiares. Porém, pode-se observar que não ocorreu o predomínio das relações de assalariamento rural, nem o desaparecimento das unidades familiares.

MENDRAS (1978) no livro *Sociedades Camponesas* retomou a tese do desaparecimento do campesinato. Ele discute a permanência e a perpetuação dos camponeses, que atribui, em parte, à organização em grupos domésticos relativamente importantes. O que permite ao camponês conviver em uma coletividade local pouco numerosa, como uma sociedade relativamente autônoma frente a sociedade que o domina; relativamente autárquica na qual ele pode conhecer todas as pessoas e os aspectos das suas

personalidade e também ser conhecido, determinando um interconhecimento; e um sistema de interrelacionamentos contando com a presença de elementos de prestígio local funcionando como pontes para a sociedade global.

Observou a ajuda mútua no trabalho, em uma relação que reúne os membros da família em trabalho cooperativo, sem remuneração, pois o grupo familiar constitui uma comunidade e nesta, cada integrante contribui com sua força de trabalho para garantir a subsistência, sem que seu trabalho seja contabilizado. Portanto, essa família não pode ser compreendida apenas em função de seus interesses econômicos, pois prioriza a reprodução das unidades familiares e busca o equilíbrio entre o esforço produtivo e o consumo dos seus membros, ou seja, conta ao mesmo tempo com os braços que trabalham e as bocas a serem alimentadas. Sendo a terra o maior patrimônio da família do camponês, sua maior preocupação está na perpetuação desse sistema indissolúvel, na manutenção do seu gênero de vida e na continuidade de sua família, buscando o aumento da produção se o seu resultado não atingir a satisfação de suas necessidades.

“(...) a unidade indissolúvel do grupo doméstico e de seus membros, que são ao mesmo tempo produtores e consumidores, e o fato de que a terra, do ponto de vista da economia do grupo, é um meio de vida e não um capital que deva ser rentabilizado fazem com que o sistema econômico camponês não possa ser analisado nos termos da economia industrial: não se pode isolar de forma significativa, nem salários, nem capital, nem remuneração do capital, nem lucro. As únicas noções operatórias são o patrimônio, o produto final bruto, o tributo e a produção não consumida que pode ser poupada”. (MENDRAS, 1978, p. 48).

Para LAMARCHE (1993), a agricultura familiar não é um elemento da diversidade, mas contém nela mesma toda a diversidade. O ponto de partida para a conceituação da agricultura familiar contemporânea pode ser apreendido quando ele afirma que a agricultura familiar é um fenômeno mundial, multifacetado, condicionado por diferentes sistemas econômicos, sociais e políticos.

“(...) independentemente de quais sejam os sistemas sócio-políticos, as formações sociais ou as evoluções históricas, em todos os países onde um mercado organiza as trocas, a produção agrícola é sempre assegurada por

estabelecimentos familiares, ou seja, por explorações nas quais a família participa da produção. É forçoso admitir, entretanto, uma grande diversidade de situações” (...).
“Essas situações particulares, vinculadas a histórias e a contextos sócio-econômicos e políticos diferentes, são reveladoras da enorme capacidade de adaptação deste objeto sociológico que é a agricultura familiar. Estamos seguros de que esta heterogeneidade reflete também as diferentes faces de um mesmo objeto e não de objetos intrinsecamente diferentes”. (LAMARCHE, 1993, p. 13).

Seja por representarem a ponta-de-lança do desenvolvimento da agricultura e possibilitarem a sua inserção numa economia de mercado, seja por permanecerem arcaicas e alicerçadas numa economia de subsistência, ou ainda por constituírem a única forma capaz de satisfazer as necessidades essenciais do conjunto da sociedade.

Desta forma, a exploração familiar assegura a subsistência do grupo e representa um patrimônio cuja transmissão é o objetivo principal das estratégias de reprodução do grupo familiar. Para LAMARCHE (1993:15) *"a exploração familiar, tal como a concebemos, corresponde a uma unidade de produção agrícola onde propriedade e trabalho estão intimamente ligados à família"*.

LAMARCHE coord. (1993) com base nos conceitos chayanovistas, propõe a existência de um *“modelo original”* de exploração familiar de onde se originaram todas as formas atuais, e de um *“modelo ideal”* que cada família almeja, diferente para cada situação esperada. *“Todo explorador projeta para o futuro uma determinada imagem de sua exploração; ele organiza suas estratégias e toma suas decisões segundo uma orientação que tende sempre, mais ou menos, em direção a essa situação.”* (Idem, 1993, p.17). Entre estes dois modelos existem diversas formas, sem que isto signifique que entre ambos exista uma evolução determinista.

O pesquisador introduz, ainda, dois conceitos, chamando-os de bloqueio e ruptura. Definindo o primeiro diz que a sociedade pode criar situações que levem ao bloqueio do desenvolvimento da agricultura familiar, como por exemplo, falta de crédito, terra, meios de produção, etc. A ruptura acontece quando se acumulam vários bloqueios, causando dificuldades para se conseguir atingir o *“modelo ideal”*, podendo levar não ao

aniquilamento, mas à transformação dessa agricultura familiar, devido ao seu poder de adaptação.

Com base nessa análise temática comparativa internacional, em que foram pesquisados os países Brasil, Canadá, França, Polônia e Tunísia, e seus diferentes modos de funcionamento da unidade de produção agrícola familiar, LAMARCHE (coord. 1993, 1998) determinou as diferentes formas de agricultura familiar em relação ao grau de dependência do mercado e ao peso da família na lógica de funcionamento da exploração. A interação entre elas permitiram a construção de quatro modelos teóricos que evidenciaram as lógicas sociais de funcionamento da moderna agricultura familiar em nível mundial, assim denominados: modelo empresa, modelo empresa familiar, modelo agricultura camponesa e de subsistência e modelo agricultura familiar moderna (LAMARCHE coord., 1998).

O modelo empresa caracteriza-se por relações de produção pouco familiares ou não familiares, em que há utilização regular de mão de obra externa a propriedade, as relações de produção são pouco familiares ou individuais; existem nesse modelo relações de dependência em tecnologia, financeiro e comercial.

O modelo empresa familiar também caracteriza-se por relações fortemente dependentes das unidades de produção ao mercado, tanto no âmbito tecnológico quanto no financeiro e comercial, bem como para satisfazer seu nível de consumo; no entanto, a família é importante tanto na organização do trabalho como no futuro da unidade de produção, em termos de reprodução familiar.

No modelo agricultura camponesa e de subsistência, há o predomínio das lógicas familiares e fraca dependência às lógicas de mercado; tendo como objetivo satisfazer às necessidades familiares, estes estabelecimentos produzem pouco e utilizam técnicas tradicionais. A diferença entre o modelo de subsistência e o camponês diz respeito aos sistemas de valores e de representação. No modelo camponês, além da preservação das estruturas para a sobrevivência do grupo doméstico, existe o desejo de conservação e de crescimento do patrimônio familiar.

O modelo de agricultura familiar moderna situa-se entre os dois sistemas tradicionais de funcionamento da agricultura familiar, de subsistência ou empresarial. Esse sistema é caracterizado como semi-intensivo e mais autônomo. O agricultor recusa-se ao pleno envolvimento, com o modelo camponês e com o modelo empresarial possuindo maior autonomia possível em relação ao mercado e à independência alimentar mais forte que as outras categorias; funcionava como camponês, porém com mais técnicas e maior

consumo. Esse agricultor utiliza-se de mão-de-obra externa, quando disponível e necessário, e possui forte ligação com a sociedade local, mas aceita mudanças para locais melhores. LAMARCHE e equipe, ao analisarem o modelo em questão, afirmam:

“Fica patente que se trata de um modelo que se situa entre o modelo camponês e o modelo empresa, entre a tradição e a modernidade, entre o modelo original e o ideal. Trata-se, portanto de um modelo que, por definição, encontra a justificativa de sua existência numa lógica de integração das unidades de produção na unidade economia de mercado e de adaptação permanente em função das circunstâncias.” (...)
“uma unidade de produção que procura conservar nela mesma todas as potencialidades necessárias tanto de ordem técnico-econômica quanto social e cultural, para modificar, conforme as circunstâncias, seus comportamentos e operar estratégias de adaptação.” (...) *“a priori estará melhor preparada para responder a diferentes situações.”*
(LAMARCHE, coord., 1998, p314)

Segundo os autores, as representações dos agricultores estão condicionadas pelo contexto histórico, econômico e social e sua diferenciação entre um ou outro modelo é relação direta desses contextos. A representatividade do modelo agricultura familiar moderna foi significativa nos países estudados, principalmente no Brasil, porém, com acentuadas diferenças regionais.

De acordo com estes estudos, o modelo agricultura familiar moderna, abrange cerca de 45% das unidades de produção brasileiras, segundo o critério das relações sociais de produção. O modelo camponês apareceu em 18% das unidades de produção, enquanto que os modelos do tipo empresa englobavam 32% das unidades produtivas brasileiras pesquisadas.

Estudando os agricultores familiares produtores de algodão de dois municípios paulistas (Leme e Araras), WANDERLEY (1988), concluiu que a propriedade da terra, o nível tecnológico e a natureza do trabalho familiar representavam os principais elementos que diferenciam as unidades familiares de produção, identificando quatro categorias de produtores. As empresas familiares, possuíam propriedades mais extensas, com o trabalho familiar ligado à gestão do estabelecimento e fiscalização da mão-de-obra empregada e, a contratação do trabalho assalariado ocorria principalmente nas épocas de colheita. A

segunda categoria era representada por produtores em que as famílias, além das tarefas de gestão e fiscalização, realizavam as operações de colheita do algodão. No terceiro grupo, situavam-se os produtores cujas famílias realizam as tarefas manuais da produção por não possuírem a lavoura totalmente mecanizada, além das tarefas realizadas nas categorias anteriores. E a quarta categoria composta por produtores parceiros, sem propriedade de terra, contratados, juntamente com seus familiares, pelos proprietários da terra como força de trabalho complementar.

WANDERLEY (1989) analisa as semelhanças entre as idéias de Chayanov e a agricultura familiar moderna. Defende a tese do passado camponês dessa atual agricultura familiar, e que a influência do capitalismo na agricultura através da modernização é o elo entre o campesinato e a agricultura familiar. E que neste sentido, não existem rupturas entre a agricultura familiar e a camponesa. A pesquisadora destaca que a importância da obra chayanoviana como proposta teórica e original para a compreensão dos processos internos de funcionamento das unidades familiares, bem como pela atualidade e pela possibilidade de aplicação em situações posteriores a sua elaboração.

VEIGA (1991), abordando sobre o desenvolvimento histórico da agricultura na Europa, Estados Unidos e Japão, alerta para a importância de entender o movimento histórico que fez com que a agricultura familiar tenha predominado em todos os países capitalistas desenvolvidos.

“(...) um sistema agrário do tipo camponês nunca é apenas “tradicional” ou de “subsistência”(...). Eles têm uma dinâmica. Sofrem um contínuo processo de adaptação às mudanças que vão ocorrendo ao seu redor. As semelhanças (entre agricultor familiar e camponês) são muitas. Particularmente no que se refere à integração família-empresa. Tanto num caso como no outro é muito difícil distinguir os retornos ao trabalho, à terra e ao capital. Além disto, entre agricultores familiares de economias desenvolvidas também ocorre auto-abastecimento, embora em menor medida”. (Idem, 1991, p.191)

ABRAMOVAY (1992) afirma que a base da agricultura moderna praticada nos países desenvolvidos está na agricultura familiar e que essa nada mais é que a antiga classe camponesa modificada, intencionalmente ou não, pelo desenvolvimento capitalista. *“O agricultor moderno, particularmente o agricultor familiar, predominante nos países ditos “avançados”, pelo fato mesmo de ser familiar, guarda laços profundos – de ordem social e simbólica – com a tradição “camponesa” que recebeu de seus antepassados.”* (Idem, 2000, p.8)

De acordo com WANDERLEY (1995) no Brasil, a grande propriedade foi um modelo socialmente reconhecido pela sociedade, sendo as políticas públicas agrícolas direcionadas para essa categoria no sentido de modernizá-la e assegurar sua reprodução. A agricultura familiar permaneceu como um setor importante da agricultura, mesmo enfrentando fortes restrições ao seu funcionamento, como o próprio acesso a terra, ou ainda, a fragilidade do acesso a recursos financeiros além do modelo de modernização conservadora a que foi submetida. Quando comparado ao campesinato de outros países *“A agricultura familiar ocupou um lugar secundário e subalterno na sociedade brasileira, tornando-se um “setor bloqueado”, impossibilitado de desenvolver suas potencialidades enquanto forma social específica de produção”* (Idem, 1995 p.38, e 1996, p.2). O fascínio pelas grandes propriedades foi adotado na Inglaterra, e em países da Europa continental, assim como no Japão, serviu para identificar o surgimento de uma agricultura do tipo patronal, onde o processo produtivo era planejado e dirigido por um capitalista e executado por multidões de assalariados. Entretanto a euforia da agricultura patronal não durou muito nos países denominados de primeiro mundo. As elites dirigentes perceberam logo as desvantagens da concentração fundiária, tanto do ponto de vista econômico, como social. No caso brasileiro, desde o início de sua colonização, o país é um exemplo de grande concentração fundiária e de enorme apoio à agricultura patronal. Exceção é o fluxo colonizador, que desde o sudoeste do Paraná, até o extremo sul permitiu a opção da agricultura familiar (VEIGA, 1996).

Essa agricultura familiar move-se no interior de certo espaço social com limites para a reprodução dessa forma social de produção, sendo necessário entender que este é um espaço em construção cuja viabilidade depende da persistência dos agricultores e da utilização de complexas estratégias familiares. (WANDERLEY, 1995)

A reprodução da agricultura familiar no Brasil, busca, hoje, uma modernidade socialmente definida. O objetivo dessa modernidade social, segundo WANDERLEY (1998), é tornar o setor agrícola eficiente, superando o peso histórico de sua tradição extensiva, e assegurando o acesso da população aos bens materiais e culturais, assim como procurar estabelecer a cidadania para a população rural, e com isso, tornar o meio rural um espaço de produção, de geração de renda e qualidade de vida. De acordo com esses princípios a empresa familiar não se organiza sobre a base de extração e apropriação do trabalho alheio, ou seja, da mais-valia, como a empresa capitalista. Sendo assim, a fonte do trabalho que aciona o capital envolvido no seu processo de produção é o próprio elementos constitutivos da família dos meios de produção..

“(...) para enfrentar o presente e preparar o futuro, o agricultor camponês recorre ao passado, permitindo-lhe construir um saber tradicional, transmissível aos filhos e justificar as decisões referentes à alocação dos recursos, especialmente do trabalho da família, bem como à maneira como deverá definir no tempo o consumo familiar.” (Idem, p. 29, 1998).

“(...) o esforço exigido para a realização do trabalho e o grau de satisfação das necessidades da família, sendo a relação entre trabalho e consumo definida internamente na própria composição da família.” (Idem, p. 32, 1998).

O trabalho de SILVEIRA (1990) demonstra que são os vários os tipos de conceitos camponeses, dificultando sua diferenciação, impedindo um melhor esclarecimento e compreensão:

“(...) uma gama muito grande de tipos de camponeses que vai desde aquele que racionaliza ao máximo sua produção, que está ligado a cooperativas, e tenta ajustar-se às necessidades do mercado, minimizando ao máximo seus riscos, até o posseiro, com condições mínimas de existência, que às vezes planta para ter o que comer.” (Idem, 1990, p. 231).

No estudo de HESPANHOL (2000) há a refutação do conceito de camponês, pelo fato dele ter perdido o seu poder explicativo e ser substituído pelo conceito de agricultor familiar. Ela afirma:

(..) “que a utilização na década de 1990, da categoria de análise agricultura familiar para designar genericamente as unidades produtivas, nas quais a terra, os meios de produção e o trabalho encontram-se estreitamente vinculados ao grupo familiar, deve ser aprendida como um reflexo das alterações recentes ocorridas na agricultura brasileira e que, em última análise, levaram a valorização do segmento familiar. Nesse sentido, as categorias de análise até então utilizadas para caracterizarem essas unidades de produção, como camponato, pequena produção, agricultura de subsistência, produção de baixa renda, entre outras, perderam seu poder explicativo, favorecendo à emergência de novas concepções teóricas consubstanciadas na categoria agricultura familiar.” (Idem, 2000, p.2).

E a pesquisadora optou: “(...) por restringir o foco de análise, às formas tradicionais de acesso à terra, representado pelos pequenos proprietários e arrendatários que, conduzindo diretamente as atividades e utilizando predominantemente mão de obra familiar.” (Idem, 2000, p. 3). Com isto deixa de mostrar os demais camponeses como, por exemplo, os posseiros, os agregados, os moradores, os renteiros, os assentados, os acampados, etc.

Para WANDERLEY (1999) o agricultor familiar é a continuidade das formas anteriores, sendo um agricultor que tem como herança a tradição camponesa que se adaptou às novas exigências do mercado. É sobre esse pensamento de Wanderley que identificamos o agricultor familiar, o qual não surgiu como uma ruptura do modo de vida camponesa e sim a partir de uma adaptação ao novo cenário econômico, social e cultural vigente. Os camponeses brasileiros têm estratégias econômicas articuladas em dois níveis complementares; de um lado está a atividade mercantil, em que os agricultores familiares possuem um produto ou produtos comercializáveis que são o carro-chefe do sistema produtivo, e por outro lado, essa atividade mercantil é acionada ao autoconsumo, pois o camponês objetiva antes de tudo, assegurar o consumo alimentar da família

“Da centralidade da família, como portadora do esforço de trabalho e detentora da propriedade tanto quanto definidora das necessidades de consumo, decorre a importância que assume a evolução de sua composição, como elemento-chave

do próprio processo de transformação interna da unidade família/estabelecimento, o que Chayanov denominou de “diferenciação demográfica” ” (Idem, 1999, p. 29).

Segundo FELÍCIO (2006) os conceitos de agricultor familiar e de camponês são concebidos por dois paradigmas: o do capitalismo agrário, que aborda dois aspectos: a) o camponês é sinônimo de atraso, é resquício do feudalismo, da barbárie e, por isso, tende a desaparecer com o avanço do capitalismo se transformando em agricultor familiar; b) o agricultor familiar é importante e necessário, pois, de alguma forma, ele faz parte do agronegócio. E o paradigma da questão agrária, em que não há diferença entre agricultor familiar e camponês, pois, ambos são assim definidos por terem como característica a família e o trabalho familiar, visto que ao mesmo tempo em que a família é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. Contudo, afirma que o seu futuro está na superação do trabalho familiar, e faz-se necessário inventar o trabalho familiar-cooperativo e aprender a não abominar o mercado.

NEVES (1995) alerta que *unidade familiar* e *unidade de produção* não são conceitos que se encaixem perfeitamente e, por isso, *unidade de produção familiar* é um conceito impreciso. Como parte integrante de estratégias de inserção social, as unidades de produção podem e devem ter alto grau de mutabilidade. E que o termo agricultura familiar, é uma denominação genérica que engloba diversos tipos de produtores, agricultores, pescadores, artesãos, etc. Como categoria politicamente construída, está à mercê de novas reelaborações de seu significado.

Com a venda de suas mercadorias, o produtor familiar é também chamado de pequeno produtor mercantil, já que a agricultura camponesa se reproduz nas sociedades capitalistas modernas como uma pequena produção mercantil. Mesmo nas condições modernas de produção, suas características de reprodução ainda se baseiam na valorização dos recursos de que dispõe no estabelecimento familiar e que assim, destinam-se a assegurar a sobrevivência da família no presente e no futuro. Essa dupla preocupação, ou seja, a integração ao mercado e a garantia do consumo, vem afirmar que o campesinato brasileiro não se restringe apenas à obtenção da alimentação familiar, só acontecendo esse fato quando as portas forem efetivamente fechadas (WANDERLEY, 1999).

BITTENCOURT e BIANCHINI (1996), em um estudo feito na região sul do Brasil adotam a seguinte definição “Agricultor familiar é todo aquele agricultor que tem na agricultura sua principal fonte de renda (+ 80%) e que a base da força de trabalho utilizada no estabelecimento seja desenvolvida por membros da família. É permitido o emprego de

terceiros temporariamente, quando a houver necessidade. A mão-de-obra familiar deve ser igual ou superior a 75% do total utilizado no estabelecimento, caso precise contratar força de trabalho permanente externo à família,

Abordando o perfil da agricultura brasileira, CARMO (1999) refere-se à agricultura familiar como forma de organização produtiva em que os critérios adotados para orientar as decisões relativas à exploração agrícola não se subordinam unicamente pela da produção/rentabilidade econômica, mas considera também as necessidades e objetivos da família. Ao contrário do modelo patronal em que há completa separação entre gestão e trabalho; no modelo familiar estes fatores estão intimamente relacionados.

Segundo SCHNEIDER (1999), além de ocupar a mão-de-obra familiar em atividades agrícolas e não-agrícolas, os agricultores familiares freqüentemente conciliam a mão-de-obra familiar com a contratada (temporária ou permanente) nas atividades produtivas, quando há carência sendo que isso geralmente ocorre em casos como quando os filhos não estão em idade de participar das atividades agrícolas, ou esta força de trabalho já perdeu seu potencial produtivo (predominância de idosos) e quando a propriedade pratica atividade produtiva altamente intensiva. O autor afirma que a composição das estratégias da Agricultura Familiar depende de aspectos importantes que compõem o meio ao qual estão inseridos. Assim, ao se definir a agricultura familiar contemporânea, deve-se levar em conta todas as formas que essa categoria social apresenta, seja ela baseada no trabalho familiar não-agrícola (pluriatividade) ou com a participação do trabalho assalariado, mas que a essência da mão-de-obra familiar (agrícola ou não-agrícola) seja preservada.

WANDERLEY (1999) considera que o trabalho externo ou extra-agrícola na maioria das vezes torna-se uma necessidade estrutural, ou seja, a renda obtida nesse tipo de ocupação vem a ser indispensável para a reprodução tanto da família como do próprio estabelecimento familiar.

BUAINAIM e ROMEIRO (2000), afirmam que a agricultura familiar desenvolve em geral, sistemas complexos de produção, combinando várias culturas, criações animais e transformações primárias, tanto para o consumo da família como para o mercado.

Analizando a agricultura familiar dos assentamentos BERGAMASCO e NORDER, (1996) destacam que estes correspondem à criação *"de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais, visando ao reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra"* (Idem,

1996, p.7). Os assentamentos foram implementados como uma tentativa de diminuir a violência no campo a partir da primeira metade dos anos 80

É necessário lembrar que a modernização da agricultura brasileira, levada a efeito a partir da década de 1950, excluiu de seus objetivos a viabilização desses agricultores, os assentados, e, por isso, tem sido chamada *modernização conservadora*, por manter inalteradas as condições de dominação dos então denominados pequenos agricultores (KAGEYAMA et al., 1990).

Ainda assim, o agricultor assentado constitui um tipo particular de agricultor familiar, sendo o que melhor personifica a característica da mobilidade espacial e da luta pelo acesso à terra, descrita por WANDERLEY (1999).

A importância da presença da agricultura familiar brasileira é ressaltada por VEIGA et al. (2001), visto que uma região rural terá um futuro tanto mais dinâmico quanto maior for a capacidade de diversificação da economia local impulsionada pelas características de sua agricultura. Informam que nos sete censos agropecuários realizados no Brasil desde 1950, a participação dos agricultores que têm menos de 100 hectares nunca se distanciou de 90% do total de estabelecimentos, e sempre lhes coube 20% da área, o que indica uma permanência extremamente duradoura desses produtores de pequeno porte por toda a segunda metade do século. Mostra, também, que esse segmento está em constante mudança, compondo estratégias de sobrevivência e reprodução, as quais dependem do meio no qual os agricultores familiares estão inseridos. Assim, afirmam os autores, a maioria das definições de agricultura familiar adotadas em trabalhos recentes sobre o tema, baseia-se na mão-de-obra utilizada, no tamanho da propriedade, na direção dos trabalhos e na renda gerada pela atividade agrícola. Em todas há um ponto em comum: ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, a família assume o trabalho no estabelecimento.

Utilizando o Censo Agropecuário de 1980 KAGEYAMA e BERGAMASCO (1989/1990) e BERGAMASCO (1993) dividiram em três tipos de unidades familiares: estabelecimentos “familiares puros” que não contratam nenhum tipo de trabalho externo ao da família do produtor, em que 100% do pessoal ocupado são membros não remunerados da família e o responsável por ela; estabelecimentos familiares complementados por trabalhadores temporários; e empresas familiares, que contratam força de trabalho externo, podendo ou não utilizar empregados temporários. Concluíram que no Brasil as unidades familiares correspondem a 71,5 % dos estabelecimentos e os tipicamente familiares que

utilizam mão de obra exclusivamente da família é de 43,6% ; para o Estado de São Paulo correspondem a 54,5% e 27,6% respectivamente. As autoras definiram como fator fundamental para diferenciar a agricultura familiar "*o peso relativo do trabalho assalariado (ou contratado) no conjunto da força de trabalho necessária à exploração do estabelecimento*". BERGAMASCO (1993:8)

Assim, BERGAMASCO (1995) toma dados estatísticos de 1981, 1985 e 1989 para aferir o peso da agricultura familiar no Brasil e traçar seu perfil: descobriu que mais da metade da mão-de-obra agrícola estava ocupada na agricultura familiar, dedicava-se prioritariamente a lavouras, era significativamente jovem (menos de 30 anos) e tinha participação crescente de mulheres. E apontou a agricultura familiar como a responsável por 58,2% da mão-de-obra ocupada na agricultura. Observou-se um acréscimo nesse número, concluindo-se que as novas tecnologias usadas na agricultura e o avanço das culturas de exportação foram poupadoras de mão-de-obra, enquanto que o segmento de agricultura familiar foi captadora. Apesar destes dados a agricultura familiar brasileira não foi o foco principal das políticas públicas.

Em estudo realizado através da Cooperação Técnica FAO/INCRA, GUANZIROLI e CARDIM (2000), com base nos dados do Censo Agropecuário do IBGE de 1995/96, definem como agricultores familiares os que atendem às seguintes condições: o produtor da família exerce a direção dos trabalhos no estabelecimento; a mão-de-obra familiar é superior ao trabalho contratado; a área da propriedade está dentro do limite estabelecido para cada região do país (no caso da região sudeste, a área máxima por estabelecimento familiar foi de 38,4 ha). Verificaram também que quando se calculou a Renda Total por hectare, a agricultura familiar mostrava-se muito mais eficiente que a patronal, produzindo uma média de R\$104,00/ha/ano contra apenas R\$44,00/ha/ano dos agricultores patronais. Segundo os autores, essa constatação refere-se ao rendimento do fator terra, em cujo uso os agricultores familiares revelaram-se mais eficientes, utilizando uma proporção maior de sua área em sistemas intensivos, tentando aproveitar ao máximo sua área total. Quando a eficiência é medida em relação ao uso do fator trabalho, os patronais fazem um uso mais intensivo, já que esse é um fator escasso para essa categoria... e os familiares fazem um uso mais extensivo, já que possuem muita gente da família sub empregada , e precisam alocá-la nos trabalhos agrícolas.

Conforme estudos realizados pelo convênio FAO/INCRA (1995) analisando o potencial da agricultura familiar e sua contribuição para a política de reforma agrária,

considerou-se dois modelos gerais: o modelo de agricultura patronal e o modelo de agricultura familiar, cujas características estão relacionadas de forma comparativa, abaixo:

Modelo Patronal	Modelo Familiar
• Completa separação entre gestão e trabalho. • Organização centralizada. • Ênfase na especialização. • Ênfase em práticas agrícolas padronizadas. • Trabalho assalariado predominante. • Tecnologias dirigidas à eliminação das decisões "de terreno "e "de momento".	• Trabalho e gestão intimamente relacionados. • Direção do processo produtivo assegurada diretamente pelos proprietários. • Ênfase na diversificação. • Ênfase na durabilidade dos recursos e na qualidade de vida. • Trabalho assalariado complementar. • Decisões imediatas, adequadas ao alto grau de imprevisibilidade do processo produtivo.

Fonte: FAO/INCRA,1995, VEIGA, 2001

Figura 1 - Modelo Patronal e modelo familiar

A formação do conceito de agricultura familiar é dada pela divulgação do estudo realizado no âmbito de um convênio de cooperação técnica entre a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Esse estudo define agricultura familiar

“(...) a partir de três características centrais: a) a gestão da unidade produtiva e os investimentos nela realizados são feitos por indivíduos que mantém entre si laços de sangue ou casamento; b) a maior parte do trabalho é igualmente fornecida pelos membros da família; c) a propriedade dos meios de produção (embora nem sempre da terra) pertence à família e é em seu interior que se realiza sua transmissão em caso de falecimento ou aposentadoria dos responsáveis pela unidade produtiva.” (FAO/ INCRA, 1996: 4).

Apesar deste estudo ter sido realizado baseado nos dados do Censo Agropecuário de 1996, os números nele apresentados ainda hoje são referências para o contexto brasileiro: do total de 4.859.864 estabelecimentos rurais existentes no Brasil, (85,17%) são estabelecimentos familiares, que ocupam apenas 30,49% da área total e, utilizando 25,3 % dos financiamentos destinados à agricultura, respondem por 37,87% do Valor Bruto da Produção Agropecuária e concentram 7 de cada dez pessoas ocupadas no setor (FAO/INCRA, 2000)

Segundo relatório da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE da Universidade de São Paulo – USP (2004) o PIB da Agropecuária no ano de 2003 correspondeu a 9,3% da economia do Brasil. Nesse montante é importante ressaltar a importância da Agricultura Familiar, como podem ser observados pelos dados a seguir. O PIB da Agropecuária Familiar cresceu 14,31% em relação ao ano anterior. Esse valor é superior ao crescimento do PIB da Agropecuária Patronal (11,08%). O PIB das Lavouras da Agricultura Familiar cresceu 18,41% em relação ao ano anterior. Esse valor é superior ao crescimento do PIB das Lavouras da Agricultura Patronal (14,61%). Destaca ainda que em 2003, o PIB das Cadeias Produtivas da Agricultura Familiar cresceu R\$ 13,4 bilhões, ou 9,37% a mais que no ano anterior. Esse valor é superior ao crescimento do PIB nacional (0,5%) e do PIB das Cadeias Produtivas da Agricultura Patronal (5,13%). A Agricultura Familiar foi a base de importantes cadeias de produtos protéicos de origem animal, sendo majoritária no caso do PIB da Cadeia Produtiva dos Suínos (58,8% do PIB total desta cadeia), do Leite (56%) e das Aves (51%).

Os conceitos de camponês e agricultura familiar são amplos, como visto nos textos anteriores, e têm as suas especificidades. Porém, consideramos que o conceito de agricultura familiar incorpora o conceito de camponês a partir de uma classificação proposta pela FAO/ INCRA (2000) (Quadro 2).

A delimitação da agricultura familiar levou a procedimentos de mobilização política para a criação de princípios para enquadramento institucional de usuários e serviços públicos (NEVES, 2007). O maior exemplo dos resultados de tais mobilizações políticas é a criação, em 1996, do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), mediante o Decreto 1946, de 28.06.96, com o objetivo de financiar *"as atividades exploradas diretamente pelo produtor rural e sua família, incluindo a produção e serviços agropecuários e não agropecuários"* (GOVERNO FEDERAL, 1996),

que constrói a categoria socioprofissional *agricultor familiar*, um sujeito que passa a ser dotado de direitos.

A consagração do termo *agricultura familiar* no Brasil correspondeu à convergência de esforços de intelectuais, sindicalistas articulados pelos dirigentes da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, e do apoio de instituições internacionais como FAO e BIRD. O termo:

“Consagra-se para dar visibilidade ao projeto de valorização de agricultores e trabalhadores rurais sob condições precárias de afiliação ao mercado e de reprodução social, diante de efeitos da interdependência entre agricultura e indústria e do processo de concentração da produtividade dos meios de produção no setor agropecuário. Nessa conjunção de investimentos políticos, os porta-vozes de tal projeto fizeram demonstrativamente reconhecer a racionalidade econômica e social da pequena produção agrícola; a capacidade adaptativa dos agentes produtivos a novas pautas éticas de conduta econômica.”
(NEVES, 2007, p. 230)

Partindo deste novo significado, o termo *agricultura familiar* foi assumido por pesquisadores brasileiros de diversas disciplinas e pela representação política dos trabalhadores rurais. De acordo com Neves (2007, p.222)

“Todos operaram nessa consagração classificatória, mas para fazer reconhecer a legitimidade e a modernidade dos objetivos da ação política dos trabalhadores rurais, de assentados e agricultores parcelares, em busca de enquadramento profissional, de acesso a recursos creditícios e assistência técnica, enfim, em tese asseguradores de modos de produzir sob orientação relativamente diversa da organização capitalista.”

Ao lado das classificações acadêmicas, surge a delimitação formal do conceito de agricultor familiar, prevista na Lei 11.326, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República em 24 de julho de 2006. Esta lei considera:

“[...] agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos: I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família” (Brasil, 2006). Tendo em conta o atendimento de tais requisitos, inclui ainda *“[...] silvicultores que cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes; [...]” aquícultores que explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2 ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede;” [...] “extrativistas pescadores que exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e faiscadores”* (Idem, 2006).

A VIII Reunião Especializada sobre Agricultura Familiar (REAF) no Mercosul, realizou-se em Montevidéu, no Uruguai, em Outubro de 2007. Nesta Reunião houve um importante avanço com a aprovação do documento “Diretrizes para o Reconhecimento e Identificação da Agricultura Familiar no Mercosul”, do qual em sua Ata destaca:

- que é necessário estabelecer e aperfeiçoar políticas públicas diferenciadas para a agricultura familiar, que promovam o desenvolvimento sustentável do meio rural do ponto de vista socioeconômico, cultural e ambiental.
- que é conveniente promover a produção e facilitar o comércio dos produtos da agricultura familiar.
- que os produtos originários do setor têm uma participação relevante na segurança alimentar da região e nas cadeias agroprodutivas dos países do bloco.
- que é necessário contar com instrumentos adequados de reconhecimento e identificação de agricultores/as familiares que permitam que as políticas públicas para o setor cheguem efetivamente aos destinatários, reconhecendo para esse objetivo, em igualdade de condições, as mulheres e os homens rurais.

O GRUPO MERCADO COMUM RESOLVE:

Art. 1 – Os agricultores/as destinatários das políticas públicas diferenciadas dirigidas ao setor da agricultura serão aqueles cujos estabelecimentos cumpram, no mínimo, todos e cada um dos seguintes critérios:

- a mão de obra ocupada no estabelecimento corresponderá preponderantemente à família, sendo limitada a utilização de trabalhadores contratados;
- a família será responsável direta pela produção e gestão das atividades agropecuárias; e residirá no próprio estabelecimento ou em uma localidade próxima;
- os recursos produtivos utilizados serão compatíveis com a capacidade de trabalho da família, com a atividade desenvolvida e com a tecnologia utilizada, de acordo com a realidade de cada país.

Uma vez analisado o histórico, importância e atualidade da agricultura familiar passaremos ao ator principal a que a escola busca atender: o jovem rural e sua inserção nesse meio.

2.2. O Jovem e o Meio Rural

A primeira dificuldade encontrada para definição do público que a Escola buscava atingir foi a própria definição de jovem e saber dentro de quais limites e parâmetros ele se encontra. Quais seus anseios e expectativas com relação ao meio rural e urbano que se encontram tão próximos. Quais suas necessidades materiais e intelectuais e seus desejos quanto ao futuro. Por meio deste estudo buscou-se responder a essas perguntas e preparar um caminho para explicar e sanar os problemas encontrados durante a sua formação, e a pesquisa que se segue.

O principal ator social analisado nesse trabalho de pesquisa é o jovem rural, ou os jovens do meio rural, cuja pesquisa WEISHEIMER (2005) identificou 14 maneiras diferentes de denominá-los, refletindo a grande diversidade das configurações juvenis. Esta revisão apresenta o tema; a princípio numa leitura geral do que é ser jovem e como medir esse período a partir de definições teóricas e empíricas, até chegar ao objeto de estudo que é o jovem rural, passando por algumas linhas temáticas gerais.

A juventude corresponde a um momento no ciclo da vida, caracterizado como um período de transição entre a infância e a idade adulta. Porém, existem certas dificuldades operacionais para delimitar o início e o fim desse período chamado de 'juventude', devido aos aspectos intrinsecamente atrelada aos processos de desenvolvimento técnico, cultural, político, econômico e social porque passa a sociedade contemporânea, envolvidos na definição do termo. Não se trata de uma categoria homogênea, pelo contrário, ela é heterogênea, uma vez que está submetida a uma

série de fatores, como: cultura, classe, grupos, etnias e gêneros (SILVA, 2001). Onde devemos considerar juventude não apenas um recorte de população específica, mas, sobretudo partindo dos processos de interação social e as configurações em que está imersa.

Segundo CASTRO (2005) três movimentos ou momentos se desenham: a definição da categoria a partir de elementos físicos/psicológicos, como faixa etária, mudanças físico-biológicas e/ou comportamentais; a definição substancializada/adjetivada da categoria; e a crítica a esses recortes e busca de outros vieses. Neste sentido, juventude é, além de uma categoria que representa identidades sociais, uma forma de classificação social que pode ter múltiplos significados, mas que vem se desenhando em diferentes contextos como uma categoria marcada por relações de hierarquia social. Através dessas abordagens aparece com frequência a associação de “juventude” e “jovem” à determinados problemas sociológicos e/ou como agentes privilegiados de transformação social. A juventude é uma criação social, sobretudo da sociedade moderna e também torna-se um de seus maiores problemas. Vários autores referem-se a uma “*moratória*” concedida pela sociedade aos jovens e que “*consiste no adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimensões da cidadania*”. (ABRAMO, 2005, p. 41). Helena Abramo propõe a distinção entre condição e situação baseando-se no estudo de vários autores. A condição é entendida como “*o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórica geracional*”. Enquanto a situação, “*revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc*” (Idem, p. 42). Porém, existem casos em que há uma “*relativa descronologização do percurso das idades*”, prolongando a condição de jovem, uma vez que ele ainda não assumiu as responsabilidades da vida adulta, permanecendo na casa dos pais, além de uma certa idade. (idem p. 44). “Logo, não se trata de considerar a juventude apenas enquanto uma fase de preparação para a vida adulta, mas de reconhecer que ela constrói, no presente, relações que lhe são próprias e que vive experiências singulares.” (Idem, p. 45)

FLITNER (1968) observa que a “idade” aparece como uma forma de identificação privilegiada. Por exemplo, a “Idade juvenil” surgiu como uma definição que se repetia, referindo-se a um período pós-adolescência, entre 15-17 anos, porém esse limite variava com a entrada no que seria definido como “mundo adulto”.

BOURDIEU (1983), em “A Juventude é apenas uma palavra”, afirma que existe uma forte relação entre a idade biológica e idade social, e que estas são indissociáveis. Diz ainda, que a idade é socialmente construída, e que ocorrem variações em cada sociedade, a partir dos diferentes momentos históricos e das distinções de idade, gênero e classe.

“A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.” e questiona os usos de termos como “jovem”, “juventude” e “velho”, “somos sempre o jovem ou o velho de alguém.” (Idem, p.113).

Argumenta que “a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputa em todas as sociedades” e que essa vivência geracional é construída a partir de *“aspirações sucessivas de pais e filhos, constituídas em relação a estados diferentes da estrutura da distribuição de bens.” (Idem, p.118).*

MARGULIS qualifica “juventude” como:

“A Juventude se ergue como vanguarda portadora de transformações, evidentes ou imperceptíveis nos códigos culturais, e incorpora com naturalidade as mudanças nos costumes e nos significados que foram objetos de luta para a geração anterior; sua sensibilidade, sistema perceptivo, visão das coisas, atitude frente ao mundo, sentido estético, concepção do tempo, valores, velocidades e ritmos, nos indicam que estão habitando com comodidade um mundo que nos vai deixando para traz.” (1996, p. 9).

Para John Durston, *“a fase juvenil se caracteriza por uma gradual transição até a assunção plena dos papéis adultos em todas as sociedades, tanto rurais como urbanas”* e *“a juventude dura desde o término da puberdade até a constituição do casal e de um lar autônomo”* (Idem, 1994: 14-5), em todo o caso os limites variam nas diferentes sociedades e classes sociais. Em nova análise o autor procurou construir uma definição sobre jovem, considerando critérios mais universais. Com base no enfoque etário, diz: *“para construir um marco teórico é fundamental baseá-lo em um enfoque etário que dê*

conta das mudanças e relações socioeconômicas de uma pessoa vinculada a evolução de sua idade” (Idem, 1998, p. 7)

“(...) o termo ‘juventude’ pode definir-se como a etapa de vida que começa com a puberdade e termina com o momento de assumir plenamente as responsabilidades e a autoridade do adulto, isto é, as que correspondem para a mulher e o homem um lugar ou uma unidade familiar economicamente independente”. (1998 a, p.8).

Para MELUCCI (1997), a juventude se inicia quando, na adolescência, a infância é deixada para trás e são dados os passos iniciais para a vida adulta, ou seja, em termos gerais, também vê a juventude como etapa de vida.

O recorte de juventude a partir de uma faixa etária específica é pautado, segundo Weisheimer (2004), pela definição de juventude como período de transição entre a adolescência e o mundo adulto.

Em pesquisa realizada, CARNEIRO (1998) utiliza a classificação do próprio meio para definir juventude:

“(...) “São considerados basicamente dois critérios para a definição do jovem: estar em fase de preparação para o ingresso no mercado de trabalho e não ter constituído ainda uma unidade familiar autônoma via casamento. Ambos os critérios são igualmente frágeis e carregados de ambigüidades construídas culturalmente. Na realidade, ser jovem corresponde também a uma auto-representação que tende a uma grande elasticidade em termos etários, proporcional às dificuldades crescentes em termos de ingresso no mercado de trabalho e sua informalização excessiva no Brasil.” (Idem, 1998, p.98)

Apesar disso, a grosso modo, existe algum acordo na consideração da faixa etária de 15 a 24 anos, como o período da juventude, e a noção depende tanto da auto-identificação como do reconhecimento de outros.

Isso pode ser observado pelo corte etário de 15-24 anos definido por organismos internacionais como Organização Mundial de Saúde – OMS e UNESCO, que procuram homogeneizar o conceito de “juventude” a partir de limites mínimos de entrada no mundo do trabalho, reconhecidos internacionalmente, e limites máximos de término da

escolarização formal básica (básico e médio). Numa perspectiva biológica, define a fase da infância humana como o período correspondente entre 0 e 9 (zero e nove) anos de idade; a fase da adolescência entre 10 e 19 anos e a fase da juventude correspondente ao ciclo de vida que vai da pré-adolescência (15 anos) até os 24 anos (Unesco, 1997 e OMS, 2001, p.90, 93). A Organização Ibero-Americana da Juventude (OIJ, 1994) e a Organização Internacional da Juventude usam a faixa entre 15 e 24 anos. No Brasil, a abordagem demográfica do IBGE classifica o “grupo jovem” entre 15 e 24 anos em três recortes etários: 15-17 anos como jovens-adolescentes; 18-20 anos como jovens-jovens e 21-24 anos como jovens-adultos (BAENINGER, 1998, p.26). De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se adolescente a pessoa na faixa de 12 a 18 anos (Lei no 8.069 de 13/07/1990). A definição de limites etários é obviamente arbitrária e não dá conta das diferenças entre idade biológica e idade social.(WEISHEIMER,2005)

Em que pese a pertinência do critério etário e seu reconhecido valor nas ciências biológicas e da saúde, no âmbito das ciências sociais a definição de jovem não é tão precisa, cristalizada e linear assim, conforme podemos observar.

LEVI e SCHMITT (1996) na introdução à História da Juventude, afirmam que:

“Juventude caracteriza-se por seu caráter limite” (...)
“situa-se no interior das margens móveis entre a
dependência infantil e a autonomia da idade adulta, entre a
falta e a aquisição de poder” (...) “ Nenhum limite
fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da
vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural
das sociedades humanas.” (Idem, p.8).

Os autores consideram a classificação pela idade como transitória e esta só pode ser analisada em uma perspectiva histórica de longa duração.

Uma das características da juventude para VIEIRA (2006) diz respeito ao ingresso no universo das relações amorosas ou afetivo-sexuais. Afirma que as fronteiras entre as fases de vida, no entanto, são pouco precisas. Com relação à fase adulta, toma como indicadores os comumente usados na literatura, como a carreira escolar-profissional-familiar.

Nas abordagens recentes sobre a juventude, diversos autores apontam a mudança de valores e comportamentos registrados nas últimas duas décadas. LECCARDI (2005), cita a mudança na noção de tempo, que se caracteriza por seu ‘encurtamento’, e pela valorização do presente e do futuro próximo em detrimento do futuro distante. Há, o

‘prolongamento’ da fase juvenil e, “*a separação entre trajetórias de vida, papéis sociais e vínculos com o universo das instituições capazes de conferir uma forma estável à identidade*”. Analisa que é possível entrar no mercado de trabalho, sair dele pouco depois e reingressar novamente, sem que se possa identificar nesses ingressos uma progressão em direção à incorporação de papéis adultos; ou, no que se refere aos estudos universitários, interrompê-los, retomá-los e depois concluí-los, sem que a aquisição de credenciais educacionais represente uma verdadeira “reviravolta” no plano biográfico (Idem, 2005, p.50).

O Brasil – que era um dos únicos países da América Latina a não ter um espaço formal no poder público federal para tratar do tema – implantou, em 2005, a Secretaria Especial de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude (CNJ). Ainda assim existe uma grande distância entre o debate sobre juventude urbana e juventude rural no Brasil. Os que são identificados como juventude rural são percebidos como uma população específica, uma minoria da população jovem do país.

Com efeito, se formos tratar o tema exclusivamente a partir dos dados oficiais de população, temos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2004), que a população de 15-29 anos é de 49 milhões de pessoas (27% da população total) dos quais 4,5% rurais, ou seja, 8 milhões de jovens. Mesmo apresentados como “minoria”, não se trata de um contingente pequeno. (CASTRO, 2005)

GUIGOU (1968: 80-81) que vê os grupos de jovens do campo dentro da perspectiva “tradicional”, denominados por ele, “classe de idades rurais”, aponta a existência de quatro destas classes, com as seguintes características:

“1) Faz parte dos grupos sociais da aldeia e assim integra o jovem na comunidade rural, permitindo-lhes ser reconhecidos pelos adultos;
2) deixa intacta a vida familiar do jovem, em particular do jovem agricultor rural;
3) adota tradicional e espontaneamente todos os jovens rurais da mesma classe de idade;
4) facilita em larga medida o diálogo entre as gerações, operando em comunas numerosas atividade da aldeia (organização dos lazeres e das festas, principalmente)”

O antropólogo, John Durston (1998), baseando-se no enfoque etário, procurou construir uma definição sobre jovem rural no seu estudo sobre juventude e desenvolvimento rural na América Latina. Ele observa que deve-se levar em conta o comportamento dos jovens na zona rural, posto que há diferenças entre eles e os jovens urbanos. Os jovens rurais, já na sua infância, assumem responsabilidades e desenvolvem atividades típicas dos jovens e dos adultos. Seu tempo e espaço para lazer

podem ser utilizados para atividades produtivas, como preparar a terra, plantar, colher, cuidar de animais, etc. Com os jovens urbanos isso ocorre com uma frequência bem menor, quando comparado com os jovens rurais.

O autor, diante desses dados destaca o enfoque etário, apresentados em três processos distintos, porém estão intercalados. São eles:

- a) o ciclo de vida da pessoa, em que seriam observados e considerados seus comportamentos e atividades desenvolvidas durante suas etapas de crescimento;
- b) a evolução cíclica do lugar em que a pessoa vive, ou seja, os ambientes freqüentados e o significado deles nas etapas de crescimento;
- c) as relações intergeracionais e intrageracionais que surgem da interação entre o ciclo de vida do filho ou filha e o da evolução do seu lugar de socialização.

Destas destacam-se as fases e seu caráter sociológico indicadas por Durston.

- a) etapa da infância – em alguns casos, não há; ou há conjugada ao trabalho;
- b) etapa juvenil – fase escolar; de ajudante do pai ou da mãe em suas tarefas; de parcial independência econômica; de recém-casado; de pais jovens de filhos menores;
- c) etapa adulta – fase dos pais com força de trabalho familiar infantil; com força de trabalho adolescente; dos chefes de um lugar estendido; de crescente perda de controle sobre os filhos; de doação ou concessão da herança antecipada da terra; de anciãos dependentes.

DURSTON (1998a) refere-se também à "invisibilidade" da juventude rural. Para ele, as instituições voltadas para os jovens preocupam-se com o que acontece no meio urbano e, conseqüentemente, os programas voltados para a pobreza rural, não levam em conta os problemas específicos dos jovens rurais. Esta invisibilidade atinge a população rural como um todo, que tantas vezes é negada, desconhecida e relegada, como se o meio rural tivesse deixado de existir e os seus habitantes tivessem se diluído completamente no modo de vida urbano. (WANDERLEY, 2006).

CASTRO (2004) em pesquisa realizada em assentamento na baixada fluminense no Rio de Janeiro revelou como as relações familiares, de vizinhança, de amizade, de namoro, de trabalho e as circulações internas e externas, determinam as percepções sobre o “jovem” e mostram suas atuações, negociações e decisões. Nestes diferentes contextos surgem percepções sobre o “jovem” mais pessoalizadas quando nas narrativas e no próprio espaço doméstico, os entrevistados distinguem aqueles “jovens” com os quais tinham alguma relação de parentesco – principalmente filhos, netos, afilhados, sobrinhos, etc. – de um

sentido genérico do uso do termo “jovem”. E em outras narrativas o termo “jovem” aparece com um sentido mais coletivas para qualificar um “grupo”. Esses grupos ou coletividades podiam ser fechados, como os grupos jovens religiosos ou abertos, como quando se refeririam aos “jovens” do assentamento, onde não havia uma organização formal.

Por ser permeada de definições genéricas, ligadas a problemas e expectativas, a categoria é frequentemente substantivada e adjetivada. No meio rural existem diversas formas de construção da identidade “juventude rural” e seus correlatos “jovem rural”, “jovem da roça”, “jovem do campo”. O desafio é desubstancializar estas categorias e procurar compreendê-las em seus múltiplos significados. Assim, ao se analisar as percepções sobre “juventude rural”, se observa similitudes com as abordagens sobre “juventude”, ou “juventude urbana”. Nesse caso, a “juventude” deveria ser impedida de completar seu destino: a migração do campo para a cidade e o conseqüente fim do mundo rural, em especial do trabalho familiar. Ao invés, a “juventude” pode ser o agente de uma transformação social que resgate o campo. Com base nesta percepção existem alguns programas sociais que visam a “manter o jovem no campo” e “empoderá-los” de capacidade de liderança. (CASTRO, 2005).

Voltando a analisar a juventude pela faixa etária, percebe-se que a definição de jovem rural nem sempre segue a mesma lógica adotada para o jovem urbano. No que concerne à juventude rural, entendemos como um período de transição entre a infância e a idade adulta, as idades variam entre 15 e 24 anos, de ambos os sexos, membro de uma família de agricultores e pertencentes a uma comunidade rural (WANDERLEY, 2003). Porém, em entrevista realizada com jovens rurais, WANDERLEY (2006), apontou que a juventude é majoritariamente associada à idade (288 - 46,8%) e ao fato de ser solteiro (157 - 25,5%) Assim, para a maioria, é possível ser jovem e ser casado ou ter filhos, embora nestes casos sejam minoritários da amostra estudada. Eles se distribuem em proporções aproximadas para considerar que esta etapa da vida se prolonga até 25 anos (75 - 26,0%), até 30 anos (74 - 25,7%) ou, de forma mais restrita, apenas até 18 anos (36 - 12,5%).

MELLO et al. (2003) pesquisando a educação formal e os desafios para a formação de uma nova geração de agricultores familiares da região Oeste de Santa Catarina classificou como jovens a faixa etária entre 13 a 30 anos.

Por sua vez, em estudo realizado em Orobó-PE (PAULO e WANDERLEY, 2005) revelaram que para os jovens pesquisados, a juventude, mais do que pertencer a uma determinada faixa etária, está associada a valores e atitudes diante da vida, como a

liberdade e a alegria de viver. Trata-se de uma fase em que os jovens não assumem ainda as responsabilidades da vida, privilegiando às atividades lúdicas (brincar, divertir-se) e à iniciação à sexualidade (namorar). Em segundo lugar, referem-se à juventude como um período de transição, de amadurecimento e de preparação para o futuro. E por fim mostram a disponibilidade para participar de grupos, como as associações locais.

STROPASOLAS (1993, 2000, 2002 e 2003) constata que, em busca de direitos de cidadania, os filhos (as) de agricultores familiares transitam entre diferentes espaços da sociedade, construindo uma matriz valorativa diversa e, muitas vezes, contraditória. Em decorrência, ampliam o conceito de rural até a sede das pequenas cidades e complexificam, para quem vê de fora, os conceitos tradicionalmente atribuídos ao rural e ao urbano, sobretudo pelos agentes e pelas instituições externas.

VIEIRA (2006) em estudo realizado em assentamento constatou que ser jovem, no ambiente estudado, refere-se a modos de pensar e agir que situam os sujeitos numa fase da vida em que não se definem mais nem como crianças nem como adultos. No entanto, esta definição pode sofrer a interferência de outros fatores como o ingresso no universo das relações afetivo-sexuais como a separação da família de origem e a constituição de nova família; e a posição que estabelecem na dependência e proteção familiar. O prolongamento da juventude corresponderia, portanto, a um prolongamento da dependência em relação à família de origem (material, domiciliar, ou ambas), havendo a possibilidade de dependência parcial, de autonomia parcial e de constantes idas e vindas nesse percurso.

Quando se estuda a juventude rural, dois temas são recorrentes, apesar de haver estudos sobre outros diferentes aspectos, são eles: a tendência emigratória dos jovens, em grande parte justificada por uma visão relativamente negativa da atividade agrícola e dos benefícios que ela propicia; e as características ou problemas existentes na transferência dos estabelecimentos agrícolas familiares à nova geração.

Assim, as estratégias da família em relação à constituição do patrimônio fundiário, à alocação dos seus diversos membros no interior do estabelecimento ou fora dele, a intensidade do trabalho, as associações informais entre parentes e vizinhos, etc. são fortemente orientadas com o objetivo a médio ou longo prazo, realizar a sucessão entre gerações. (WANDERLEY, 1999)

Para SILVESTRO et al. (2001) os atuais padrões sucessórios não vão conseguir atender à demanda por terra dos jovens que vivem nas unidades familiares do oeste catarinense e que desejam permanecer no meio rural. Observam que o elevado desejo de acesso à terra, por parte desses jovens, contrasta com a do êxodo rural da população

jovem, e conduz a vazios demográficos que podem destruir o capital social existente, comprometendo dessa maneira a continuidade da agricultura familiar e a construção de projetos de desenvolvimento regional. Portanto, é necessário o estabelecimento de políticas fundiárias que conciliem a demanda dos jovens por terra com a oferta das propriedades que não terão sucessores.

WEISHEIMER (2002) pesquisando a participação dos filhos e das filhas de agricultores no processo de trabalho da agricultura familiar, analisando o cultivo do morango no Vale do Caí no Rio Grande do Sul, observou que os jovens estão subordinados aos pais no processo de trabalho e têm pouco reconhecimento social como agricultores. Destaca a ocorrência de uma divisão sexual do trabalho entre filhos e filhas o que impulsiona estratégias diferentes de permanência ou ruptura com o trabalho agrícola por parte dos jovens. Essas estratégias refletem as intenções dos pais quanto ao processo sucessório do estabelecimento familiar.

Segundo BRUMER et al. (2002) a reprodução das unidades familiares de produção envolve a Sucessão, ou seja, a transmissão da propriedade para um ou mais herdeiros. Embora a legislação brasileira assegure a divisão igualitária dos bens, independentemente do sexo, observa-se que geralmente as mulheres são excluídas desse processo. Em consequência, verificou, também, a ocorrência de uma migração rural-urbana seletiva, em que migra maior número de mulheres do que de homens.

MELO et al. (2003) também em estudos do oeste catarinense constatam que os padrões sucessórios dominantes na agricultura familiar são hoje uma ameaça ao seu próprio desenvolvimento e, conseqüentemente, à integridade do tecido social do meio rural. Até 20 ou 30 anos atrás, os jovens do meio rural permaneciam no campo, seja na propriedade paterna, seja em busca de mais terra na fronteira agrícola. O atual processo sucessório acaba com a naturalidade que existia entre o destino da unidade de produção e o destino dos membros da família. A demora na definição do sucessor juntamente com ampliação do horizonte profissional desses jovens implicam o atraso da discussão de questões imprescindíveis para a unidade de produção, como a preparo profissional do futuro herdeiro, com a conseqüente passagem gradativa da autoridade paterna, assim como a definição de novos investimentos na propriedade e as maneiras de remuneração dos irmãos não sucessores.

Nesse sentido CASTRO (2005) demonstrou que ser jovem rural carrega o peso de uma posição hierárquica de submissão, em um contexto ainda marcado por difíceis condições econômicas e sociais para a produção familiar,

Porem o estudo de HAYGERT (2001) está relacionado exatamente a essas mudanças nas relações geracionais da agricultura familiar, observado nas famílias cujos filhos passaram pela Casa Familiar Rural. Verificou que o processo educativo obtido nesta instituição de ensino proporcionou uma troca de saberes que apresentou a possibilidade de manutenção e até ampliação do patrimônio familiar, garantindo aos jovens uma certa autoridade ao saber paterno na organização familiar tradicional.

Trabalhando com agricultores familiares WEISHEIMER (2004) verificou que os jovens rurais são vistos como uma categoria específica caracterizada pela inserção nos processos de produção e reprodução da agricultura familiar. Os projetos profissionais que demonstram as disposições de rapazes e moças em permanecer ou não na propriedade aparecem como resultado de fatores objetivos e subjetivos que implicam posições e papéis diferenciados desempenhados por eles no interior das unidades produtivas. Enquanto os filhos são preparados por um longo processo de socialização no trabalho agrícola como sucessores dos pais nessa atividade, o mesmo processo impulsiona as filhas a buscar sua inserção no mercado de trabalho não agrícola

Nos estudos sobre o êxodo rural observa-se que no princípio deste, os homens é que saíam para trabalhar.

“Num primeiro período do êxodo rural, são os homens que partem para trabalhar fora, em migração sazonal ou definitiva. As mulheres não têm razão para partir, pois não encontram emprego fora do campo e elas permanecem integradas na vida social e familiar do povoado (village) tradicional, da qual elas têm mais dificuldade de escapar”
(MENDRAS, 1995, p. 235).

A partir de um certo momento (...) *“são as mulheres que partem mais rapidamente e em maior número, pois os homens ficam retidos por seu ofício e sua unidade produtiva, enquanto as mulheres são mais atraídas pelas atividades terciárias urbanas”* (MENDRAS, 1995, p. 236).

Num sentido bastante semelhante, Durston (1996, p. 50) levanta a hipótese de que:

“(...) num primeiro estágio da transição demográfica/ocupacional jovens rapazes pouco qualificados emigram, em geral temporariamente, para suplementar a escassa renda da família, especialmente nas etapas iniciais

de formação de seus próprios lares, quando têm pouco capital, terra herdada ou trabalho para permitir sua sobrevivência no interior de sua própria unidade produtiva. Num estágio seguinte desta dupla transição, as moças estão mais expostas a alternativas à vida numa cultura ‘machista’ tradicional e alcançam mais anos de educação formal que podem servir como passaporte para trabalhos qualificados e freqüentemente não manuais, num novo ambiente”.

Adotando-se as hipóteses de Mendras e Durston como verdadeiras, conclui-se que o meio rural brasileiro encontra-se na segunda fase dos processos migratórios, ou seja, os migrantes rurais brasileiros são cada vez mais jovens e, entre eles, é crescente a proporção de moças.

LAMARCHE (coord.1993) concluiu em estudo, que o êxodo dos filhos em alguns lugares estudados do Brasil, são atitudes negativas em relação à sociedade local, pois o emprego externo traduz-se no fracasso ou impossibilidade de optar por alternativas agrícolas e locais. Observou também que o êxodo rural das jovens é maior que o dos jovens. “*Maior número de filhas vai morar na cidade ou nos arredores...*” (Idem, 1994, p.210-211)

Segundo ABRAMOVAY e CAMARANO (1999) a novidade associada ao estudo dos movimentos migratórios rurais está no rejuvenescimento do fluxo migratório rural, pois são cada vez mais os jovens que deixam o meio rural e entre estes é preponderante a participação das mulheres; como consequência, percebe-se o envelhecimento e a masculinização da população que vive no campo. Outra característica importante observada mostra que as migrações estão relacionadas diretamente à oferta de trabalho no meio urbano, principalmente no setor de serviços, tanto em empresas como em residência, o que explica o predomínio de saída das jovens rurais. Deixar a residência paterna é o caminho mais curto para a independência econômica, uma vez que na propriedade as moças têm uma carga de trabalho pesada, sem qualquer contrapartida que lhes dê a esperança de que sua permanência no campo possa ser valorizada. A própria família estimula esta migração, uma vez que são bem reduzidas as chances de as moças poderem se estabelecer como agricultoras ou esposas de agricultores. (ABRAMOVAY et alii, 1997). Outra explicação do êxodo rural feminino e jovem na ligação entre processos migratórios e formação educacional, em que fica no campo o filho ao qual “*la cabeza no le*

dá para más” (DURSTON, 1996), assim, valoriza-se mais o estudo das moças, na perspectiva de que elas saiam do campo, e não os dos rapazes.

Em estudo realizado BRUMER et al. (2004) verificou o menor interesse das jovens mulheres em permanecer na atividade agrícola devido às formas diferenciadas em que são socializadas com os rapazes, concernentes ao trabalho agrícola e do limitado acesso destas às responsabilidades relativas à unidade produtiva, a uma renda própria e à herança da terra.

CASTRO (2004) analisa que o êxodo dos jovens ocorre devido aos seus interesses pela cidade e por uma inserção profissional. Essa fronteira entre o rural e o urbano são constantemente diluídas no cotidiano desses jovens, que morando em áreas rurais e transitando por áreas urbanas, vivenciam diferentes redes sociais e práticas culturais, compondo uma intersecção de linguagens e comportamentos.

PEREIRA (2004) estudando jovens rurais, observou que de variadas formas esses jovens se aproximam daqueles considerados urbanos, principalmente nos seus modos de vestir-se, falar e se relacionar, assim como nos seus interesses pela educação, pelo trabalho e pelo lazer. Entretanto, preferem continuar morando no campo, já que o consideram o melhor lugar para viver, norteados pelo desenvolvimento do turismo ou da agricultura.

ABAMOVAY (2005) critica a expressão “fixar o homem ao campo”, considerando-a nociva a uma política de desenvolvimento rural que mobilize as melhores energias da juventude. Alega que o desejo de viver novas experiências e correr riscos são maiores na juventude, e isso seria um impulso para a inovação, o que seria útil para a toda a sociedade. Para que isso se realize é necessário um ambiente social que estimule o conhecimento e favoreça os empreendimentos de novas idéias. Prega que uma política de desenvolvimento rural voltada para a juventude não pode ficar limitada apenas a agricultura, e sim que o futuro dos agricultores é a pluriatividade.

Pesquisando a sustentabilidade das unidades familiares agrícolas DUQUÉ (2002) verificou a viabilidade destas. Dentre os fatores que determinaram o sucesso econômico e social dessas unidades, destaca a disposição dos jovens em permanecer no trabalho agrícola, garantindo o repasse dessas unidades de geração a geração. Os resultados indicaram que, além do fator econômico, os laços afetivos e a pressão familiar têm importância fundamental no momento de decidir entre assumir ou não o trabalho agrícola.

Entretanto SIQUEIRA (2003 e 2004) estudando o comportamento dos jovens rurais constatou que muitos jovens decidiram cursar o ensino médio na cidade após terem optado por uma escolha profissional não agrícola. As críticas ao trabalho agrícola

descartam a possibilidade de suceder seus pais como produtores rurais, pois recusam seu estilo de vida. Consequentemente a frequência a esse tipo de escola tende a reforçar ou a incentivar essa opção. Observou que as moças mostram maior inclinação a deixar a agricultura e o meio rural do que os rapazes.

Em contrapartida SPANEVELLO (2003) em um estudo sobre a situação atual e as perspectivas dos jovens rurais, constatou a presença de jovens com bom nível de escolaridade, convivendo em famílias menores, com mais abertura para o diálogo e inseridos em uma dinâmica de trabalho que os envolve desde crianças. Com base nessa situação, constatou que essa juventude rural é um segmento da agricultura familiar com claras condições de superar a visão de que os jovens não possuem muita perspectiva no meio rural ou fora dele.

Contrariamente à idéia de que só restam no campo os mais velhos VIEIRA (2006), afirma ter encontrado na região dos assentamentos por ela estudados uma parcela significativa de jovens mulheres e homens, que constroem distintas trajetórias e formas de pensar e vivenciar sua condição juvenil e sua sexualidade.

Outro destaque no estudo do jovem rural esta relacionada a área de educação, seja ela formal ou técnica, alguns trabalhos argumentam sobre sua importância.

A educação é um elemento decisivo no horizonte profissional de qualquer jovem: na agricultura familiar, entretanto, a regra constatada em vários estudos da América Latina) é que fica no campo o filho que menos estudou. DURSTON (1996) constatou que os jovens com idade entre 25 e 30 anos, que permanecem no meio rural, e que provavelmente serão os sucessores da unidade familiar, também possuem um baixo nível de escolaridade, semelhante a dos seus pais, comprometendo o próprio exercício da profissão de agricultor, na medida em que o avanço das novas tecnologias e das novas formas de organização da produção e transformação dos produtos, exigem novas capacidades e competências, que se realizam com maior facilidade e rapidez nos meios em que o nível educacional e de conhecimentos são mais elevados.

DESER (1999) pesquisa realizada no oeste catarinense junto aos jovens da agricultura familiar, a pesquisa revelou que existe um grande número de jovens que abandonam os estudos antes de completar o ensino fundamental. De maneira geral, as moças estudam mais do que os rapazes. A grande maioria dos jovens trabalha unicamente em sua unidade de produção familiar, e a agricultura é a atividade principal. Das atividades urbanas, os setores de serviços e de comércio, pouco qualificados, são os que mais absorvem a essa mão-de-obra jovem. Esses jovens a buscam uma ocupação fora do

estabelecimento familiar pela necessidade de obter um rendimento próprio para cobrir gastos de necessidades pessoais. Os projetos de vida dos jovens oscilam entre o que valorizam a vida na área rural e os que valorizam a vida nas cidades, apresentando as avaliações positivas e negativas dessas alternativas.

CAMPOLIN (2000) pesquisando no colégio de ensino médio urbano, frequentado em sua maioria por jovens rurais, os quais consideram que estudar é condição fundamental para “ser alguém na vida” e ter um futuro melhor, constatou que o abandono do campo pelos jovens não é fruto de uma opção pessoal, mas sim a busca por melhores condições de vida, uma vez que os entrevistados preferem ficar no campo se conseguirem viver do trabalho da terra.

SILVA (2002), na medida em há um estreitamento entre as fronteiras do rural e do urbano ocasionando a interpenetração desses diferentes universos culturais, as dificuldades socioeconômicas afetam a vida de quem vive da agricultura, fazendo com que surja uma juventude rural como uma população profundamente afetada por este processo. A melhoria das condições de vida rural segundo apontam KAGEYAMA & HOFFMANN (2000) depende, em primeiro lugar, do desenvolvimento regional e das disparidades do desenvolvimento da agricultura entre as regiões e em segundo lugar, de uma considerável elevação do nível de escolaridade dos membros das famílias rurais para as quais a agricultura ajuda a compor a renda.

ABRAMOVAY (2005) afirma que uma verdadeira política de desenvolvimento rural deve associar a atribuição de ativos aos jovens, destacando como o mais importante, uma educação de qualidade, que estimule a formulação de projetos técnicos consistentes e inovadores, em que os conhecimentos de gestão, contabilidade e funcionamento de mercados são mais importantes que os de técnicas agrônômicas, e com isto tornem o meio rural como uma opção de vida. O autor prega que essa política deve contemplar também os jovens rurais que não querem ser agricultores, porém gostariam de permanecer em suas regiões de origem.

Segundo SILVESTRO et al. (2001), estudando os impasses sociais sucessão hereditária no oeste de Santa Catarina concluíram que os filhos que permanecem na propriedade paterna e que já saíram da escola, têm formação educacional tão precária que confirma a asserção segundo a qual ou se estuda, ou se fica no campo. Essa é a geração com maiores possibilidades de assumir no futuro a direção das unidades familiares de produção. Esse baixo nível de escolaridade dificulta o desempenho da atividade agrícola e principalmente a organização e o desenvolvimento das novas atividades que se colocam

para o meio rural. Na família rural, o conjunto acumulado de conhecimentos formada pelo do meio em que vive, pelo domínio das técnicas tradicionais, pelos contatos úteis em termos de serviços e acesso aos mercados é transmitido e progressivamente incorporado pelas novas gerações, que possibilita ampliar as habilidades do agricultor e assim desempenhar as atividades tradicionalmente desenvolvidas pela agricultura familiar da região.

WANDERLEY (2006) coloca que quanto mais deficiente e inadequada for a formação dos jovens rurais, mais precárias serão as soluções profissionais encontradas através da migração. Essa escolha torna-se um momento de tensão entre o permanecer ou sair do seio da família. A autora ressalta que a compreensão da relação dos jovens com a educação organiza-se em torno de três constatações: um avanço - a escolaridade dos jovens atuais é muito superior a dos seus pais; um limite - o abandono precoce dos estudos e um trunfo - a grande demanda por educação, expressa pela maioria dos jovens.

Os estudos realizados por VIEIRA (2006) mostram que para o meio rural as dificuldades financeiras e a participação dos jovens na economia familiar comprometem a escolarização, mesmo no ensino fundamental. Observou que muitos jovens, em períodos de maior atividade agrícola (plantio e colheita), vão trabalhar na lavoura e não assistem às aulas, com conseqüências negativas para seu rendimento escolar. Para os jovens o que compromete a assiduidade às aulas é o exercício de atividades do lar, como cuidar dos irmãos e da casa quando a mãe esteja impossibilitada (saúde, participando das atividades agrícolas). Porém, os jovens rurais têm hoje maiores possibilidades de participar do processo de escolarização do que as gerações anteriores. A autora afirma que a escola é um importante espaço de sociabilidade e socialização juvenil, permitindo a interação cotidiana. Configura-se um espaço estratégico para estimular discussões sobre sexualidade, DST/AIDS, assim como sobre equidade de gênero.

Para WANDERLEY (2006) o estudo da juventude rural compreende uma dupla dinâmica social. A dinâmica espacial que relaciona a casa (a família), a vizinhança (a comunidade local) e a cidade (o mundo urbano-industrial). Não como espaços distintos e superpostos, mas sim espaços de vida que se entrelaçam e que dão conteúdo à experiência dos jovens rurais e à sua inserção na sociedade. Porém, nestes espaços, a vida cotidiana e as perspectivas para o futuro revestem-se de uma dinâmica temporal, com o passado das tradições familiares, o presente da vida cotidiana, e o futuro, que se apresenta pelas escolhas profissionais, estratégias matrimoniais e patrimonial, das práticas de herança e sucessão e das estratégias de migração

temporária ou definitiva. “*Estas dinâmicas se interligam e, através delas emerge um ator social multifacetário que pode ser portador, ao mesmo tempo e paradoxalmente, de um ideal de ruptura e de continuidade do mundo rural.*” (Idem, 2006, p.18)

WEISHEIMER (2005) montando um mapa de estudos sobre juventudes rurais identificou cinco abordagens utilizadas pelos pesquisadores nas definições conceituais sobre a juventude rural: faixa etária; ciclo da vida; geração; cultura ou modo de vida e representação social. Há ainda aqueles que não se preocupam em estabelecer alguma definição sobre o que entendem por juventude e a tratam como categoria auto-evidente ou auto-explicativa, utilizando idade e/ou comportamento como definições metodológicas. A partir da análise dos resumos dos trabalhos encontrados, tornou-se possível identificar quatro linhas temáticas gerais que norteiam o desenvolvimento das pesquisas sobre a juventude rural no país, a saber: 1) *Juventude e Educação Rural*; 2) *Juventude Rural, Identidades e Ação Coletiva*; 3) *Juventude Rural e Inserção no Trabalho*; e 4) *Juventude e Reprodução Social na Agricultura Familiar*.

Através desse levantamento percebe-se a íntima ligação entre os fatores de hereditariedade, migração do rural para o urbano e educação no campo. Esses temas serão retomados a medida em a pesquisa se desenrolará, pois estão intrinsecamente ligados aos objetos estudados.

Baseados nos estudos realizados sobre juventude e especificamente o jovem rural, percebemos que ele tem o desejo de permanecer no campo desde que tenha condições adequadas de atender às suas necessidades passando pela educação.

No próximo capítulo veremos a importância da educação no meio rural e de que maneira ela pode mudar uma realidade, desde que atenda às exigências desses jovens.

2.3. Educação no e do Campo

Neste capítulo fez-se um histórico da educação rural no Brasil com o objetivo de se perceber o descaso com que sempre foi tratada desde o início até chegar aos projetos de educação no campo, em que se busca trabalhar a educação dentro da realidade dos atores do campo, e não com os modelos urbanos já prontos, normalmente utilizados nas zonas rurais. A ETAF foi criada e desenvolve seu trabalho com base nesse modelo de educação rural.

Segundo dados do IBGE (2006), existiam 31,294 milhões de pessoas vivendo no campo e que se encontram em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola, entre outros elementos) em comparação à população urbana. Do ponto de vista do capital físico, a desigualdade de oportunidades fica evidenciada quando se constata que o rendimento médio mensal do trabalhador do campo corresponde a 38% do rendimento médio do trabalhador urbano. No que se refere ao capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação desta população são importantes indicadores da desigualdade social existente entre o campo e a cidade.

Com relação à escolaridade, enquanto na zona urbana a população de 15 anos ou mais apresenta uma escolaridade média de 7,3 anos, na zona rural esta média corresponde a 4 anos. A rede de ensino da educação básica da área rural, de acordo com os dados levantados no Censo Escolar realizado pelo MEC/INEP no ano de 2005 é constituída por 96.557 estabelecimentos de ensino, o que representa cerca de 50% das escolas do País (207.234 estabelecimentos). Ela atende a 5.799.387 alunos no ensino fundamental, que representam 17,3% da matrícula nacional nesse nível, e oferece, prioritariamente, as séries iniciais do ensino fundamental. De fato, 71,5% dos alunos em escolas rurais de ensino fundamental estão matriculados de 1ª a 4ª série. As séries finais (de 5ª a 8ª) atendem 1.652.749 alunos (28,5%). A oferta de ensino médio é bastante limitada na zona rural. As 1.377 escolas rurais de ensino médio que representam apenas 5,84% do total do País, que é de 23.561 escolas, atendiam 206.905 alunos, o equivalente a 2,5% da matrícula nacional nesse nível de ensino.

Segundo o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2000, 29,8% da população do campo com 15 anos ou mais é analfabeta, enquanto que na área urbana o indicador é de 10,3%.

Dados do IBGE de 2001 indicam que o percentual da população com 15 anos ou mais de idade sem instrução ou com menos de um ano de estudo, corresponde a 16,2 milhões de pessoas. Entre as faixas mais jovens, os dados também preocupam: na faixa etária de 15 a 19 anos, 21,7% dos jovens não concluíram o equivalente às quatro séries iniciais do ensino básico e 66,7% não completaram os oito anos de escolaridade obrigatória. Os índices para a faixa etária de 20 a 24 anos, apesar de melhores, confirmam o fenômeno da escolarização tardia e do atraso devido à repetência: 20,1% não concluíram as quatro séries iniciais e 55,9% não adquiriram a escolaridade básica de oito anos.

Pelo Censo Agropecuário, realizado pelo IBGE em 2006 as informações sobre educação na agricultura familiar revelam avanços, e também alguns desafios, pois entre os 11 milhões de pessoas da agricultura familiar e com laços de parentesco com o produtor, quase 7 milhões (63%) sabiam ler e escrever. Porém, por outro lado, existem pouco mais de 4 milhões de pessoas (37%) que declararam não saber ler e escrever, principalmente pessoas com idade de 14 anos ou mais de (3,6 milhões de pessoas). Mostra ainda o baixo número de pessoas que declarou possuir qualificação profissional: apenas 170 mil pessoas na agricultura familiar, e 116 mil pessoas na não familiar.

Dados da PNAD de 2006 mostram que a faixa etária de 18 a 29 anos existem mais de 6 milhões de jovens agricultores. As desigualdades entre os níveis de escolaridade dos indivíduos que vivem no campo e dos que vivem nas cidades está claramente demonstrada nas pesquisas populacionais e educacionais. Observa-se que 1.641.940 jovens do campo (26,16%), não concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental e 3.878.757 (61,80%) não concluíram a segunda etapa do ensino fundamental. Enquanto que para os jovens das cidades, uma média de 18% e 30%, respectivamente, não concluíram os dois segmentos ensino fundamental.

Estes, entre outros fatores, têm contribuído com a baixa escolarização no campo, demonstrando a histórica incapacidade do Estado brasileiro, em suas diversas instâncias, de atender dignamente a demanda de escolarização dessas populações.

Quando se faz um resgate histórico na legislação brasileira sobre a educação escolar de uma maneira geral e mais especificamente sobre a educação do meio rural, apesar do Brasil sempre ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Na primeira Constituição, de 1824, apenas dois os incisos do artigo 179, trataram da educação escolar. Um deles assegurava a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, e o outro se referia à criação de instituições de ensino, Colégios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes.

A Carta Magna de 1891 restringindo-se, no artigo 72, garantia da laicidade do ensino ministrado dos estabelecimentos públicos e à sua liberdade nas escolas públicas. Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator

de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade, composto por forças econômicas, sociais e políticas, a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectuais (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas - agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados - transportes e comércio. O Estado assumiria uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do sistema educacional, a favor de um novo sistema de educação vinculado ao trabalho e à formação da personalidade moral. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas.

As idéias do Manifesto dos Pioneiros marcaram acentuadamente a Constituição de 1934, que expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalaram na sociedade a partir das insatisfações de vários setores cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas. O texto constitucional apresenta grandes inovações quando comparado aos que o antecedem. Firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. À Lei não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu

financiamento foi assegurado pelo artigo 156, onde se diz que para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Em 10 de dezembro de 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Esta modalidade de ensino, prega o artigo 129, é destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola. Por outro lado, o artigo 132 do mesmo texto ressalta igualmente a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos.

Entretanto, a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942¹. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. Todas consideradas parciais, em detrimento de uma reestruturação geral do ensino. O país permanecia sem as diretrizes gerais que dessem os rumos para todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional.

O Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946 cria a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto no artigo 51 em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres. Isto é particularmente presente no capítulo que trata das possibilidades de acesso aos estabelecimentos de ensino superior, admitidas para os concluintes do curso técnico-agrícola, desde que a matrícula seja em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico. Além disso, o Decreto reafirmava, no artigo 52, a educação sexista, mascarada pela declaração de que o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola era igual para homens e mulheres, porém, quando para mulheres, sejam dados em

estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina; no programas terá que considerar a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.

A Constituição de 1946, no campo da educação confere importância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vincula recursos às despesas com educação e assegura a gratuidade do ensino primário. O texto também retoma o incremento ao ensino na zona rural e no artigo 168 fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas industriais, comerciais e agrícolas com a educação inclusive com o custeio desse incremento. No que diz respeito à aprendizagem para o trabalho, estabeleceu a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas deixou de fora as empresas agrícolas.

Na década de 60, afim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/61) revelava uma preocupação especial em promover a educação nas áreas rurais para frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades, gerando problemas habitacionais e estimulando o crescimento dos cinturões de pobreza hoje existentes nos grandes centros urbanos. Em seu artigo 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

O mesmo enfoque instrumentalista e de ordenamento social veio a caracterizar a formação de técnicos para as atividades agropecuárias. Em meados da década de 1960, por ocasião da implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais foram elaborados com enfoque tecnicista para atender ao processo de industrialização em curso.

No mesmo período, ocorreu um vigoroso movimento de educação popular, protagonizado por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de orientação de esquerda. Seu propósito era fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira. (RIBEIRO, 1993:171)

Em 1964, com a instauração do governo militar, as organizações voltadas para a mobilização política da sociedade civil – entre elas o Centro Popular de Cultura (CPC), criado no ano de 1960 em Recife-PE; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos estudantes em 1961 e o Movimento Eclesial de Base (MEB), órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil – sofreram um pesado processo de repressão política e policial. Essa repressão resultou na desarticulação e na suspensão de muitas dessas iniciativas.

Ao mesmo tempo em que reprimiu os movimentos de educação popular, o governo militar, diante da elevada taxa de analfabetismo que o país registrava, buscando atingir resultados imediatamente mensuráveis, instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, o qual se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola.

Na Constituição de 1967, assim como nas de 1937 e 1946, identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. E que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, novamente as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Em 1969, promulgada a emenda à Constituição de 1967, identificava-se, basicamente, as mesmas normas, porém, deixava antever, que tal ensino poderia ser possibilitado diretamente pelas empresas que o desejassem, ou, indiretamente, mediante a contribuição destas com o salário educação, na forma que a lei viesse a estabelecer. Do mesmo modo, esse texto determinou que as empresas comerciais e industriais deveriam, além de assegurar condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores, promover o preparo de todo o seu pessoal qualificado. Mais uma vez, as empresas agrícolas ficaram isentas dessa obrigatoriedade.

Já a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), sancionada em pleno regime militar, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei 4024/61, a 5692/71 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional. De fato, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que fortaleceu a

ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola para organizar, inclusive, os calendários. Diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece, e cabe ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório.

No processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A idéia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses. Nesse ambiente político, aliando-se mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural.

Destacam-se nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB).

Outras iniciativas populares de organização da educação para o campo são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs).

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país. Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelecer

uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, e determinar a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural de cada região, no tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. E estabelece no artigo 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar no artigo 208 que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, com implicações sociais e pedagógicas próprias.

Baseada nos artigos 208 e 210 da Constituição de 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 – LDB – estabelece no artigo 28: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.”

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Dessa maneira submete o processo de adaptação à adequação e institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

No artigo 26 diz: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento

escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Trata-se da concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais.

Além disso, se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo.

A LDB de 1996 ainda reconhece, nos artigos 3, 23, 27 e 61, a diversidade socio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A idéia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Por meio da Emenda Constitucional nº 14 e da Lei nº 9.424/1996, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Esse fundo acelerou o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental, redistribuindo recursos financeiros para o financiamento dessa modalidade de ensino em todo o país. Esses recursos variam em função do número de alunos efetivamente matriculados em cada sistema de ensino, definindo valores diferenciados para as modalidades em que os gastos são maiores, o que beneficiou a educação nas escolas localizadas em zonas rurais, mas não o suficiente para reverter o quadro de abandono em que estas se encontravam.

Em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo, como um direito público inalienável, em nível nacional. E no mesmo ano promoveu a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo.

Esta I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo ocorreu na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, entre os dias 27 a 30 de julho de 1998, promovido por cinco entidades: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST; - UNICEF; - UNESCO e Universidade de Brasília –

UnB, que teve como principal objetivo ajudar a recolocar o rural como principal objetivo, ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Foi um processo de reflexão e de mobilização em favor de uma educação que levasse em conta em seu conteúdo e na metodologia, o específico do campo Instituições, movimentos sociais, educadores (as) e pessoas que trabalham no meio rural trocaram experiências e analisaram dificuldades em comum. Foram avaliadas as melhores experiências educacionais existentes na área rural nos seguintes campos de atuação: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional e educação de jovens e adultos. As reflexões sobre a elaboração de uma proposta educacional do campo devem contribuir para recolocar a importância do meio rural na agenda política do país, orientada pela preocupação de viabilizar a construção de um novo Projeto Nacional.

A utilização da expressão campo ao invés de meio rural teve como objetivo refletir sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Porém, a educação do campo trata da educação que envolve o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam eles camponeses, quilombolas, indígenas, os diversos tipos de assalariados vinculados a vida e ao trabalho no meio rural.

Com base nestas afirmações convencionou-se a utilização da expressão Por Uma Educação Básica do Campo, tendo o propósito, segundo KOLLING et al. (organizador, 1999) de atender aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, levando em considerando suas diferenças históricas e culturais propiciando que vivam com dignidade, e uma vez organizados resistam as tentativas de expulsão e expropriação. A expressão “do campo” apresenta um sentido de pluralismo das idéias e concepções pedagógicas, diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. Não é suficiente apenas ter escolas “no campo” e sim buscar a construção de escolas “do campo”, ou seja, escolas que apresentem um projeto político-pedagógico associado aos desafios, causas, anseios, sonhos, história, tradição e cultura dos moradores e trabalhadores do campo.

A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem.

CALDART (2003: 61) destaca desta Conferência Nacional, o que ela chama de três idéias-força, que são as seguintes:

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o olhar da sociedade para o campo e seus sujeitos;
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam;
3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. A sensibilidade de educadores permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa no horizonte dos trabalhadores da educação, e dele próprio como ser humano. Porém, é preciso aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

Em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), o qual, embora estabeleça entre suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infra-estrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino.

Por outro lado, a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas também em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, representam um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de

organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Dentre as conquistas alcançadas por essa “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998, já expandida, e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) em 2003, para tratar da questão da educação do campo, criando, assim, um espaço institucional de diálogo entre representantes dos movimentos sociais do campo e atores das três esferas de governo. Incentivado a construir uma agenda específica para a educação do campo, e em resposta às demandas dos movimentos sociais do campo foi criada, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC), com o objetivo de elaborar políticas públicas específicas aos povos do campo, assim como apoiar iniciativas pedagógicas para o atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. Essas medidas significam a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

A resolução que criou as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, traz princípios e procedimentos, para que a educação rural tenha uma identidade, refletindo a peculiaridade constitutiva da população camponesa, a quem essa educação se destina. Ela, inicialmente, nos três primeiros artigos, assim define a educação rural: “É toda ação educativa desenvolvida junto às populações rurais e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, e formas de compartilhar a vida”.

O papel atribuído ao GPT é o de discutir e propor políticas públicas que efetivamente atendem às necessidades e demandas dos povos do campo, na ótica de que a educação deve ser um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil rural.

A partir da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, o Grupo Permanente de Trabalho para a Educação do Campo (GPT), estabeleceu como linhas de ação:

- Garantir a universalização da educação básica
 - Exigir o cumprimento do art. 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no que se refere ao dever que tem o poder público de proporcionar educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais;
 - Assegurar a oferta das séries finais do ensino fundamental bem como do ensino médio em escolas do campo a todos os alunos que as demandarem nos locais próximos às suas residências;
 - Oferecer transporte escolar para alunos do campo para escolas situadas apenas neste mesmo meio, admitindo-se o transporte para escolas urbanas apenas em situações excepcionais;
 - Oferecer transporte escolar em qualidade adequada e organizado de tal forma que nenhuma criança ou jovem despenda mais do que uma hora no trajeto residência-escola e vice-versa;
 - Apoiar, estimular e incentivar as escolas agrotécnicas a cumprirem o estabelecido no item 12, tópico de Objetivos e Metas da Educação Tecnológica e Profissional do Plano Nacional de Educação, no que se refere à reorganização da rede de escolas agrotécnicas para garantir educação profissional específica e permanente para a população do campo, considerando as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola da região.

- Promover a formação e fomentar remuneração e incentivos diferenciados às educadoras e educadores do campo
 - Implementar programas de formação para todas as educadoras e educadores do campo, de nível médio e superior, através de convênios e parcerias entre secretarias, universidades, movimentos sociais e organizações do campo;
 - Promover cursos de formação em serviço para educadoras e educadores não habilitados (1a a 4a séries) e licenciaturas (5a a 8a e ensino médio);
 - Considerar os interesses e necessidades do campo, podendo utilizar a pedagogia da alternância como metodologia para o desenvolvimento das práticas e da pesquisa em educação do campo;
 - Promover cursos de formação continuada para educadoras e educadores do nível fundamental, médio e superior;
 - Estimular a criação de cursos de pós-graduação de educação do campo;
 - Adicional salarial para os professores que atuem em escolas do campo;

- Fomentar política de oferta de moradia para os professores que desejarem residir no campo;
- Realizar concursos públicos específicos destinados à seleção de educadoras e educadores para a educação do campo;
- Incluir no orçamento recursos suficientes para as secretarias de Educação dos estados, prefeituras, universidade que estão com ações concretas em educação do campo;
- Incluir nos currículos e programação dos cursos de formação dos profissionais da educação, temas como pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais, de acordo com o item 21 do tópico “Objetivos e Metas da Educação Superior”, do Plano Nacional de Educação.

- Garantir a qualidade

- Imediata implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo;
- Definir políticas específicas para as escolas multisseriadas com material didático, formação das educadoras e educadores e equipamentos adequados ao perfil destas escolas;
- Garantir, pelo menos, um auxiliar de classe por turma nas escolas multisseriadas, bem como uma relação alunos/turma diferenciada para que não haja comprometimento da aprendizagem dos alunos;
- Promover estudos e pesquisas sobre as diversas iniciativas de educação do campo, com especial foco na avaliação das suas diferentes formas de organização, funcionamento, processos de implementação e resultados;
- Apoiar, desenvolver e disseminar iniciativas de educação do campo com propostas pedagógico-organizacionais adequadas às necessidades e interesses do campo;
- Desenvolver e disseminar estratégias educativas para o campo;
- Melhorar as condições infra-estruturais das escolas, definindo e promovendo o alcance de padrões mínimos de funcionamento, incluindo: estrutura física adequada, biblioteca e recursos pedagógicos;
- Desenvolver uma política integrada com os ministérios e secretarias de Estado da Saúde, do Trabalho e Emprego, da Educação, da Cultura, do Meio Ambiente, dentre outros, para viabilizar a resolução dos problemas da educação e da sustentabilidade dos povos do campo;

- Desenvolver pesquisa integrada envolvendo universidades, fundações, movimentos sociais, governo e ONG's, para acompanhar, avaliar e divulgar os trabalhos em desenvolvimento;
- Estimular a socialização das pesquisas realizadas pela Embrapa, Ibama, Emater, universidades e por outras instituições que possam subsidiar o estudo da educação tomando por base o desenvolvimento sustentável dos grupos.

A Coordenação-Geral de Educação do Campo responde pela coordenação de duas ações do Plano Plurianual (PPA), ambas pertencentes ao Programa de Educação para a Diversidade e Cidadania, que tem como beneficiários segmentos da população residente no campo. A Ação 0946 – Apoio à Educação do Campo – disponibiliza anualmente, por meio de Resoluções publicadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apoio técnico e financeiro para capacitação de profissionais das escolas do campo e material didático específico para educação do campo. A Ação 0B82, por sua vez, destina-se a apoiar de forma integrada a elevação da escolaridade com qualificação social e profissional e destina-se a jovens e adultos agricultores familiares.

É consenso que a análise e o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo passam necessariamente pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos.

É fundamental que seja levada em conta a riqueza de conhecimentos que essas populações trazem de suas experiências cotidianas. Uma iniciativa do MEC que atende essas especificidades é o Programa Saberes da Terra, que tem como objetivo estimular e apoiar o fortalecimento e ampliação das iniciativas de acesso e permanência de jovens do campo no sistema formal de ensino, oferecendo oportunidades de elevação de escolaridade e qualificação social e profissional.

Em 2004 foi realizada a II Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo. O documento final desta Conferência apresentou a Declaração com as seguintes demandas:

1. Universalização do acesso à Educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo, por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo; a construção de escolas no campo que sejam do campo; a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) adequada à realidade do campo; políticas para a elaboração de currículos e

- para escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer;
2. Ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis;
 3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente;
 4. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

No estudo Panorama da Educação no Campo realizado pelo INEP em 2007, os pesquisadores alegam que a transformação da educação do campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores; ela implica, necessariamente, um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural.

Os diagnósticos da educação do campo têm apontado como principais questões:

- a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- (...) a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;
- a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra.

Em 2007, o Ministério da Educação por meio da Portaria Nº 1.258/07 institui a Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado de caráter consultivo com a atribuição de assessorar o MEC para a elaboração de políticas públicas em educação do campo.

A resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em seus artigos de 1 a 11 estabelece que:

- a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros;
- os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais;
- a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças;
- quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida;
- para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrados ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo;
- a Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo;
- o transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados;
- a oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002;

- o planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade;
- o reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Utilizando os princípios da educação no campo a ETAF procurou desenvolver suas atividades dentro da realidade vivida por cada jovem, trazendo para a sala de aula exemplos de seu dia a dia, para que ele conseguisse perceber sua importância intelectual, social e econômica dentro do contexto da sociedade em que está inserido.

Um dos segmentos propostos pela educação no campo são as escolas de alternância, que serviram de base para a proposta pedagógica trabalhada na ETAF.

2.4. Escolas de Alternância

As escolas de alternância surgiram como uma opção para atender às realidades de ensino no meio rural, normalmente esquecidas pela educação urbana. A ETAF trabalha tendo como princípios a pedagogia da alternância que é o método de ensino utilizado nas escolas de alternância.

Apresentamos a seguir um retrospecto histórico das experiências utilizando a pedagogia da alternância seus modelos de escolas e as diferenças entre eles.

A primeira prática da Pedagogia da Alternância nasceu da sensibilidade do Padre Abbé Granereau pároco de uma pequena capela localizada na comunidade de Serignac-Péboudou, na região de Lot-et-Garonne no interior da França, que em 21 de novembro de 1935 iniciou uma experiência de formação de quatro jovens rurais: Lucien e Paul

Callewaert, Edouard Clavier e Yves Peyrat, que deu origem a primeira “Maison Familiale Rurale” (MFR) ou Casa Familiar Rural (CFR), em Lauzun, em 1937.

A iniciativa partiu de um grupo de pais agricultores, liderados por Jean Peyrat, pai do jovem Yves Peyrat, que buscavam solucionar os problemas educacionais de seus filhos, os quais sentiam a dificuldade em dar continuidade aos estudos destes devido à distância e, principalmente, ao problema das escolas de ensino regular centralizarem, tanto no espaço físico quando nos métodos pedagógicos, somente o universo urbano, levando os adolescentes camponeses a abandonar a terra. Havia, também, a necessidade de fazer chegar ao campo a evolução tecnológica de que precisavam por ser um período fortemente afetado pela moto-mecanização, além de enfrentarem a crise de mercado e de preços em vários produtos. Conforme LAMARCHE (1993), no início do século vinte, o sistema agrícola francês necessitava de mudanças para sair da crise provocada pela modernização no campo. A ideia de parceria entre estado, empresas ligadas a agricultura e camponeses havia dado origem à modernização na agricultura francesa, esforço que se concentrou em várias áreas, dentre elas, a intervenção via programas de profissionalização dos camponeses.

Essas famílias propunham a adoção de uma formação técnica profissional, procurando fomentar a profissão de agricultor, era necessário o jovem conhecer o “porquê” das diferentes atividades realizadas em sua propriedade, utilizando o estudo teórico para a compreensão da prática. Uma formação geral, onde o jovem ampliaria seus conhecimentos além do saber técnico, situando-o no tempo e no espaço. Essa formação abrangeria as áreas da geografia, história, administração e ciências. Aliada aos conhecimentos anteriores o jovem teria uma formação humana e cristã, visando à formação de um profissional responsável e líderes competentes. Esta formação estaria sob a responsabilidade de um professor que além da competência técnica deveria ser um educador.

Nesta prática pedagógica os jovens passavam três semanas na escola, seu espaço sócio-profissional, recebendo conhecimentos gerais e técnicos voltados para a realidade agrícola regional, e uma semana nas propriedades familiares, seu espaço agrícola familiar, aplicando os conhecimentos recebidos, discutindo sua realidade, levantando os problemas enfrentados e buscando possíveis soluções. Quando do retorno à escola ele socializaria esses problemas com os demais companheiros/alunos, buscando os conhecimentos para compreender, explicá-los e solucioná-los. Mesmo nos períodos de férias os alunos deveriam se reunir, um dia ao mês, na escola. A formação através da alternância entre a permanência na escola e no meio sócio-profissional adquiriu uma dimensão na qual a

educação dos jovens é papel das famílias associadas a um projeto de vida, relacionadas ao desenvolvimento global de sua região. “Não se trata de ministrar exclusivamente um ensino técnico pela própria metodologia e filosofia de trabalho; o que se objetiva é a formação do cidadão, capacitado tecnicamente para o trabalho” (CALAI, 1992, p.6).

Para a manutenção dos alunos em sistema de internato necessitou-se de uma organização material da escola. Foi usada uma velha casa paroquial como alojamento, a governanta do abade era encarregada da limpeza e refeições, e cada aluno levava parte dos alimentos, necessários para seu sustento e dos demais, na semana que passavam em sistema de internato na escola.

Esse modelo não era submisso às clássicas normas escolares, distinguindo-se pela sua gestão e funcionamento.

Também teve papel importante na implantação e sustentação desse novo modo de formação de jovens rurais o Sindicato Rural por meio da Secrétariat Central pour lês Initiatives Rurales – SCIR (Secretaria Central de Iniciativa Rural), que tinha por missão contribuir para o desenvolvimento do meio rural através da formação de homens. Estes não procuravam apenas criar uma nova escola agrícola, mas sim formar agricultores. Estavam conscientes que o programa visava à formação de homens e percebiam a necessidade de que esta fosse permanente, através de estágios e ciclos de estudos. Para isso fazia-se importante e necessária a formação e aprendizagem inicial de todos os jovens agricultores e a educação permanente do agricultor em círculos de estudo, pois os modelos de educação até então tinham pouca penetração no meio agrícola. Logo, estavam decididos a colaborar com toda iniciativa possível de trazer alguma melhoria para a formação dos jovens rurais. (COSTA, 1998).

Em 1936 encerrou-se o primeiro ano de funcionamento da experiência dos quatro jovens, e estes foram submetidos a avaliação pública com participação de membros da comunidade e via correspondência por professor da Escola Superior de Agricultura de Purpan. A avaliação foi individual e em grupo, e o desempenho dos jovens surpreendeu a todos. Constatou-se a importância da formação técnica e intelectual dos jovens camponeses e que este modelo pedagógico atendia a essa proposta.

Devido ao sucesso do empreendimento o abade Granereau recebeu vários pedidos de inscrição de novos alunos, fazendo-se necessário a reorganização da escola e contratação de um monitor, papel desempenhado pelo próprio abade.

Em 1937, com a criação de uma cooperativa, conseguiu-se uma ajuda financeira de maneira solidária favorecendo a criação da primeira Casa Familiar Rural, em Lauzun,

como órgão autônomo, com alguns pais agricultores, membros do Conselho Regional do Sindicato Central de Iniciativa Rural (SCIR), assumindo a responsabilidade e organização financeira da casa familiar. (COSTA, 1998).

Entre o final dos anos 30 até 1945 foi dada continuidade à fundação de Casas Familiares Rurais (CFR).

Em 1945 havia na França duas Escolas de Formação de Monitores e sessenta CFR, com o objetivo de manter a qualidade apresentada por Lauzun foi fundada a associação União Nacional da Casas Familiares Rurais (UNCFR).

Entre 1945 e 1954 houve a solidificação da Pedagogia da Alternância. Porém, a formação de monitores exigiu além da formação técnica também uma formação pedagógica, sendo criados Centros de Especialização Pedagógica.

A internacionalização das CFR ocorreu a partir de 1958 com a fundação da CFR italiana na região de Caselfranco, Província de Treviso.

No Brasil, as EFAs surgem a partir de 1968, com o Padre Humberto Pietromonte, pertencente a Companhia de Jesus, que implementou a Pedagogia da Alternância com a Escola Família Rural de Olivânia no Espírito Santo, local da missão dos jesuítas, devido ao enorme êxodo rural e à mão-de-obra não qualificada da maioria dos migrantes alemães e italianos desta região (PESSOTI, 1978). Funda-se assim, o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), com inspiração no modelo italiano que se denominava de Escolas Famílias Agrícolas.

Segundo NOSELLA (1977: 129):

“O MEPES é uma entidade que tem por finalidade a promoção integral da pessoa humana. Gratuitamente promove a educação e desenvolve a cultura, através da ação comunitária, numa ampla atividade ao interesse da agricultura, e principalmente no que concerne à elevação do agricultor do ponto de vista religioso, intelectual, técnico, sanitário e econômico”.

As Escolas Familiares Rurais (EFR) foram implantadas no Espírito Santo a partir dos pressupostos metodológicos: reflexão sobre o projeto, desejo da comunidade, interesse dos agricultores em terem a escola e a formação de grupo de monitores com um filosofia humanista, menos interessada em um retorno financeiro (CASTRO, 2007).

Para atender à demanda as escolas do MEPES passaram a oferecer o Ensino Fundamental e em 1976 a EFA de Olivânia o Ensino Médio, com os alunos podendo estudar as disciplinas do Ensino Técnico conjugado como o ensino formal.

O Espírito Santo foi o berço das primeiras experiências concretas da Pedagogia da Alternância no Brasil, sendo o primeiro país da América Latina a adotar esse método de formação para jovens rurais.

No Sul do Brasil, o processo de implantação das Casas Familiares Rurais (CFR) teve início no Paraná, em 1987, nos municípios de Barracão e Santo Antônio do Sudoeste, com discussão dos agricultores e envolvimento das comunidades.

Em apostila mimeografada ARCAFARSUL (1999) traça os objetivos das Casas Familiares Rurais (CFR):

- oferecer aos jovens rurais uma formação integral, adequada a sua realidade, que lhes permitam atuar, no futuro, como um profissional no meio rural, além de se tornarem homens e mulheres em condições de exercerem plenamente a cidadania;
- melhorar a qualidade de vida dos produtores, dos rurais, através da aplicação de conhecimentos técnico-científicos organizados a partir dos conhecimentos familiares, e através da pedagogia da alternância os jovens acima de 14 anos com 4ª série, 1º ou 2º Grau nos três anos de curso recebem um diploma de formação profissional e o 1º Grau, para os que não têm;
- fomentar no jovem rural o sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo, e desenvolver a consciência de que é possível, por meio de técnicas de produção adequadas, de transformação de comercialização, viabilizar uma agricultura sustentável, sem agressão e prejuízos ao meio ambiente;
- desenvolver práticas capazes de organizar melhor as ações de saúde de nutrição e cultural das comunidades.

A duração das atividades na CFR é de três anos, em regime de internato, com a adoção do método de alternância onde os jovens passam duas semanas na propriedade, no meio profissional rural, e uma semana na Casa Familiar Rural. Durante as duas semanas na propriedade ou no meio profissional, o jovem realiza um Plano de Estudo, discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planejam soluções e realiza experiências na sua realidade, disseminando assim novas técnicas nas comunidades. E durante a semana na Casa Familiar Rural, os jovens colocam em comum com ajuda dos monitores os problemas as situações levantadas na realidade, buscam novos conhecimentos para compreender e explicar os fenômenos científicos.

Por meio de os cursos profissionais com fichas pedagógicas que fazem parte da Pedagogia da Alternância são integradas a formação geral (interdisciplinaridade), a educação social e humana, e o desenvolvimento do espírito de trabalho em grupo. Assim a Pedagogia da Alternância, baseada na realidade profissional dos jovens, é a forma de vinculação do conhecimento teórico e prático, ou seja “aprender a aprender”.

Uma equipe de monitores ligados às áreas de Ciências Agrárias e Economia Doméstica, entre outras, são responsáveis pela organização, pela dinamização das atividades docentes, e pela elaboração, em conjunto com os pais da Associação da CFR e Órgãos, de um Plano de Formação, sempre respeitando o calendário agrícola local. Estes monitores têm apoio e assessoramento técnico e pedagógicos das entidades locais e estaduais, e acompanham o trabalho, o projeto pessoal de cada jovem e particularmente, através das visitas nas famílias durante os períodos de alternâncias.

Já em 1991, as Casas Familiares Rurais (CFR) estavam sendo implantadas nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e desenvolveram-se, também, nos outros Estados do Brasil. Com a expansão do número de CFRs, Associações Regionais (ARCAFAR) foram criadas, atualmente organizadas em Confederação Nacional (CONACAFARB).

Em 1998, as Casas Familiares Rurais integram-se às ações, em nível federal, do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, possibilitando o crescimento de unidades implantadas no país. Os princípios do PRONAF são convergentes com os adotados pelas CFR, facilitando assim o acesso à profissionalização dos jovens e de suas famílias, e contribuindo com o aumento de ocupações produtivas e da renda no meio rural.

No Brasil as escolas-família subdividem-se em quatro vertentes: as Escolas Familiares Agrícolas (EFAs) ligadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e as afiliadas à Associação das Escolas da Comunidade e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA); as Casas Familiares Rurais (CFR) com maior presença no Sul do país e as Escolas Comunitárias Rurais (ECR). (PASSADOR, 2003).

Cada EFA além da Associação que é a mantenedora do Centro Educativo, estão organizadas em nível Nacional em torno da UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), hoje com sede em Brasília – DF. Mundialmente, as EFAs estão organizadas em torno da AIMFR (Associação Internacional das *Maison Familiales Rurales*), que tem por objetivo representar as EFAs junto aos organismos supra-nacionais

como a FAO e a ONU, assim como incentivar a Pedagogia da Alternância a partir das pesquisas junto às universidades do mundo inteiro.

Ao conjunto de Escolas Familiares Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) convencionou-se chamar CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância.

As diferenças e similaridades entre elas são apresentadas no quadro abaixo:

CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA – CEFFAs		
<i>EFAs</i>	<i>CFRs</i>	<i>ECRs</i>
Enfatiza a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) possuindo também a formação técnica, tanto no Ensino Fundamental, bem como, de forma mais específica no Ensino Médio, onde se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária.	As CFRs têm como prioridade a formação técnica do educando/a. Diferencia-se das EFAs por adotar o regime de suplência. Existem casos do jovem permanecer duas semanas na Escola e uma semana na família. Por isso, em grande parte, a denominação de Casa Familiar Rural.	Estão localizadas no Norte do Espírito Santo (ES) e na Bahia. Possuem as mesmas características metodológicas das EFAs, no entanto, são grupos autônomos que estão ligados a movimentos sociais e eclesiais que pressionam o poder local para realizar a implantação e a aprovação da Pedagogia da Alternância, para que a experiência possa ter validade. Por isso, muitas experiências surgem com o apoio das prefeituras locais e do Governo do Estado.

Fonte: Nascimento, 2005: 46.

Figura 2. As diferenças e similaridades entre EFAs, CFRs e ECRs

A despeito das suas diferenças, os CEFFAs têm na pedagogia da alternância o princípio fundamental e norteador de seus projetos educativos. Tal princípio implica em um processo de formação que articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação técnica na propriedade com a formação teórica

geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária (SILVA, 2003).

A ênfase na formação integral do jovem, na participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento do meio, são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico dos CEFFAs, principalmente no âmbito das Escolas Família Agrícola e das Casas Familiares Rurais.

Os pilares dos CEFFA foram sendo construídos até os dias atuais e se constituem em:

- a) Pilares meios – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições) e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica);
- b) Pilares fins – formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...).

Os objetivos dos CEFFA vão, portanto, desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionada às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades.

Após a conclusão do curso, o aluno recebe o histórico escolar (Ensino Supletivo ou Fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico) e o diploma de formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental).

CALVÓ (1999) comenta que nos dias atuais a palavra alternância é frequentemente utilizada pelos sistemas educacionais de vários países e alerta que existem diferenças entre as práticas adotadas.

Estudo realizado por MALGLAIVE (1979) definiu três tipos de alternância analisando a “formação de formadores”

- a) Falsa alternância, que consiste em deixar espaços vazios durante os períodos de alternância (podendo ser utilizados para trabalho ou não) não estabelecendo relação entre as atividades acadêmicas e as atividades práticas.
- b) Alternância aproximada, é um modelo mais elaborado, com organização didática que une os tempos e espaços de formação (escola e atividade), dando-lhes coerência. Instrumentos metodológicos e conceituais de observação facilitarão a utilização posterior

de dados obtidos para o trabalho teórico em sala de aula. Como ponto negativo tem-se que são utilizados apenas os modelos de observação e análise da realidade onde os jovens terão que trabalhar, não oferecendo meios para atuar sobre ela.

c) Alternância real, é aquela que busca uma formação teórica e prática global, permitindo que o formando construa seu próprio projeto pedagógico, coloque-o em prática e efetue uma análise reflexiva sobre si mesmo. A diferença fundamental do modelo anterior é a maior implicação, tanto no âmbito pessoal como em relação às demais instituições envolvidas.

Segundo BOURGEON (1979) e QUEIROZ (2004) é possível encontrar três tipos de alternância nos CEFFA, considerando o “espaço temporal”:

a) Alternância justa positiva, que se caracteriza em intercalar diferentes períodos ou tempos consagrados as atividades (ao trabalho e ao estudo) e os diferentes lugares, sem que haja uma relação aparente entre eles. Pode ser um estudante que trabalha ou um trabalhador que estuda. Existe uma disjunção institucional e didática entre as duas atividades.

b) Alternância associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se portanto a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição, com pouca ou nenhuma transversalidade ou interação entre ambos os elementos. As instituições que as constituem, procuram organizarem em uma única formação as atividades teóricas e práticas, dentro de um mesmo programa.

c) Alternância integrativa real ou copulativa, com a compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização. Este modelo de alternância favorece o projeto pessoal e coloca o formando como autor em seu próprio meio.

QUEIROZ (2004) conclui: “Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual)”.

Nos CEFFA a duração das atividades de formação varia de três a quatro anos: o método de alternância ocorre por meio de períodos em que os alunos passam na família/comunidade, duas semanas, alternando com outro período de uma semana (CFR) ou duas semanas (EFA) no centro de formação, isto é, na escola.

O calendário escolar quando de sua elaboração tem presente os aspectos: sócio-cultural, participativo, geográfico e legal.

A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo.

O Plano Curricular ou Plano de Formação é formulado com base nos conteúdos definidos em nível nacional para o Ensino Fundamental ou Ensino Médio e ou Ensino Supletivo (Educação de Jovens e Adultos - EJA) mais as matérias de ensino técnico, de acordo com as características de cada unidade educativa.

No desenvolvimento metodológico em que o aluno executa um Plano de Estudo, temos o período das semanas na propriedade ou no meio profissional, oportunidade em que o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências em seu contexto, irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável; enquanto isso, no período em que o aluno permanece em regime de internato ou semi-internato no centro de formação, isto é, a escola, tem oportunidade de socializar sua realidade sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam nas semanas em que permaneceram com suas famílias. Tudo isso é desenvolvido com o auxílio de monitores (formadores), de forma que o aluno levanta situações vivenciadas na realidade familiar, busca novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico.

O projeto educativo de cada CEFFA contribui, assim, para a constituição de um novo tecido social e econômico no contexto local. Ocorre a inserção no próprio meio de origem com a geração de emprego, de renda e de riquezas. A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. É o aprender a aprender! É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade.

Equipe de monitores e professores é responsável pela organização, dinamização das atividades docentes e pela elaboração, conjuntamente com a Associação de Pais, Jovens Formados e Entidades Parceiras, do Plano de Formação, sempre respeitado o calendário agrícola da região em que a unidade educativa está situada e com apoio e assessoramento técnico e pedagógico de entidades locais, regionais e nacionais. O jovem também é orientado na elaboração do seu projeto profissional de vida, especialmente por meio de visitas às famílias durante os períodos de alternância.

Os Centros Familiares de Formação por Alternância – Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) – adotam os seguintes instrumentos pedagógicos:

- Plano de Formação;
- Plano de Estudo;
- Colocação em Comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; interdisciplinaridade;
- Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA);
- Fichas Didáticas;
- Visitas de Estudo;
- Intervenções Externas – palestras, seminários, debates...
- Experiências / Projeto Profissional do Aluno;
- Visitas à Família do Aluno;
- Caderno de Acompanhamento da Alternância e
- Avaliação – contínua e permanente.

A legislação aplicável à matéria de que trata este parecer – Centros Familiares de Formação por Alternância (EFA, CFR e ECOR), pode ser assim resumida (Lei nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

- Artigo 22 – A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

- Artigo 23 – A educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar:

§ 2º - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

- Artigo 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

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

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

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

- Artigo 34 – a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

O parecer CNE/CEB Nº: 1/2006, aprovado em 1º/2/2006 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, flexibiliza o calendário de dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) possibilitando a certificação dos formandos.

Nesse sentido, o Ministério da Educação realizou em fevereiro e março de 2007 o mapeamento das instituições dentro e fora do sistema público de ensino que desenvolvem atividades a partir dos princípios da Pedagogia da Alternância, com vistas a subsidiar a

definição de formas de atendimento escolar para as populações do campo, bem como, contribuir para a efetivação de determinações legais e normativas por meio da formulação de políticas públicas.

Atualmente são 265 unidades escolares, com diferentes nomenclaturas: EFAs, CFRs (Casas Familiares Rurais), ECORs (Escolas Comunitárias Rurais) e CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) que desenvolvem seus trabalhos centrados na formação integral do ser humano, na qualificação profissional dos jovens e na organização comunitária, valorizando os laços familiares, a herança cultural e o resgate da cidadania. Buscam contribuir para o desenvolvimento rural mediante a produção familiar economicamente viável, de baixo impacto ambiental, socialmente justa e solidária. Para este mapeamento, a “alternância” foi considerada apenas em sua forma de organização do tempo/espço de aprendizagem. Essa etapa da pesquisa não se constituiu criteriosa quanto aos princípios, instrumentos e práticas pedagógicas preconizados pela “Pedagogia da Alternância”, uma vez que a segunda etapa da pesquisa terá caráter mais qualitativo.

O mapeamento se fez a partir das informações prestadas pela UNEFAB (União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil) e pelas ARCAFAR (Associação Regional das Casas Familiares Rurais) Sul e Norte, por telefone e por pesquisa pela internet de diferentes instituições de educação.

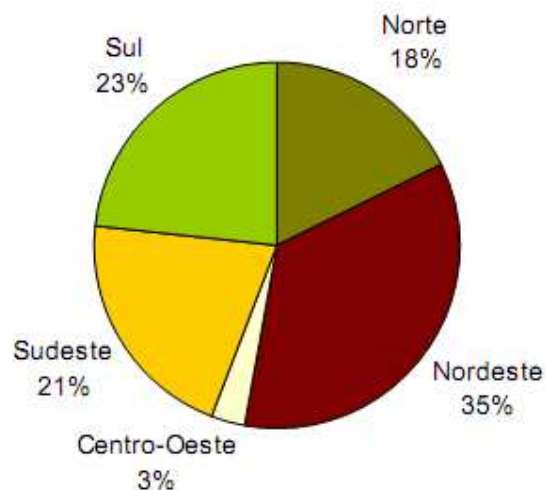
As instituições contatadas foram: UNDIMEs, Secretarias de Educação (Estaduais, Municipais, Regionais e do Interior), Comitês de Educação do Campo, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil/UNEFAB, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura/CONTAG, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, AMEFA MG, IBELGA, MEPES, REFAISA, AEFACOT, UAEFAMA, ARCAFAR-Sul, ARCAFAR-Norte Nordeste, AEFARO, RAEFAP, AEFAPI, FUNACI, AECOFABA, Coordenação Nacional do PRONERA, Instituições diversas (CPT, Fundações, ONG's) e Unidades escolares.

UF	Nº INSTITUIÇÕES	
AL	0	
BA	38	
CE	2	
MA	33	
PB	0	
PE	1	
PI	21	
RN	0	<i>Nordeste</i>
SE	2	97
AC	1	
AM	1	
AP	5	
PA	24	
RO	5	
RR	0	<i>Norte</i>
TO	10	46
DF	0	
GO	4	
MS	3	<i>Centro-Oeste</i>
MT	1	8
ES	28	
MG	18	
RJ	4	<i>Sudeste</i>
SP	4	54
PR	33	
RS	4	<i>Sul</i>
SC	23	60
BRASIL	265	

Fonte: MEC/SECAD/CGEC, julho 2009.

Figura 3. Distribuição por Estado das instituições com curso de alternância.

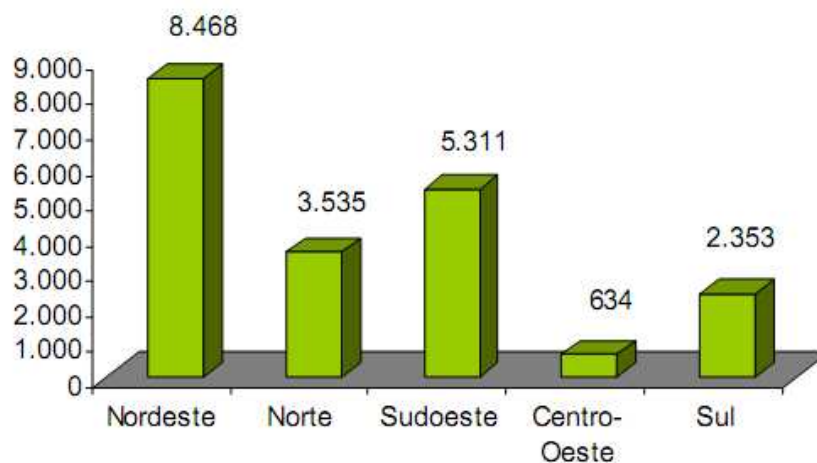
Distribuição por região geográfica das instituições que têm curso em alternância



Fonte: MEC/SECAD/CGEC, julho 2009.

Figura 4. Distribuição por região geográfica das instituições com curso de alternância.

Distribuição das matrículas por região geográfica



Fonte: MEC/SECAD/CGEC, julho 2009.

Figura 5. Distribuição das matrículas por região geográfica.

Apesar de a ETAF não estar classificada em nenhum dos modelos acima o método de trabalho baseia-se na pedagogia da alternância, uma vez que os alunos permanecem na Escola no período matutino e retornam para suas propriedades onde aplicam ou tentam aplicar as técnicas apreendidas nas atividades teóricas e práticas. Também são assistidos em suas propriedades pelos técnicos do Itesp e pelo coordenador da ETAF, que acompanham seus projetos. Os jovens trazem os problemas encontrados na propriedade para serem debatidos e resolvidos na Escola, e ainda contam com caderneta de anotações que é socializada em sala de aula.

Mesmo que descrita entre os cursos técnicos do Centro Paula Souza, ela foge dos padrões tradicionais de ensino técnico, por ser uma escola diferenciada em sua maneira de trabalhar. Porém, é importante conhecer a criação pelo Centro Paula Souza, seus cursos e projetos alternativos, como o Projovem e o Ensino Médio Integrado à Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Produção Agropecuária, em Regime de Alternância.

2.5. Ensino Técnico no Centro Paula Souza

O Centro Paula Souza é a instituição encarregada pelo ensino técnico no Estado de São Paulo. Apresentamos a seguir um breve histórico de sua trajetória, as modalidades de ensino técnico desenvolvido e os cursos existentes na ETEC Dr. Dário Pacheco Pedroso, a qual a ETAF está vinculada.

As transformações econômicas tributárias do crescente desenvolvimento e aplicação da ciência e tecnologia, sobretudo a partir do final do século XIX, provocou desdobramentos e impactos os mais diversos quanto à maneira de produzir bens e serviços e, conseqüentemente, quanto às relações de trabalho, emprego, lazer, educação, etc.

Fazia-se necessária a criação de escolas que auxiliassem no fornecimento desse conhecimento profissional, que se intensificava a cada dia. No Estado de São Paulo essa exigência foi mais sentida devido à grande expansão industrial...

Para procurar atender às necessidades referentes a uma formação técnica e tecnológica foi criado o Centro Paula Souza, que iniciou suas atividades em 1969. Mas as primeiras reuniões do Conselho Estadual de Educação para a criação da instituição realizaram-se em 1963. A idéia de criar um Centro Estadual voltado para a Educação

Tecnológica ganhou consistência quando Roberto Costa de Abreu Sodré assumiu o governo do Estado de São Paulo, em 1967.

Em 1968 a Lei número 10.038/68, que dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, estabelece que o segundo ciclo se diversifica em Colégio Secundário, Colégio Normal e Colégio Técnico, o qual compreende os ramos Comercial, Industrial e Agrícola. No mesmo ano o governador de São Paulo constituiu um grupo de trabalho visando ao estudo da implantação de cursos superiores de tecnologia que atendessem às essas necessidades crescentes do mercado e da indústria. Por meio do Decreto-lei de 6 de outubro de 1969 foi criado, então, o Centro Estadual de Educação Tecnológica (CEET) de São Paulo, entidade autárquica destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino Médio e Superior.

Ele foi instalado efetivamente em 1970, oferecendo três cursos na área de construção civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas, Construção de Edifícios) e dois na área de mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Atendendo a uma demanda regional, foi criada a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, que passou a funcionar a partir de 1971 e sendo integrada ao CEET, oferecendo cursos na área de mecânica.

A Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971, procurou conciliar o ensino acadêmico e profissionalizante. Segundo ela, todos os cursos de segundo grau deveriam oferecer qualificação direcionada ao trabalho. A educação profissional deixou de ser exclusiva das instituições especializadas e passaria a ser realizada em todo sistema público e escolas particulares do ensino médio. De acordo com a essa Lei e pelos pareceres do Conselho Federal de Educação nº 45/72 e nº 76/75, as escolas técnicas ofereciam formação geral, no então designado núcleo comum, e formação técnica, nas disciplinas que recebiam a denominação de específicas. O núcleo comum, composto das disciplinas: Português, Estudos Sociais, Ciências, Matemática, Inglês, Educação Física e Educação Artística, perfaziam um total de 1440 h/aula. A parte diversificada, da qual faziam parte as disciplinas profissionalizantes, tinha uma carga horária de até 2200 h/aula para a área terciária, e de 2900 h/aula para as áreas primária e secundária. Porém, para algumas habilitações, as horas aula destinadas à parte diversificada foram ampliadas até o máximo de 4.200 h/aula. Cada escola fazia sua grade curricular.

Constatou-se, no entanto, que as escolas de segundo grau não estavam preparadas para ministrar o ensino profissionalizante. Vários fatores contribuíram para o insucesso dessas instituições de ensino, como o fato de as escolas não possuírem estrutura física, equipamentos e professores com formação na área profissionalizante, além de uma pressão das escolas e da sociedade em geral contra a maneira como o ensino profissionalizante estava sendo tratado. Para procurar contornar essa situação criou-se a Lei 7044/82 que tornou facultativa a profissionalização do segundo grau, voltando o ensino profissionalizante a fazer parte apenas das instituições de segundo grau especializadas.

No ano de 1973 foi organizada a Fatec de São Paulo. Neste mesmo ano no Conselho Deliberativo do CEET foi discutida idéia de acrescentar o nome Paula Souza a instituição, uma vez que o Centro estava localizado no prédio onde funcionara a escola (Politécnica) fundada por ele e que já levava seu nome. Em 10 de abril de 1973 ela foi concretizada, passando a instituição a se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). E através da Lei Estadual nº 952/73, foi transformado em autarquia especial e vinculada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP (ALMEIDA, 2001). Seu patrono, o engenheiro, professor e político Antônio Francisco de Paula Souza (1843 - 1917), quando deputado estadual, foi autor do projeto que criou a Escola Politécnica de São Paulo (1894), posteriormente incorporada à Universidade de São Paulo, da qual foi diretor até a sua morte.

Entre as suas principais atribuições do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), destacavam-se a formação de recursos humanos, ou seja, de técnicos e tecnólogos, bem como a formação de professores para o ensino técnico e prestação de serviços à comunidade. Os cursos para formação de professores tiveram início em 1977. No início, como já abordado o Centro dedicava-se apenas ao ensino superior. Como foi criado também para ministrar o ensino de nível médio, assumiu essa função a partir de 1981, com a integração inicial de doze escolas técnicas de nível médio, até então geridas pelo setor privado, através de convênio com o público, sendo a partir de então denominadas. Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). Em 1982 seis escolas técnicas da rede estadual também passam a fazer parte do Centro, o qual organizou mais duas unidades. Em 1992, as escolas técnicas agrícolas públicas foram integradas ao CEETEPS pelo Decreto nº 37.735/93, sob as diretrizes da Coordenadoria do Ensino Técnico - CETEC. Em Janeiro de 1994 as demais 82 escolas técnicas estaduais ligadas diretamente à Secretaria de Ciência e

Tecnologia, passaram a integrar o Centro, destas, 35 dedicada ao ensino na área agrícola e as demais voltadas para os setores de indústria, comércio e serviços. Além de contar com a criação de outras faculdades de tecnologia em cidades do interior do estado de São Paulo.

A partir de 2005 passou a ser denominado apenas por Centro Paula Souza (CPS) e as unidades de ensino técnico por Escolas Técnicas (ETEC).

A Lei nº 9394/96 estabeleceu as diretrizes e bases da Educação Nacional. No artigo 50 determina que "a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida concomitante ou seqüencial a este" (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996), ou seja, o ensino médio é desvinculado do técnico, podendo o aluno freqüentar o curso técnico concomitante ou após o término do ensino médio.

O Decreto 2208/97 serviu para regulamentar o ensino técnico. No artigo 6º, inciso I desse foi publicada a Resolução da Câmara de Educação Básica nº 4, de dezembro de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, em que "o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional".

No parágrafo único do artigo 10º justifica-se que a educação profissional *"objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social"*.

Define em seu artigo 20º, *"diretriz como o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico"*. No artigo 50º consta que a educação profissional será organizada por áreas profissionais onde são incluídas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação. São elencadas vinte áreas profissionais: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem pessoal, Indústria, Informática, Lazer e desenvolvimento social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes e Turismo e Hospitalidade.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Profissional para a área de Agropecuária, subdivide-se nas habilitações de Agricultura, Pecuária, Agroindústria e Planejamento e Gestão.

Após a regulamentação da Lei Federal nº 9394/96, a partir do Decreto nº 2208/97, que regulamentou o Ensino Técnico, a Coordenadoria do Ensino Técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" definiu um projeto pedagógico não só para atender à imposição legal, mas que acompanhasse as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as transformações vivenciadas pela sociedade contemporânea.

O ensino técnico, separado do ensino médio, pode estruturar-se em módulos em seu currículo, a serem desenvolvidos semestralmente. *"A modularização dos cursos deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade"* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999:19). Os cursos técnicos do CEETEPS foram estruturado em módulos de 20 semanas.

Analizando as conseqüências dessas mudanças nas escolas técnicas agrícolas que separa o ensino médio do técnico passando, então, a formar técnicos especialistas ou em agricultura ou em pecuária, SOARES (2001) observa que essa não é a demanda do mercado, que busca um profissional com formação agropecuária. Para tanto o aluno necessitaria ficar mais tempo na escola, para poder concluir:

"(...) um curso (ex. agricultura) e depois começar outro (ex. pecuária). Conclui, também, que "a reforma não beneficia o aluno trabalhador, que demorará mais tempo para iniciar um curso profissionalizante, em virtude de cursar o ensino médio no período noturno e nem os jovens habitantes no mundo rural que mais necessitam, pois não existem cursos de agricultura à noite, daí a grande demanda de alunos urbanos nos cursos técnicos agrícolas existentes." (Idem, 2001, p.96).

Atualmente o Centro Paula Souza administra 162 Escolas Técnicas (Etecs) e 48 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, em 134 cidades no Estado de São Paulo. Mais de 170 mil alunos estão matriculados nas suas unidades de ensino no 1º semestre de 2009. As Etecs atendem 142 mil estudantes, aproximadamente, sendo mais de 39 mil no Ensino Médio. No Ensino Técnico, para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços, em 83 habilitações, o número de alunos matriculados ultrapassa 100 mil. Já as Fatecs, abrigam cerca de 32 mil alunos nos 45 cursos Superiores de Graduação.

O Centro Paula Souza possui hoje os seguintes cursos técnicos: Açúcar e Alcool, Administração, Administração integrado a EJA, Agenciamento de Viagem (substitui Turismo), Agente Comunitário de Saúde, Agricultura, Agrimensura, Agroecologia (substitui Agricultura Familiar), Agroindústria, Agronegócio, Agropecuária (substitui Pecuária), Agropecuária - integrado ao Ensino Médio, Alimentos, Análise e Produção de Açúcar e Alcool, Aquicultura (substitui Psicultura), Automação, Industrial, Avicultura, Bioquímica, Cafeicultura (substitui Produção e Comercialização de Café), Calçados (substitui Gestão da Produção de Calçados), Comércio (substitui Assessoria Empresarial, Gestão Empresarial e Gestão de Pequenos Negócios), Comunicação Visual (substitui Design Gráfico), Contabilidade, Canto, Cozinha, Curtimento, Dança, Desenho de Construção Civil (substitui Edificações com Ênfase em Projetos), Desenho de Produtos de Enxovais e Decoração, Design de Interiores, Design de Móveis (substitui Produtos de Design de Móveis), Edificações, Eletroeletrônica, Eletromecânica, Eletrônica, Enfermagem, Farmácia, Florestas (substitui Florestal), Gestão de Produção de Enxovais e Decoração, Hidrologia (substitui Recursos Hídricos), Higiene Dental e Hospedagem (substitui Hotelaria).(Silvicultura-FATEC)

A ETAF – Pedro Pomar, local onde foi realizado este trabalho de pesquisa, está vinculada a ETEc Dr. Dario Pacheco Pedroso, localizada no município de Taquarivai - SP, sendo uma unidade descentralizada (unidades que funcionam com um ou mais cursos, sob a administração de uma Etec).

Dentre os cursos apresentados acima, os ministrados pela ETEc Dr. Dario Pacheco Pedroso, são:

Administração: O Técnico em Administração é o profissional que controla a rotina administrativa das empresas. Colabora nos planejamentos estratégico, tático e operacional. Realiza atividades em recursos humanos e intermedeia mão-de-obra para colocação e para recolocação profissional. Atua na área de compras; auxilia no setor contábil e assessora a área de vendas. Intercambia mercadorias e serviços e executa atividades nas áreas fiscal e financeira.

Mercado de trabalho: áreas da Indústria, Comércio, Prestação de Serviços, em empresas em geral de pequeno e médio portes.

Agroecologia (substitui Agricultura Familiar): O Técnico em Agroecologia é o profissional que atua em sistemas sustentáveis de produção agroecológica. Planeja e executa projetos e

atividades de preservação dos recursos hídricos, do solo, da fauna e da flora silvestre; orienta sobre o controle natural e biológico dos insetos, doenças e plantas espontâneas. Realiza atividades de educação ambiental, de gestão da propriedade agroecológica; promove a integração e a organização social. Utiliza de técnicas e tecnologias de conservação e armazenamento da matéria-prima e do processamento dos produtos agroecológicos.

Mercado de trabalho: certificadoras de produtos agroecológicos, assessoria técnica a prefeituras, instituições de assistência técnica e extensão rural (ATER), propriedades rurais, cooperativas e sindicatos rurais, auxiliar em trabalhos de pesquisa voltados a agroecologia.

Agropecuária: O Técnico em Agropecuária é o profissional que planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários. Administra propriedades rurais. Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

Mercado de trabalho: propriedades rurais, empresas comerciais, estabelecimentos agroindustriais, empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, e parques e reservas

Florestas: O Técnico em Florestas é o profissional que planeja, elabora documentos, monitora projetos e supervisiona a execução de atividades florestais desde a construção de viveiros e coleta de sementes até a produção de mudas, desenvolvendo e aplicando técnicas de manejo em florestas nativas e comerciais. Coordena e gerencia empresas ligadas à exploração florestal, na formação, na extração e no reflorestamento. Atua na conservação e preservação ambiental, monitorando aspectos relativos a flora e fauna, participando de pesquisa, considerando e respeitando os tratados regionais e mundiais no que se refere ao meio ambiente.

Mercado de trabalho: empresas de reflorestamento, indústrias madeireiras, empresas públicas de pesquisa e preservação ambiental, parques públicos e áreas de preservação ambiental.

Meio Ambiente: O Técnico em Meio Ambiente é o profissional que identifica as intervenções ambientais, analisa suas conseqüências e propõe ações para prevenção, otimização, minimização e/ou remediação de seus efeitos; utiliza para isso as tecnologias disponíveis associadas às diversas áreas de conhecimento e atua de forma proativa e ética, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, dentro dos princípios da Legislação Ambiental.

Mercado de trabalho: instituições públicas e privadas, além do terceiro setor, estações de tratamento de resíduos e unidades de conservação ambiental.

O Centro Paula Souza enuncia que os cursos ministrados nas ETEC e FATECs visam a um entrosamento maior com o setor produtivo, estando, por isso, voltados para especializações que atendam as demandas regionais, abarcando uma ampla gama de modalidades de curso de tecnologia

Porém, HILST (1992) em seu trabalho de pesquisa procurou mostrar que o Centro avançou pouco quanto a sua ideologia educacional ao procurar manter, ao longo de sua trajetória, o ideário da *“formação de mão-de-obra qualificada para atender um mercado de trabalho imediatista, decorrente do modelo tecnicista que vigorou, principalmente, nas décadas de 60 e 70”* (Idem, 1992, p.76)

Na verdade, a tradição dualista que opõe uma concepção intelectual-humanista a uma concepção prática-tecnicista tem sido alvo de críticas de diversos estudiosos da educação brasileira.(QUEIROZ, 2007). Para HILST (1992, p.78):

“(...) percebe-se claramente nos atos legais da criação dos cursos profissionalizantes no país uma forte tendência a incorporar idéias que favoreçam o capital. Por que não tentarmos incorporar a estes cursos (de tecnologia) disciplinas que contemplem a criatividade e as áreas que complementam essa formação, hoje empobrecida?”

Seu objetivo é, como ela explicita, buscar *“ alternativas que possam vir a fortalecer não só a instituição como, principalmente, aos tecnólogos”* (Idem, 1992, p.83). Essa linha de pensamento não é diferente para o Ensino Técnico, onde *“não basta que os professores instrumentalizem tecnicamente os educandos, é preciso formá-los como um todo. Daí a importância fundamental da superação, nas escolas técnicas, da dicotomia educação geral x formação especial”* (PETEROSI, 1994, p.97).

Nesse contexto SOARES (2001) analisa que para a formação de técnicos agrícolas de nível médio, é necessária a transmissão de conhecimentos sobre novas tecnologias agrícolas, questões ambientais e alternativas tecnológicas, sempre dentro de uma perspectiva de Desenvolvimento Sustentável, garantindo, desse modo, a esses alunos a formação de "cidadãos", conhecedores dos problemas da sociedade brasileira em seus aspectos sociais, econômicos, políticos culturais e ambientais.

O Centro Paula Souza possui, ainda, dois cursos diferenciados dos já citados, trabalhando de forma diferenciada destes e seguindo aos métodos de ensino da pedagogia da alternância. São eles o PROJOVEM - Programa de formação de jovens empresários rurais e o Ensino Médio Integrado à Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Produção Agropecuária, em Regime de Alternância.

A seguir daremos alguns detalhes desses cursos.

PROJOVEM

O PROJOVEM - Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais - é um programa de desenvolvimento rural voltado para jovens de origem rural (filhos de assentados, de pequenos proprietários ou de empregados em propriedades agropecuárias) que não concluíram o ensino formal, o Projovem prepara empreendedores rurais. O objetivo é capacitar os jovens para dirigir seus negócios de forma competitiva e aumentar o nível de renda de suas famílias, favorecendo a permanência dessa população no campo. Cerca de 200 jovens, distribuídos por oito núcleos no Estado de São Paulo, são atendidos pelo programa.

O Programa, com duração de três anos, atende jovens filhos de agricultores familiares, com idade entre 14 e 21 anos, que tenham, pelo menos, o domínio de leitura e escrita e das quatro operações matemáticas. Desenvolvido desde 1997, por intermédio de parceria entre o Centro Paula Souza² (CPS), a Universidade de São Paulo³ (USP) e algumas comunidades rurais, visava a contribuir na preparação de jovens empresários rurais capazes de dirigir seus negócios de forma competitiva e sustentável, aumentando o nível de renda de suas famílias e contribuindo para o fortalecimento do capital social de suas comunidades (DELFINI, 1998).

O programa emprega a Pedagogia de Alternância, a Pedagogia de Projetos e o Ciclo de Aprendizagem Experiencial. Dessa forma, a problematização, a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação constituem as ferramentas básicas para a construção das habilidades, atitudes e conhecimentos que

alicerçam as competências requeridas para a formação do jovem empresário rural (PERES, 1998).

O eixo de formação dos jovens no âmbito pedagógico do PROJOVEM é a elaboração, pelo jovem, de um Projeto de Investimento de Capital - PIC em atividade rural.

Assim todas as atividades e realizarão tendo o PIC como tema referencial ou gerador. O jovem deverá concluir a elaboração do projeto até o final do segundo ano de programa quando deverá iniciar a sua implantação, ficando para o período do terceiro ano a execução e monitoramento do projeto assim como a discussão da sua relação com os projetos da propriedade e o papel do jovem enquanto gestor rural no desenvolvimento de sua comunidade.

Linhas Básicas do PROJOVEM:

Programa:

- metodologia mínima: pedagogia da alternância, elaboração e implementação de projeto de investimento, planejamento estratégico da empresa;
- duração mínima de 3 anos, objetivando a formação de cidadãos-empresários;
- voltado para o atendimento das necessidades individuais e de desenvolvimento do jovem;
- enfatiza o aprendizado a partir da prática e da vivência profissional;

Jovem:

- ter entre 14 e 21 anos de idade, com exceções sob responsabilidade da Associação de pais;
- ter acesso aos recursos naturais necessários para desenvolver seu projeto;
- quer ser empresário rural. É alfabetizado e sabe as quatro operações matemáticas;
- pode estudar em escolas noturnas, desde que retorne ao núcleo para pernoitar.

Pais:

- co-responsável pela educação dos filho, comprometidos com sua orientação na propriedade;
- membros da associação e pais e nela atuante.

Associação de Pais:

- dona e administradora do núcleo, é a responsável pelas decisões;
- viabiliza e dá sustentação ao trabalho do Núcleo e é atuante na educação dos jovens;
- filiada à Associação Central do projovem é soberana e legalmente responsável pelo núcleo;
- pode possuir membros que não sejam pais de jovens participantes do programa, mas que tenham interesse no desenvolvimento da comunidade local;

- em questões diretamente ligadas aos jovens, decidem os membros que tem filhos no programa;
- assume a presente linha básica do projovem.

Monitor:

- escolhido pela associação de pais;
- procura sempre capacitar-se para melhorar seu desempenho;
- é agente facilitador e orientador do aprendizado do jovem e aprende junto com ele;
- convive no núcleo dia e noite;
- deve ser da área de agrárias e ter disponibilidade de dedicação mínima de 40 horas semanais.

Atividades Curriculares e Material Didático:

- a utilização de bibliotecas é fundamental;
- todas as ações recursos são voltados para que o jovem aprenda a buscar conhecimentos e informações;
- princípios teóricos são essenciais para a compreensão e descrição dos fenômenos práticos;
- quer ser empresário rural.

Recursos Financeiros:

- fundo rotativo para financiar os projetos de investimentos dos jovens, sob a responsabilidade da Associação de Pais, preferencialmente gerido por uma instituição financeira;
- a Associação de Pais é responsável pela captação de recursos, inclusive do fundo rotativo.

Associação central:

- dá apoio jurídico, é fonte de atualização pedagógica e zela pelos princípios do projovem;
- ajuda a viabilizar recursos externos e legitima novos núcleos.

CEETEPS e ESALQ:

- parceiros da associação central e das associações de pais;
- ajudam a viabilizar a formação e contratação de monitores e a capacitação permanente.

Ensino Médio Integrado à Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Produção Agropecuária, em Regime de Alternância

Objetivos:

1. Criar condições para que o aluno desenvolva valores e competências que conduzam à integração do seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa,
2. Desenvolver competências que possibilitem a construção e permanência de um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento,
3. Formar o educando incluindo valores éticos e desenvolvimento do pensamento crítico,
4. Formar o profissional para atuar na área agropecuária, de forma empreendedora,
5. Integrar a família e a comunidade rural no processo ensino-aprendizagem, garantindo a conjugação de dois espaços distintos, a escola e o meio rural,
6. Formar cidadãos integrados social, comunitária e culturalmente e interessados em sua permanência na zona rural, criando suas próprias condições de trabalho na comunidade, com base em sua vivência da agricultura familiar e do conhecimento desenvolvido.

Requisitos de Entrada:

O ingresso ao curso de Ensino Médio Integrado à Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Produção Agropecuária, em Alternância dar-se-á por meio de processo seletivo para alunos que tenham concluído o Ensino Fundamental ou equivalente.

Além de avaliação do domínio de competências básicas relativas ao Ensino Fundamental, são critérios para a seleção dos alunos:

- residência do aluno em propriedade rural;
- distância máxima de até 50 km entre a propriedade rural e a escola;
- contrato de formação assinado pelos pais ou responsável legal;
- interesse pela atividade agropecuária.

Enfoque Pedagógico do Currículo:

A Pedagogia da Alternância parte do princípio de que seu aluno é um jovem integrado em uma família e em uma comunidade, possuidoras de um evidente valor educativo.

Visando viabilizar esse princípio, o curso foi estruturado para funcionar num centro educativo – escola – e no meio sócio-profissional – família e comunidade. Dessa forma se estabelece uma relação efetiva entre essas três agências educativas.

O curso é composto por 03 (três) séries anuais, sendo que o alunado – em cada uma delas – alterna sua permanência de algumas semanas (50% do total previsto) na propriedade familiar ou meio profissional e 50% no centro de formação (escola).

Dessa forma, alternam-se e articulam-se tempos e espaços na formação do jovem, atribuindo-se real significado de aprendizagem à experiência vivenciada pelo mesmo.

Tanto os períodos trabalhados no centro educativo quanto os do meio sócio-profissional são computados como dias letivos e horas-aulas. São consideradas aulas as atividades que se processam fora da escola e que são desenvolvidas por meio de análises, averiguações e trabalhos com a ajuda de pesquisas direcionadas que compõem o Plano de Estudo.

Essas atividades trabalhadas junto à família e à comunidade sócioeducativa, correspondem a 30% da carga horária prevista para o curso, os restantes 70% são desenvolvidos na unidade escolar.

- Quanto à Matrícula:

1. Residência do aluno em propriedade rural;
2. Distância máxima de até 50 Km entre a propriedade rural e a escola;
3. Contrato de Formação assinado pelos pais ou responsável legal;
4. Comprovante de conclusão do Ensino Fundamental

(Demais documentos para matrícula deverão ser solicitados pela secretaria de acordo com a legislação vigente)

Obs: Será oferecida 01 (uma) turma de 40 (quarenta alunos) por ano, com alternância semanal entre as sessões.

- Quanto ao processo Ensino e Aprendizagem:

1. Plano de Curso

2. Plano de Formação

3. Plano de Trabalho Docente

4. Instrumentos da Pedagogia da Alternância a ser utilizado pela escola:

- Plano de Estudo
- Caderno da realidade
- Caderno didático
- Viagens e Visitas de estudo
- Serão
- Experiências
- Visitas às famílias
- Estágio
- Projeto Profissional
- Caderno de Acompanhamento da Alternância.
- Tutoria
- Avaliações (Discente, Docente, Pais)

O calendário deverá contemplar no mínimo, 200 dias letivos, dos quais 50% serão trabalhados na Seção Escala e 50% na Sessão Família; da carga horária total do curso 70% será desenvolvido na SE e 30% na SF; com alternância semanal.

Tomando-se como base essas experiências, e com o surgimento do Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.204/97 surge a possibilidade de se trabalhar a formação do jovem de maneira una, integrando, por meio do próprio currículo, a formação técnica com a formação básica, ambas fundamentais para o jovem trabalhador da agricultura familiar e muito mais significativa na medida em que visualiza o aluno como uma unidade global.

Com essa visão geral do Centro Paula Souza e dos cursos oferecidos pela ETEC Dr. Dario Pacheco Pedroso, apresentaremos a seguir a gênese da ETAF Pedro Pomar, como ela foi idealizada, concretizada e seu funcionamento.

2.6. Gênese da Escola Técnica de Agricultura Familiar – ETAF

A demanda pela criação de um curso técnico partiu dos filhos dos assentados da Fazenda Pirituba e de comunidades vizinhas à fazenda, localizada entre os municípios de Itaberá, Itapeva, Itararé e Bom Sucesso de Itararé, no sudoeste paulista.

Os filhos dos produtores apresentaram uma reivindicação ao ITESP pedindo a criação de cursos técnicos. Porém, não estava claro que tipo de curso técnico que os jovens estavam demandando. Dessa forma, em 2002 o grupo técnico do ITESP e um representante do Grupo de Jovens dos assentamentos elaboraram uma pesquisa para diagnosticar os anseios referentes à capacitação profissional.

Os próprios jovens aplicaram 152 questionários nas áreas de assentamento e das comunidades vizinhas. Com o resultado da pesquisa foi possível traçar um perfil dos possíveis alunos e a proposta pedagógica do curso.

Observou-se que a maioria dos entrevistados possuía idade entre 15 e 20 anos (78%), entre 21 e 25 anos tinha-se 20% do total e por fim, o grupo apresentava um membro com 32 e outro com 35 anos.

A residência dos entrevistados estava bem distribuída nas áreas de assentamento e comunidades vizinhas, não apresentando nenhuma concentração em alguma área específica.

Quanto à escolaridade cerca de 76% dos entrevistados estavam cursando o ensino médio, 16% já havia concluído o ensino médio, e o restante havia parado de estudar sem concluir o ensino médio.

Quando indagados sobre a sua ocupação 61% respondem ser estudantes, 11% disseram ser a agricultura sua ocupação, 20% não responderam a questão e o restante apresentou como resposta à opção outros (camarada, operário, apicultor, etc.).

Com relação ao trabalho na propriedade 89% afirmou executar alguma atividade na propriedade e os restantes não responderam a questão.

A questão referente ao interesse de cursos na área de agropecuária, mostrou que existe uma concentração nos cursos de formação de técnico florestal e agropecuário, representando 20% e 16% respectivamente. Outra área de interesse relevante é a administração rural (11%). O item referente a outras áreas apresentou um percentual de 29%. Esse interesse maior pode ser justificado quando foram indagados sobre outros cursos técnicos e que houve uma demanda considerável pela área de informática.

Traçado o perfil dos jovens e com as informações sobre as principais áreas de interesse, começou o processo de negociação para o fechamento da parceria entre o ITESP e Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza para o desenvolvimento do projeto.

Todo o processo de negociação e formatação do projeto foi desenvolvido dentro de princípios participativos e dialógicos com a comunidade sempre envolvida e participando ativamente do processo decisório. Participação ativa desde a definição pela Habilitação Técnica em Agricultura Familiar até a construção do conteúdo programático, que deveria acima de tudo estar de acordo com a realidade vivida pelos alunos.

Para atender essa demanda foi criada a ETAF - Escola Técnica de Agricultura Familiar – Pedro Pomar, onde o presente trabalho foi desenvolvido, que tem como objetivo proporcionar a formação e capacitação técnica a jovens para que estes adquiram conhecimentos adequados e suficientes para atuarem com tecnologias alternativas baseados na agroecologia; elaborar projetos de produção viáveis; realizar a gestão da propriedade, para trabalharem em suas propriedades, buscando melhorar a produção, e conseqüentemente aumento na renda e a sua manutenção no campo. Todo o conteúdo pedagógico das aulas está direcionado ao ensino de métodos e tecnologias adaptadas à agricultura familiar, buscando a necessária transmissão de conhecimentos sobre as novas tecnologias agrícolas disponíveis. E como também, torná-los sensíveis às questões ambientais a fim de que se transformem em propagadores de alternativas tecnológicas mais compatíveis com os agroecossistemas, dentro da perspectiva do Desenvolvimento Sustentável, garantindo assim a formação de “cidadãos”, conhecedores dos problemas gerais da sociedade brasileira em seus aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais (SOARES, 2001).

As atividades teórico-práticas da ETAF estão voltadas para os novos desafios dos serviços públicos de Ater, utilizando metodologias participativas, onde os docentes devem desempenhar o papel educativo, atuando como facilitadores de processos de desenvolvimento rural sustentável, privilegiando o potencial endógeno das comunidades e territórios, resgatando e interagindo com os conhecimentos dos agricultores familiares (BRASIL, 2005).

A ETAF – Escola Técnica de Agricultura Familiar – Pedro Pomar, está localizada no Bairro de Água Azul, Agrovila III, município de Itaberá, Estado de São Paulo, Brasil. A ETAF é uma Unidade Descentralizada da Escola Técnica Estadual “Dr. Dario Pacheco Pedroso”, localizada no município de Taquarivai, Estado de São Paulo.

O projeto educacional da ETAF tem por objetivo formar o técnico em Agricultura Familiar, sendo, este, resultado de uma parceria entre o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza e o Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) e a comunidade local.

O Curso Técnico em Agricultura Familiar, que é composto de 3 (três) Módulos semestrais, sendo cada um composto pelas Qualificações: Produção Vegetal, Produção Animal e Produção Agroindustrial. As aulas teóricas são ministradas por docentes do Centro Paula Souza e as atividades práticas realizadas pelos técnicos do ITESP.

O aluno que cumprir os três módulos, num total de 1.840 horas/aula e tiver completado o ensino médio recebe o diploma de Técnico em Agricultura Familiar.

O aluno, também, poderia cursar os módulos separadamente, independentes, recebendo ao final de cada período a certificação de Agente de Produção Vegetal, para o módulo de Produção Vegetal num total de 620 horas/aula, ou Agente de Produção Animal, para o módulo de Produção Animal num total de 680 horas/aula, ou ainda de Agente de Processamento de Produtos Agropecuários, para o módulo de Produção Agroindustrial num total de 540 horas/aula.

O perfil do aluno no módulo Agente em Processamento de Produtos Agropecuários é de um profissional que implementa atividades rotineiras e sazonais relativas à produção de derivados de origem vegetal, bem como ao uso e a manutenção de instalações de máquinas e de ferramentas agroindustriais e à comercialização da produção, com métodos adequados ao sistema de agricultura familiar. Nesse módulo o agente possui as seguintes atribuições e responsabilidades: projetar a execução de atividades agropecuárias e agroindustriais referentes ao desenvolvimento de culturas e de criação de animais, com fins comerciais; promover e auxiliar o controle zootécnico nas criações e fitossanitário nas culturas; pesquisar dados relativos às práticas de mercado e à comercialização de matérias-primas e produtos agropecuários; pesquisar e colocar em prática, métodos de controle /erradicação de doenças e outros problemas característicos de plantações e de criações; coordenar e orientar equipes de trabalho para as práticas da área agropecuária; comercializar matérias-primas e produtos finais agropecuários resultantes do processamento de produtos de origem animal e vegetal; executar e controlar manutenção em máquinas, em equipamentos, em ferramentas e em instalações utilizados em atividades de produção agroindustrial.

No módulo de Agente de Produção Vegetal o profissional é aquele que planeja, desenvolve e gerencia atividades relativas à produção de derivados de origem vegetal, com métodos e com tecnologias adequadas ao sistema de agricultura familiar. Atribuições e

responsabilidades: promover e auxiliar o controle fitossanitário nas culturas; Adotar práticas de melhoramento genético nas culturas; Executar e supervisionar atividades relativas ao plantio (tratos culturais, preparo do solo, semeadura, colheita etc); comercializar matérias-primas e produtos finais agropecuários resultantes do processamento agroindustrial. O Agente em Produção Animal é o profissional que atua com atividades relativas à criação e produção de derivados de origem animal a comercialização da produção. Esse profissional possui as seguintes atribuições e responsabilidades: promover e auxiliar o controle zootécnico em criações; adotar práticas de melhoramento genético em criações; executar e supervisionar o manejo diário das criações (preparo de rações, de forragens etc.); executar e controlar atividade de abate, ordenha e processamento de produtos de origem animal; comercializar matérias-primas e produtos finais agroindustriais.

Em 2006 foram realizadas mudanças pedagógicas da grade curricular da habilitação que passou a possuir uma sequência, modular e semestral, em que o jovem teria que cursar todos os módulos, para obter o diploma de Técnico em Agricultura Familiar. Essas mudanças ocorreram, principalmente, em virtude da experiência da ETAF - Pedro Pomar, que de todas as Escolas onde havia sido implantada a habilitação, foi a que apresentava melhores resultados. O coordenador da ETAF e dois técnicos do ITESP, ficaram encarregados de sugerirem modificações em algumas disciplinas, principalmente as ligadas as áreas de Gestão, ATER, Agroecologia e Organizações Sociais no Meio Rural Iniciando-se pelo Módulo I - com enfoque temático a produção Vegetal, o Módulo II - com enfoque temático a produção animal e o Módulo III - com enfoque na agroindústria familiar, agora com uma carga horária de 500 horas no semestre.

No Módulo I as disciplinas definidas foram: gestão da propriedade familiar I, linguagens, trabalho e tecnologia, manejo e conservação do solo, produção vegetal, técnicas em agroecologia e aplicativos informatizados.

Para o Módulo II as disciplinas ficaram assim definidas: Gestão da propriedade familiar II, Produção vegetal II (forragens), produção animal, nutrição animal, uso e manutenção de máquinas e equipamentos I, processo de comercialização na agricultura familiar.

No Módulo III definiu-se as seguintes disciplinas: gestão da propriedade familiar III, organizações sociais no meio rural, processamento de produtos de origem vegetal, processamento de produtos de origem animal, assistência técnica e extensão rural, uso e manutenção de máquinas e equipamentos II. Além de todo conteúdo programático de

matérias técnicas, o curso apresenta outras disciplinas profissionalizantes importantes para formação do aluno como ética e cidadania, leitura e produção de texto, informática, gestão e qualidade, e tecnologia e meio ambiente (sustentabilidade). Anexo...

A comunidade participou ativamente na criação da ETAF, o prédio que era a sede da Fazenda Pirituba, e está sob responsabilidade do ITESP, foi reformado para abrigar a Escola. Essa reforma contou com verba que veio do Estado via ITESP, mas também com a colaboração da comunidade, que ajudou a fazer a argamassa, assentar tijolos, na instalação da parte hidráulica e elétrica, trocar telhas, e também na limpeza do terreno, capinando, fazendo covas para o plantio de árvores, no dia inauguração.



Figura 6. Comunidade ajudando na reforma da futura Escola



Figura 7. Jovens ajudando no plantio do gramado da Escola



Figura 8. Preparo de argamassa para reforma da Escola



Figura 9. Futuros alunos escrevendo o nome da Escola



Figura 10. Futuro aluno criando o logotipo da Escola



Figura 11. Visão geral da Escola



Figura 12. Inauguração da ETAF

O transporte dos alunos foi realizado pela prefeitura de Itapeva, que contratou os serviços de um motorista da comunidade próxima a Escola, no distrito de Engenheiro

Maia. O ônibus fazia o seguinte trajeto, pegava os alunos das Agrovilas I, IV e VI no município de Itapeva, depois passava na Agrovila V, Bairro de Engenheiro Maia, Agrovila III, II, e seguia para o Bairro de Água Azul, na Agrovila III onde esta localizada a Escola, num total de 35 Km, aproximadamente.

A partir da segunda turma, em 2005, a prefeitura do município de Itaberá concedeu transporte, que transportava alunos da própria cidade e também dos bairros de Água Amarela e Água Azul para a ETAF.

Para as primeiras turmas a Escola possuía pouca estrutura, faltava carteira, chegando a se improvisar bancos com caixas de madeira, utilizadas como embalagens de produtos agrícolas. Parte da carteira foi conseguida através de doação de uma escola localizada na comunidade quilombola do Jaó em Itapeva. E outra parte da prefeitura de Itaberá.



Figura 13. Acolhida dos alunos no 1º dia de aulas



Figura 14. Alunos se apresentando no 1º dia de aula



Figura 15. Aula expositiva, preparação para atividades de dinâmica de grupo



Figura 16. Preparação de atividade prática

Como não havia funcionários para limpeza, ela era realizada pelos próprios alunos que se revezavam, em escala organizada por eles junto ao coordenador da Escola. O material de limpeza era fornecida pela ETEc de Taquarivai. Após o termino das aulas os alunos escalados, tanto meninos como meninas, realizam as tarefas deixando a Escola limpa para o dia seguinte. Nos primeiros dias de funcionamento da Escola a limpeza era realizada por algumas mães voluntárias, da comunidade, e não havia a preocupação dos alunos, principalmente os moços em limpar os calçados, muitas vezes sujos de barro, para entrar nas salas, e também papéis eram jogados com freqüência no chão. A partir do momento que a limpeza começou a ser realizados pelos próprios alunos, percebeu-se uma melhoria na higiene em geral.



Figura 17. Limpeza da ETAF por grupo de alunos

Como também não havia merendeira e nem alimentos para a merenda, os alunos traziam os alimentos (feijão, arroz, óleo, sal, batata, frango, ovos, farinha, ovos, macarrão, massa de tomate, principalmente) e as refeições eram feitas por três mães, que cozinhavam voluntariamente. Após um mês de trabalho os alunos em reunião com o coordenador resolveram colaborar com R\$ 2,00 cada um para remunerar as mães-cozinheiras. Em 2007

a prefeitura de Itaberá contratou funcionária para fazer a limpeza da Escola e a refeição dos alunos. Ainda em 2004, primeiro ano de funcionamento da ETAF a ETEc de Taquarivai começou a enviar os mantimentos básicos (feijão, arroz, óleo, sal, ovos, batata) para a refeição dos alunos, já no ano seguinte nova parceria com a prefeitura de Itaberá que garantiu o fornecimento de todos os alimentos necessários para a nutrição dos jovens, inclusive carnes e pães.

Dentro da grade curricular existe a disciplina informática, porém a Escola não possuía computadores, a solução foi transportar os alunos até a ETEc em Taquarivai, a 70 Km de distância, o que tornou-se cansativo e pouco produtivo para os alunos. Vários projetos tinham sido elaborados e enviados a algumas instituições com o objetivo de receber esse material de informática, contudo a resposta não vinha e o tempo passava.

O coordenador da ETAF em conjunto com os alunos resolveram fazer um baile para arrecadar fundos para esse fim. Ao lado da Escola existe um velho barracão abandonado, que com um mutirão envolvendo pais, alunos e membros da comunidade sob a orientação do coordenador e um grupo de alunos eleitos para essa finalidade, foi transformado em salão de baile. Os motoristas que realizavam o transporte dos alunos concordaram em passar pelas Agrovilas para trazer a população para a festa cobrando uma taxa mínima. O som foi alugado e para completar uma banda formada pelos alunos da ETAF tocou e cantou na 1ª Festa da Primavera. O dinheiro arrecadado ajudou a adquirir 10 computadores, que precisou de mais três bailes como esse para pagar seu custo.



Figura 18. Decoração do barracão da ETAF para 1ª Festa da Primavera



Figura 19. Barracão pronto para a festa.



Figura 20. Grupo musical formado pelos alunos da ETAF



Figura 21. A comunidade participou da festa



Figura 22. A geração futura da ETAF



Figura 23. Computadores comprados com a verba da festa



Figura 24. Aula de informática

A ETAF tem como parceiros a Prefeitura Municipal de Itapeva que disponibiliza o transporte de alunos das agrovilas e bairros rurais de Itapeva e Itaberá para a escola e aulas práticas na região; a Prefeitura Municipal de Itaberá que realiza o transporte de

alunos de Itaberá (área urbana e bairros rurais), o fornecimento de alimentação para os alunos e uma funcionária para fazer a limpeza e merenda. Conta ainda como colaboradores: APTA – Itararé, APTA – Itapeva, APTA – Capão Bonito, CATI – Itapeva, CATI – Itaberá, Secretaria da Agricultura de Itapeva, SENAR, SEBRAE, INCRA, MST, COPAVA, SINTRAF, FAF, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itapeva, Sindicato Rural de Itapeva, COAPRI e o Instituto Giramundo.

2.6.1. Procedimentos Pedagógicos Adotados na ETAF

As ementas do curso de agricultura familiar foram montadas por meio de encontros realizados entre os professores das ETEs – Escolas Técnicas Estaduais, que implantaram o projeto e parceiros, no caso o corpo técnico do ITESP de Itapeva. As ementas foram feitas dentro da realidade experienciada pelos profissionais que faziam parte do grupo ficando muito parecida com o que já vem sendo trabalhada pelo Centro Paula Souza nos cursos de Técnico em Agricultura, Técnico em Pecuária e Técnico em Agropecuária, acreditando-se que era a necessidade de nossos futuros alunos. Ou seja, estávamos impondo uma realidade nossa e não a do nosso público alvo. Estávamos visualizando nossos alunos, mais uma vez, utilizando a visão “bancária” da educação, em que o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 1987)

Quando do início das aulas na ETAF Pedro Pomar, de posse das disciplinas a serem trabalhadas e das ementas a serem seguidas, foi proposto uma atividade em que os alunos deveriam desenhar sua propriedade no futuro a partir daquele dia do início de uma formação técnica, em que também foi aplicado um questionário procurando saber o porquê eles estavam ali, quais suas histórias, suas expectativas, anseios e o que eles gostariam de aprender na Escola Técnica. A educação é um processo social que se realiza por meio das próprias relações que o constituem, sendo estas: a relação entre educação e vida produtiva, entendida especialmente na sua dimensão de produção das condições materiais da existência humana; a relação entre formação humana e cultura; e a relação entre educação e História (CALDART, 2004).

Baseados nos resultados das atividades propostas chegou-se a conclusão de que a metodologia a ser utilizada nas atividades desenvolvidas seria a Teoria Problematicadora de BORDENAVE (1998), que parte de uma análise da realidade da população, suas experiências e identifica seus problemas, passando para a reflexão destes no que tange a

Nesse esquema constam cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou um recorte da realidade: Observação da Realidade; Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (prática).

A primeira etapa é a Observação da Realidade social, concreta, pelos alunos, individualmente ou em grupo, a partir de um tema ou unidade de estudo. Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. (FREIRE, 1997). Os alunos são orientados a olhar atentamente e registrar sistematizadamente o que perceberem sobre a parcela da realidade em que aquele tema está sendo vivido ou acontecendo, podendo para isso serem dirigidos por questões gerais que ajudem a focalizar e não fugir do tema. Tal observação permitirá aos alunos identificar dificuldades, carências, discrepâncias, de várias ordens, que serão transformadas em problemas, ou seja, serão problematizadas. Poderá ser eleito um desses problemas para todo o grupo estudar ou então vários deles, distribuídos um para cada pequeno grupo. As discussões entre os componentes do grupo e com o professor ajudarão na redação do problema, como uma síntese desta etapa e que passará a ser a referência para todas as outras etapas do estudo.

Para realizar as atividades da segunda etapa que é a dos Pontos-Chaves, os alunos são levados a refletir primeiramente sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo. Neste momento os alunos, com as informações que dispõem, passam a perceber que os problemas de ordem social são complexos e geralmente multideterminados. Continuando as reflexões, deverão se perguntar sobre os possíveis determinantes maiores do problema, que abrangem as próprias causas já identificadas. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996)

Tal complexidade sugere um estudo mais atento, mais criterioso, mais crítico e mais abrangente do problema, em busca de sua solução. A partir dessa análise reflexiva, os alunos são estimulados a uma nova síntese: a da elaboração dos pontos essenciais que deverão ser estudados sobre o problema, para compreendê-lo mais profundamente e encontrar formas de interferir na realidade para solucioná-lo ou desencadear passos nessa direção. Podem ser listados alguns tópicos a estudar, perguntas a responder ou outras formas. Esses pontos-chave são entendidos como as variáveis mais determinantes da

situação; aqueles que, se modificados, modificariam a realidade observada, podendo então resultar na solução do problema apontado. (BORDENAVE e PEREIRA, 1998).

A terceira etapa é a da teorização. É a etapa do estudo, da investigação propriamente dita. Os alunos se organizam coletivamente para buscar as informações que necessitam sobre o problema. Organização remete ao ato ou ao processo de organizar-se em vista de realizar coletivamente uma determinada ação; mas também pode se referir à coletividade produzida através das ações organizadas. (CALDART, 2004) Recorrem a leituras (livros, revistas, jornais), pesquisas e estudos, consulta a especialistas, assistir a palestras, ou seja, o que a ciência pode dar para o esclarecimento do assunto.

As informações obtidas são tratadas, analisadas e avaliadas quanto a suas contribuições para resolver o problema. Tudo isto é registrado, possibilitando algumas conclusões, que permitirão o desenvolvimento da etapa seguinte.

Na teorização, o público alvo obtém o entendimento do problema, tanto em suas manifestações empíricas ou situacionais, como também em seus princípios teóricos explicativos (BORDENAVE e PEREIRA, 1998).

A quarta etapa é a das hipóteses de solução. Todo o estudo realizado deverá fornecer elementos para os alunos, crítica e criativamente, elaborarem as possíveis soluções. O que precisa acontecer para que o problema seja solucionado? O que precisa ser providenciado? O que pode realmente ser feito?

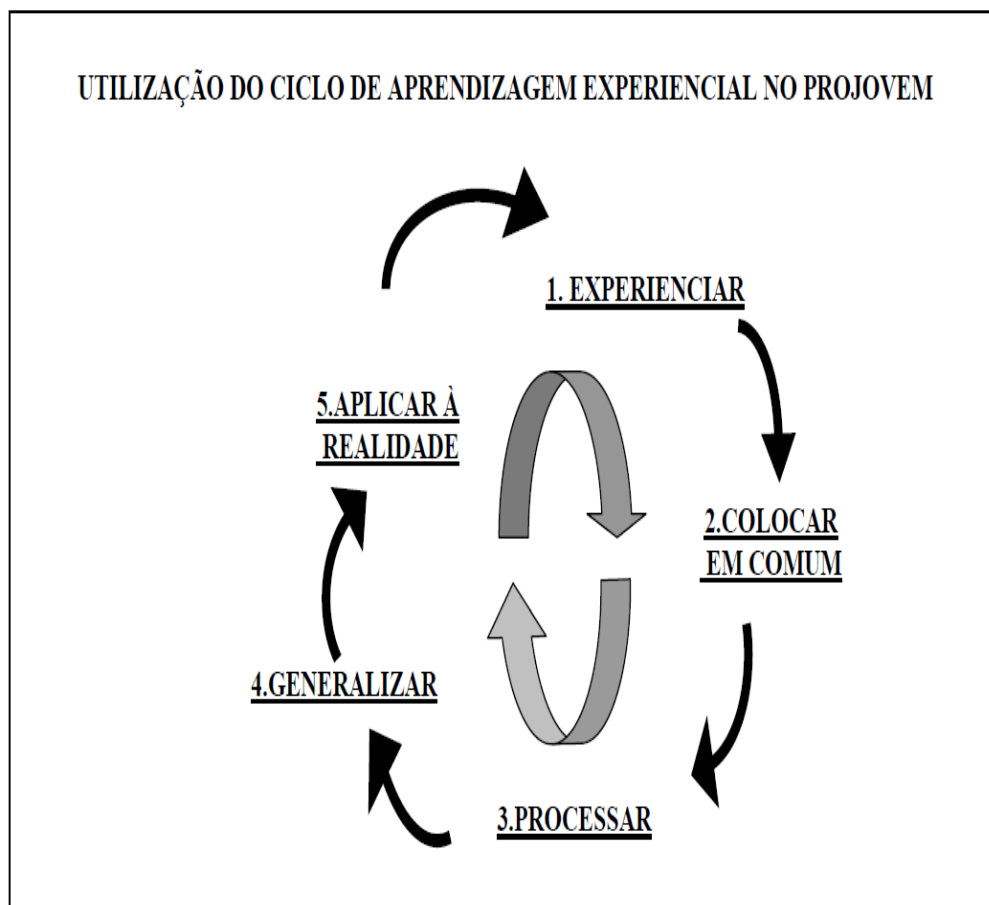
Nesta metodologia, as hipóteses são construídas após o estudo, como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o de todos os ângulos possíveis.

Após analisar a viabilidade das hipóteses, os alunos vão construindo novos conhecimentos aplicados à realidade, fazendo exercícios, aprendendo a generalizar para a utilização em diferentes situações, bem como a discriminar as circunstâncias possíveis ou convenientes para aplicação da solução escolhida. A quinta e última etapa é a da Aplicação à Realidade. Esta etapa da Metodologia da Problematização ultrapassa o exercício intelectual, pois as decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas. Nesse momento, o componente social e político está mais presente. A prática que corresponde a esta etapa implica num compromisso dos alunos com o seu meio.

Completa-se assim o Arco de Magueréz, com o sentido especial de levar os alunos a exercitarem a cadeia dialética de ação - reflexão - ação, ou dito de outra maneira, a relação prática - teoria - prática, tendo como ponto de partida e de chegada do processo de

ensino e aprendizagem, a realidade social. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando “blábláblá” e a prática, ativismo. (FREIRE, 1996)

Outro método utilizado na Escola é o Ciclo de Aprendizagem Experiencial que é um instrumento para análise reflexiva partindo de uma experiência vivenciada pelo jovem ou pelo grupo. Sua principal característica é contextualizar os conceitos desenvolvidos pelos alunos com a sua realidade. O Ciclo de Aprendizado Experiencial é apresentado abaixo:



Fonte: Adaptado de Chaves (2000).

Figura 26 – Esquematização do Ciclo de Aprendizagem Experiencial

Cada etapa pode ser entendida da seguinte maneira:

Experienciar: Esta é a primeira etapa do ciclo. É o momento onde ocorre a geração de informações e a coleta de dados individuais através de atividades que possam evidenciar

pensamentos, sentimentos, sensações, vontades ou ações para observação e posterior análise reflexiva.

Colocar em comum: nesse momento a pessoa passa para o grupo os dados cognitivos, comportamentais e afetivos, que a experiência lhe proporciona.

Processar: as informações produzidas são analisadas e apreciadas os modelos, lições e interações compartilhadas no processo anterior.

Generalizar: nesse momento extrapola-se a atividade fazendo a relação entre a experiência vivenciada na atividade e a realidade, levantando-se hipóteses e abstrações da vida cotidiana.

Aplicar à realidade: é o momento de criar mecanismos de mudanças, ligando o presente e o futuro, planejando de como podem ser aplicadas. Esse é o momento de transferir o conhecimento produzido na atividade para a realidade, sem o qual não ocorrem mudanças nesta.

Para efetivação do método de ensino e significativa aprendizagem é preciso que os jovens tomem os conteúdos como problemas. O problema no âmbito prático ou teórico caracteriza uma situação que envolve múltiplas possibilidades ou alternativas para a sua solução. Este pede uma solução que envolva espírito crítico, reflexão, planejamento e informação para que se possa solucioná-lo, ou seja, desenvolver as competências expressas nos objetivos educacionais. Essa consciência da necessidade de aprender leva, então, à disposição de estudar, no sentido de buscar conhecimento, mas também buscar transformar-se enquanto pessoa, enquanto jeito de ser. (CALDART, 2004).

O jovem desde o primeiro dia de aula tem participação ativa nas decisões e andamento da ETAF, opinando no componente curricular, sugerindo locais para atividades práticas, montando grupos de apoio para a manutenção e limpeza do prédio da Escola, na organização de eventos para arrecadação fundos para compra de material didático (sementes, ferramentas, computadores, entre outros) para o melhor aproveitamento das atividades práticas. O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. (FREIRE, 1996).



Figura 27. Alunos analisando experimento de produção vegetal



Figura 28. Alunos fazendo relatório de experimento



Figura 29. Coleta de solo para análise em propriedade de aluno – atividade prática



Figura 30. Dia de campo sobre milho



Figura 31. Curso sobre tratamento de madeira



Figura 32. Curso dobre cerca elétrica



Figura 33. Plantio de leguminosa para adubação verde em propriedade de aluno – atividade prática



Figura 34. Curso de enxertia – aula expositiva



Figura 35. Curso de enxertia – atividade prática



Figura 36. Curso de controle de pragas por homeopatia



Figura 37. Construção de estufa para produção de mudas – atividade prática



Figura 38 – Aplicação de calcário em horta orgânica – atividade prática



Figura 39. Semeadura de olerícolas em bandejas – atividade prática



Figura 40. Curso de plasticultura na Agrovila II – atividade prática



Figura 41. Produção de banana orgânica - Visita técnica



Figura 42. Campo de multiplicação de batata em propriedade de aluno – atividade prática



Figura 43. Seminário de Agroecologia na COAPRI



Figura 44. Curso de produção de biodiesel



Figura 45. Vacinação de bovinos em propriedade de aluno – atividade prática



Figura 46. Manejo de bovinos em propriedade de aluno – atividade prática



Figura 47. Manejo de caprinos em propriedade de aluno – atividade prática



Figura 48. Preparo de silagem em propriedade de aluno – atividade prática

2.6.2. A Atualidade da Escola Técnica de Agricultura Familiar - ETAF

A partir do ano de 2007 houve algumas mudanças com relação a ETAF, o contrato de parceria entre o Centro Paula Souza e a Fundação ITESP havia vencido, e por problemas entre os setores jurídicos das duas instituições, sua assinatura era sempre protelada, fazendo-se acordos de curto prazo. Com isso o Centro Paula Souza demorava em autorizar a abertura de novas turmas, fazendo sempre no último momento, quando o ano letivo já estava por começar, não havendo tempo hábil para divulgação e seleção dos candidatos as vagas da ETAF. Ao mesmo tempo abriu-se exceção para a admissão de alunos que estavam iniciando o Ensino Médio - como regra do Centro Paula Souza, é permitida apenas ao aluno que está no 2º ano do Ensino Médio cursar um Curso Técnico. Esse curso trouxe para a Escola um público muito jovem, e em sua maioria, sem comprometimento com a Escola, devido à própria inexperiência. Houve a troca de coordenador no final do ano de 2006, assumindo o posto pessoa que não comungava com os ideais propostos pela Escola e que não se integrou com a comunidade local.

Outro problema encontrado foi com relação à atribuição de aulas aos professores, por motivo de a ETAF apresentar uma proposta diferenciada de ensino, os professores que seriam admitidos teriam que ter perfil que se adequasse à proposta da Escola. Como a atribuição de aulas no Centro Paula Souza segue uma tabela de classificação para cada professor, vão para a ETAF os contratados mais novos e sem um preparo para trabalhar a metodologia proposta, não diferindo do modelo tradicional.

Em 2008 o Curso Técnico em Agricultura Familiar, passou a ser denominado Técnico em Agroecologia, em todas as Escolas do Centro Paula Souza, com exceção da ETAF Pedro Pomar onde o Curso passou a denominar-se Técnico em Agropecuária – cujas ementas não são diferentes do curso técnico tradicional - pois na Agrovila V já existe um Curso Técnico em Agroecologia numa parceria do Pronera com a UNICAMP, e portanto, evitou-se utilizar o mesmo nome.

Todos esses fatores colaboraram para que a busca pelos cursos da ETAF diminuíssem e também como consequência aumentassem em muito o índice de evasão. Pesquisa de avaliação do curso realizado pelo Centro Paula Souza e ITESP, mostram que no ano de 2008 haviam apenas 07 (sete) alunos cursando o 1º Módulo e 16 (dezesesseis) alunos cursando o 3º Módulo do Curso de Agropecuária. (Anexo 1).

As dificuldades estruturais sofridas nos primeiros anos não são sentidas hoje, pois a ETAF possui quadra poliesportiva e agroindústria construídas com verbas do ITESP.

Conta também com sala de informática obtida pela parceria com a Empresa Orsa Papel e Celulose, do município de Nova Campina.

A ETAF – Pedro Pomar, hoje, esta sendo utilizada para realização de cursos promovidos pelo ITESP, Federação da Agricultura Familiar – FAF, SENAR, EMBRAPA, Central Única dos Trabalhadores – CUT, além do curso de informática patrocinado pelo Grupo ORSA. O ITESP também promoverá o Programa de Capacitação em atividades de geração de renda com sustentabilidade para agricultores familiares assentados. É aguardada também autorização pelo Centro Paula Souza em parceria com o ITESP, para cursos de qualificação profissional e nova turma de Técnico em Agropecuária.

3. Caminhos Metodológicos da Pesquisa

3.1. Caracterização da área de estudo

O estudo foi realizado na ETAF - Escola Técnica de Agricultura Familiar – Pedro Pomar, localizada no Assentamento Pirituba, Agrovila III, Bairro de Água Azul, município de Itaberá, Estado de São Paulo, Brasil. Segundo dados do Censo 2000 a população total do município é de 18.911 pessoas, com 11.100 moradores da zona urbana e 7.811 pertencentes a zona rural. Essa população conta com 9.597 homens e 9.314 mulheres. A cidade de Itaberá está localizada a aproximadamente 310 Km da capital paulista, e a ETAF dista 12 Km do centro da cidade.

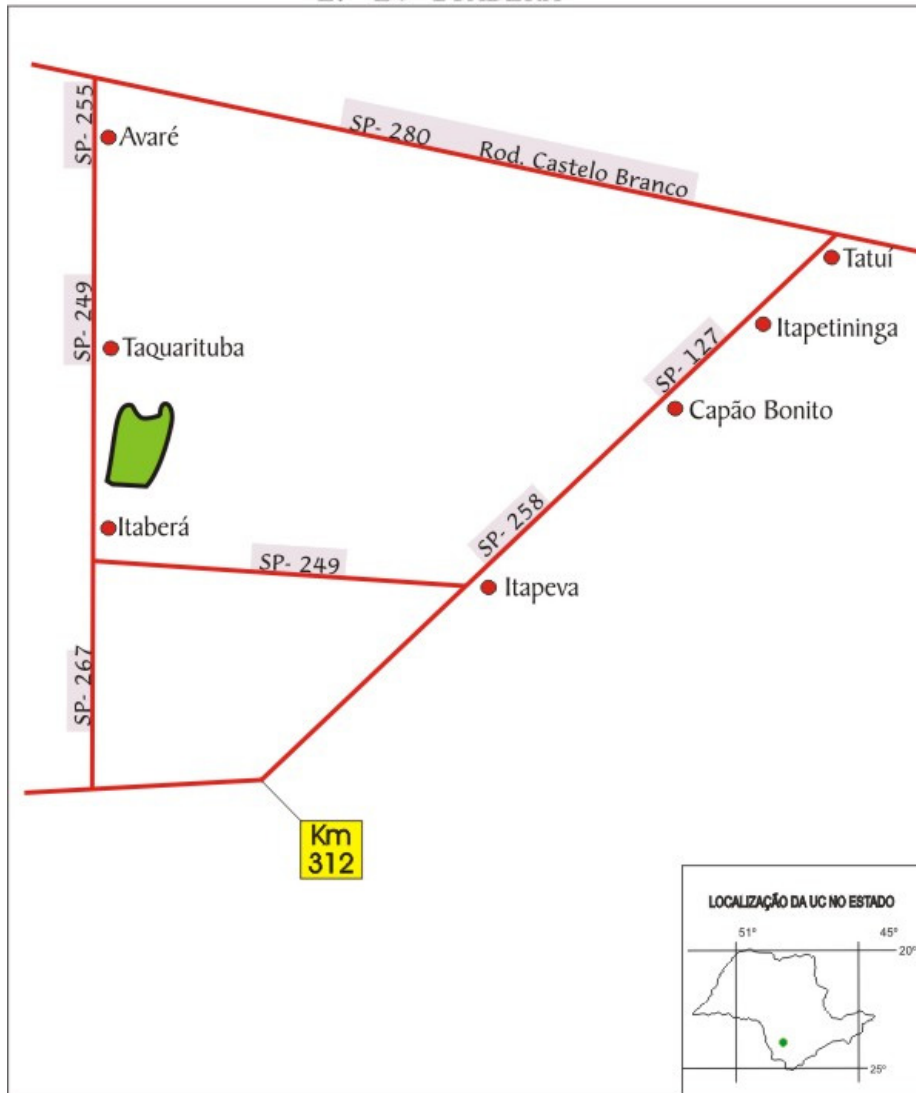


Fonte:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/33/SaoPaulo_Municip_Itabera.svg/800px-SaoPaulo_Municip_Itabera.svg.png

Figura 49. Mapa do Estado de São Paulo, destacando o município de Itaberá

E. EC ITABERÁ



Fonte: http://www.iflorestal.sp.gov.br/admarqs/mapa/eeco_itabera.jpg

Figura 50. Localização da ETAF – Pedro Pomar

A ETAF é uma Unidade Descentralizada da Escola Técnica Estadual “Dr. Dario Pacheco Pedroso”, localizada no município de Taquarivai, Estado de São Paulo. O corpo discente da ETAF é formado por filhos de agricultores familiares dos bairros rurais do município de Itaberá - SP e por filhos de assentados pertencentes ao Assentamento da Fazenda Pirituba: Agrovilas I, IV e VI localizadas no município de Itapeva – SP e Agrovilas II, III e V do município de Itaberá – SP

O projeto educacional da ETAF tem por objetivo formar o técnico em Agricultura Familiar, sendo, este, resultado de uma parceria entre o Centro Paula Souza através da

ETec – Escola Técnica Estadual Dr. Dario Pacheco Pedroso localizada no município de Taquarivai e o Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) e a comunidade local. A Escola, também tem como meta promover cursos de capacitações profissionais aos membros da comunidade

3.2. Técnicas utilizadas para levantamento dos dados

Para coleta dos dados utilizou-se de questionários, como uma técnica de investigação composta por questões apresentadas na forma escrita às pessoas com o objetivo de conhecer suas opiniões, sentimentos, expectativas, interesses, etc.

Segundo GIL (2006) são vantagens do questionário:

- atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas geograficamente;
- garante o anonimato das respostas;
- permite que as pessoas respondam no momento que acharem mais adequados;
- não expõe os pesquisados às influências de opiniões e aspectos pessoais do pesquisador.

Porém apresenta as seguintes limitações:

- impede o auxílio ao pesquisado, quando este não entende perfeitamente a pergunta;
- proporciona resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada pesquisado.

Outro método de coleta de dados utilizado foi a entrevista, esta é uma técnica em que o entrevistador se apresenta ao entrevistado e formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação, uma forma de interação social.

GIL (2006) destaca como vantagens da entrevista:

- possibilita a obtenção de dados acerca dos mais diversos aspectos da vida social em profundidade, referentes ao comportamento humano;
- o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas;
- possibilita captar a tonalidade de voz, a ênfase nas respostas e a expressão corporal do entrevistado.

Como pontos limitantes apresentam:

- influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;
- influência das opiniões do entrevistador sobre o entrevistado.

Dentre os níveis de estruturação de entrevistas, utilizou-se da entrevista informal, que é a menos estruturada, distinguindo-se da conversação porque seu objetivo básico é a coleta de dados.

Além do questionário e da entrevista informal, utilizou-se da observação participante como técnica de coleta de dados. A observação participante ou ativa, consiste na participação real da vida da comunidade, de um grupo ou determinada situação, chegando ao conhecimento da vida deste grupo a partir do interior dele próprio. Ela pode assumir duas formas distintas, a natural, quando o observador pertence ao grupo ou comunidade; e a artificial onde o observador se integra ao grupo para realizar uma observação (GIL, 2006). Utilizamos neste trabalho de pesquisa a observação participante artificial.

A observação participante apresenta as seguintes vantagens, segundo KLUCKHON (1946):

- facilita o fácil acesso a dados sobre situações em que os membros da comunidade estejam envolvidos;
- possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado;
- possibilita captar palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.

3.2.1. Estrutura do questionário aplicado aos alunos ingressantes

As questões levantadas para os alunos ingressantes referem-se aos dados dos alunos e família (idade e sexo, profissão dos pais, mães e aluno, origem e tamanho da propriedade, tempo de posse da propriedade, trabalho e empregados da propriedade, renda familiar), características da propriedade (tecnologias, técnicas e administração da propriedade, assistência técnica e extensão rural, produtos produzidos na propriedade, comercialização dos produtos) e segurança alimentar (produtos utilizados na alimentação e necessidades com relação a alimentação). (Anexo 2)

3.2.2. Estrutura do questionário aplicado aos jovens formados

No questionário constavam além das perguntas iguais as que já haviam respondido quando ingressaram na Escola; outras, referentes aos resultados que o estudo proporcionou, em que aparecem questões como as referentes à situação atual do jovem (permanência na propriedade); a ETAF e o jovem formado (benefícios para a propriedade, benefícios para a vida profissional; o ensino na ETAF (métodos de ensino da ETAF, ETAF comparada com o Ensino Médio) e a análise dos professores da ETAF. (Anexo 3)

3.2.3. Estrutura do questionário aplicado ao corpo docente

Ao corpo docente foram realizadas perguntas relacionadas à formação específica em técnico em agricultura familiar, Sobre os principais temas a serem trabalhados na ETAF como agroecologia, agricultura familiar, segurança alimentar, desenvolvimento sustentável, assistência técnica e extensão rural, e sua capacitação sobre estes assuntos e aos relacionados a comercialização agrícola na agricultura familiar e a administração da propriedade familiar. Perguntou-se também sobre as condições necessárias para o sucesso do agricultor familiar e da comunidade rural. Sobre a parte pedagógica abordando a montagem do plano de trabalho, métodos de ensino-aprendizagem, solução de problemas encontrados, participação e motivação dos jovens e recuperação de alunos com dificuldades em acompanhar os conteúdos programáticos das disciplinas ministradas e também os métodos de avaliação utilizados. Também se questionou sobre a capacidade de atuação dos jovens formados na ETAF e a importância desta para a comunidade e região. (Anexo 4)

3.3. Definição do universo de pesquisa

3.3.1. Alunos ingressantes

Os alunos matriculados pertencem ao Assentamento Pirituba (áreas I, IV e VI, pertencentes ao município de Itapeva e áreas II, III e V, do município de Itaberá) e propriedades familiares vizinhas dos municípios de Itaberá, em sua maioria, e Itapeva, estado de São Paulo. Os alunos do município de Itapeva são transportados por 27 Km para chegar a Escola. Em sua primeira semana de aula os alunos responderam a um questionário com o objetivo de conhecer o perfil do aluno ingressante, de sua família e propriedade. Os alunos foram separados em três grupos, de acordo com o ano em que iniciaram o Curso na ETAF, onde o grupo, classe ou turma 1 são os ingressantes no mês de julho de 2004, quando foi inaugurada a Escola; o grupo 2 são os ingressantes em fevereiro de 2005; e o grupo 3 os matriculados em fevereiro de 2006.

3.3.2. Alunos formados

Após aproximadamente, dois anos de sua formatura os alunos foram procurados por este pesquisador para aplicar novo questionário em que novamente responderam as perguntas realizadas quando de seu ingresso na ETAF e outras, avaliando a Escola, o curso, e os resultados de sua formação. As pesquisas foram realizadas nas seguintes datas: os alunos ingressantes em julho de 2004, se formaram em dezembro de 2005 e foram contatados entre os meses de novembro de 2007 a fevereiro de 2008; os matriculados em fevereiro de 2005, concluíram o curso em julho de 2006 e foram procurados entre os meses de maio a agosto de 2008; e os que iniciaram o curso em fevereiro de 2006, terminaram em julho de 2007 e foram pesquisados entre os meses de maio a julho de 2009.

Todos os alunos formados foram localizados e responderam os questionários. Para alguns, o questionário foi entregue em mãos, onde se aproveitou a oportunidade para conversar diretamente com o jovem e visitar a propriedade. Enquanto para outros, o questionário foi deixado na comunidade para ser entregue ao jovem e depois de uma a duas semanas passaria para pegá-lo.

3.3.3. Corpo docente

O corpo docente da ETAF foi formado por professores residentes no município de Itapeva, que fica a 40 Km de distância. Eles eram transportados diariamente pelo coordenador da Escola. Os professores da área comum nunca tinham ministrado aulas na zona rural, o mesmo acontecendo com os docentes das disciplinas específicas, apesar de muitos atuarem como engenheiros agrônomos em áreas rurais, ainda não tinham exercido esse tipo de docência.

Todos os professores eram contratados pela ETEc Dario Pacheco Pedroso, do município de Taquarivai, responsável pela ETAF, uma instituição descentralizada.

O corpo docente era completado pelos técnicos do ITESP, num total de quatro profissionais, encarregados de organizarem e realizarem as atividades práticas. A maior parte deles já era conhecida pelos alunos por suas atividades realizadas por esta instituição, porém a partir do momento que começaram a trabalhar na ETAF eram chamados pelos jovens de “professores” e acabaram assumindo realmente essa função.

Os questionários foram passados aos professores, Centro Paula Souza e ITESP, em meados de 2007, quando a terceira turma, a que ingressou na ETAF em 2006, estava se

formando. Os professores que não atuavam mais na ETAF nesse período, foram procurados para que respondessem ao questionário, ao qual atenderam plenamente.

3.4. Procedimentos para análise dos dados

Os dados obtidos nos questionários foram tabulados e examinados por meio da análise estatística trabalhada em termos de frequência simples relativa em porcentagem ($f_{ri}\%$), sendo o quociente entre a frequência absoluta simples (f_i), que é definida como o número de vezes ou de informações verificadas em cada classe, e a frequência total (f_t), que representa a soma de todos os elementos observados nas frequências absolutas simples, ou seja:

$$f_{ri}\% = \frac{f_i}{f_t} \times 100 = \frac{f_i}{N} \times 100$$

A partir destas, foram construídas tabelas que permitem visualizar esses dados.

4. Resultados e Discussão

4.1. Dados dos alunos e família

Na primeira semana de aulas na ETAF foi entregue um questionário para os alunos responderem com a intenção de conhecer o próprio aluno, sua família, sua propriedade (quando havia), as atividades realizadas e como eram realizadas. Novo questionário foi realizado aproximadamente dois anos após a conclusão do curso para se realizar um comparativo entre esses dois momentos, acrescidos da avaliação da ETAF depois desse período de formados. Além dos dados dos questionários que seguem tabulados abaixo, levou-se em consideração a observação participativa e entrevistas realizadas com os alunos durante esse período analisado, para a elaboração da discussão dos resultados.

4.1.1. Idade e Sexo

No levantamento relativo ao sexo dos alunos pode-se observar que houve uma predominância do sexo feminino com algumas variações com relação aos anos analisados. No ano de 2004 verificou-se que 65% do corpo discente era formado por meninas contra 35% de meninos. Em 2005 houve uma ligeira inversão com 57% dos jovens do sexo masculino e 43% do feminino. Já em 2006 o número de alunas superou novamente o de alunos, com 60% e 40% respectivamente. (Tabela 1).

Tabela 1 . Distribuição dos alunos ingressantes na ETAF segundo idade e sexo, 2004, 2005 e 2006.

Sexo															
2004						2005					2006				
Masculino			Feminino			Masculino			Feminino		Masculino			Feminino	
Idade	n	fri %	n	fri %	Total %	n	fri %	n	fri %	Total %	n	fri %	n	fri %	Total %
15 anos ou menos	0	0	2	5	5	1	3	1	3	6	2	6	4	11	17
de 16 a 19 anos	6	15	21	53	68	11	31	11	31	63	9	26	15	43	69
de 20 a 25 anos	7	18	3	8	25	7	20	2	6	26	3	9	2	6	14
de 26 a 30 ano	1	3	0	0	3	1	3	1	3	6	0	0	0	0	0
Total	14	35	26	65	100	20	57	15	43	100	14	40	21	60	100

Fonte: Dados da Pesquisa.

O número superior do sexo feminino ao de masculino deveu-se a maior disponibilidade das jovens para estudar. De maneira geral, de acordo com o DESER (1999), as moças estudam mais do que os rapazes. Segundo DURSTON (1996a) as moças possuem mais anos de educação formal que os moços.

Os jovens muitas das vezes ajudam na propriedade não encontrando tempo suficiente para se dedicar aos estudos. Um dos motivos da evasão escolar ocorrida nos três anos analisados foi justamente o jovem não conseguir conciliar seu tempo de estudo ao trabalho na propriedade, DESER (1999). A pesquisa revelou, ainda, que existe um grande número de jovens que abandonam os estudos antes de completar o ensino fundamental.

Com relação a idade dos jovens, contatou-se que no ano de 2004, a maior concentração estava entre 16 – 19 anos com 68% e 20 – 25 anos, com 25% e apenas 3% tinha idade entre 26 – 30 anos e 5% com idade de 15 anos ou menos. No ano de 2005 permaneceu a mesma tendência com 63% dos jovens com idades entre 16 – apenas 6% com idades de 15 anos ou menos e entre 26 a 30 anos. No grupo de alunos de 2006 a maior concentração dos jovens continuou nas idades de 16 a 19 anos com 69%, porém aumentando a presença de alunos com 15 anos ou menos, 17% do total; e diminuindo as com idade entre 20 e 25 anos, com 14%; não havia alunos de 26 a 30 anos de idade. (Tabela 1).

WANDERLEY (2003) classifica a juventude rural como um período de transição entre a infância e a idade adulta, e as idades variam entre 15 e 24 anos, de ambos os sexos, membro de uma família de agricultores e pertencente a uma comunidade rural. A maior concentração de jovens, desta faixa etária, ocorreu porque com a abertura da Escola muitos jovens que buscavam uma oportunidade de continuar o estudo, estavam impossibilitados devido à dificuldade de sair da propriedade e ir para uma escola técnica mais próxima que fica a 70 Km de distância, conseguiram se organizar junto aos familiares para que esse desejo fosse realizado. Os próprios pais também vislumbraram a circunstância favorável para o filho obter uma formação técnica, liberando-o de seus afazeres domésticos e incentivando-o a freqüentar a Escola. O baixo número de estudantes com mais de 26 anos deveu-se ao fato de esse jovem já estar casado o que dificulta sua participação, porque assumiu obrigações com sua família, ou é o responsável pelas tarefas da propriedade e não conseguiu liberar tempo para estudar, ou até porque acha que já passou da idade para continuar seus estudos. DURSTON (1996) constatou que os jovens rurais com idade entre 25 e 30 anos, e possíveis sucessores da unidade familiar, assim como os pais, também possuem um baixo nível de escolaridade, dificultando o exercício da profissão de agricultor, uma vez que as novas tecnologias, formas de organização da produção e transformação dos produtos, exigem novas capacidades, competências, um nível educacional e de conhecimentos mais elevados.

Não houve alunos com 15 anos ou menos, porque uma das exigências para cursar a Escola era ter a 1ª série do Ensino Médio concluída; ou seja, estar cursando o 2ª série do Ensino Médio. Para o ano de 2005 continuou a mesma tendência de 2004. Já para a turma de 2006 houve um considerável acréscimo de alunos com idade de 15 anos ou menos, porque foi dada uma abertura no critério explicado acima, ou seja, permitiu-se que alunos da 1ª série do Ensino Médio freqüentassem o curso técnico ministrado na Escola.

Com relação a idade das alunas observou-se que a maior concentração está entre 16 e 19 anos para os três períodos analisados. Este fato deveu-se porque esta é a idade em que a jovem está cursando ou que concluiu recentemente o Ensino Médio. Ainda está em ritmo de estudo e a oportunidade de uma formação técnica pode ajudar na própria propriedade ou na busca de outros horizontes. É um período em que a família, embora muitas vezes utilize essa força de trabalho, faz questão que a filha estude, e nesse aspecto a Escola serviu para preencher a lacuna deixada após a conclusão do Ensino Médio. A quantidade de alunas entre 20 a 25 anos é bem inferior quando comparada com os alunos nos três anos estudados. Essa é uma idade que a jovem já está casada, e tem dificuldade

para deixar o lar para estudar, tendo como motivos, o próprio marido que não permite, ou precisa cuidar dos filhos, ou ainda exerce função na propriedade e não pode se ausentar por longo período. Acima dos 26 anos apenas uma aluna frequentou a Escola no ano de 2005, pois era solteira e morava com os pais e estava juntamente com o irmão assumindo a direção da propriedade familiar. As alunas com 15 anos ou menos seguiram a mesma tendência dos alunos e esse fato ocorreu pelo mesmo motivo descrito acima.

4.1.2. Profissão dos Pais, Mães e do Aluno

Quando questionados sobre a profissão do pai, da mãe e a sua própria, os resultados para a turma de 2004 foram que 100% dos pais se declararam agricultor; 70% das mães como agricultoras e 30% como donas de casa; dos alunos 78% se declaram estudantes e 22% agricultores. Para a classe de 2005, 86% dos pais têm profissão de agricultor e 14% outra profissão (pedreiro, funcionário público, mecânico, comerciante); quando perguntados sobre a profissão da mãe 43% dizem ser agricultora, 51% dona de casa e 6% outra profissão (funcionária pública, professora). Eles se declaram estudantes, 77%, e agricultores os demais 23%. O grupo que ingressou na Escola em 2006 quando perguntados sobre a profissão do pai respondeu que 100% é agricultor e para 66% dos entrevistados a mãe é agricultora e para 34% dona de casa; eles se qualificam como estudantes, 77% e agricultores 23%. (Tabela 2).

Tabela 2. Distribuição dos pais, mães e alunos ingressantes da ETAF, segundo as profissões, 2004, 2005 e 2006

	2004		2005		2006	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %
Pai						
Agricultor	40	100	30	86	35	100
Outra Profissão	0	0	5	14	0	0
Total	40	100	35	100	35	100
Mãe						
Agricultora	28	70	15	43	23	66
Dona de Casa	12	30	18	51	12	34
Outra Profissão	0	0	2	6	0	0
Total	40	100	35	100	35	100
Discente						
Estudante	31	78	27	77	27	77
Agricultor	9	23	8	23	8	23
Outra Profissão	0	0	0	0	0	0
Total	40	100	35	100	35	100

Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados sobre a profissão dos pais as turmas de 2004 e 2006 responderam serem eles agricultores, utilizando termos como, trabalha na lavoura, trabalha na terra, produtor rural, agricultor entre outros. No ano de 2005 a Escola recebeu alunos que moravam na cidade de Itaberá, onde alguns pais não possuíam propriedade rural, ou que as possuíam mas não trabalhavam nelas, tendo outra profissão e ainda os que possuíam propriedade rural mas não trabalhavam exclusivamente nela. Como conseqüências aparecem outras profissões para os pais.

Com relação às mães, para as três turmas, elas aparecem como agricultoras, seguindo a mesma denominação atribuída aos pais, e também como donas de casa. Porém, os alunos pesquisados não diferenciaram as que executam exclusivamente os trabalhos do lar das que, além de exercer as tarefas domésticas também, quando é preciso, ajudam nos afazeres do campo, ajudando o marido. Eles não enxergam a mãe como agricultora, apesar de algumas realizarem tarefas diárias, como por exemplo, fazer a ordenha todos os dias,

mas após o trabalho executado dedicam-se as obrigações do lar. *“A mãe é que tira o leite todo dia de manhazinha, mas o resto do dia ela cuida da casa”* (E.L.). No ano de 2005 algumas mães aparecem com outras profissões além dessas duas, pelo mesmo motivo já descrito para os pais.

Quando responderam sobre sua própria profissão os alunos se declararam estudantes, em sua grande maioria, e outros como agricultores. Aqui observamos a mesma propensão ocorrida quando da análise da profissão das mães, ou seja, eles se declaram estudantes apesar de, na maioria das vezes, ajudarem na propriedade em tarefas que demandam algumas horas de dedicação, enquanto os que se denominam agricultores, são aqueles que passam um período na escola, mas a atividade principal é o trabalho desenvolvido na propriedade. *“Depois do almoço eu ajudo o pai na lavoura, mas por pouco tempo e não é todo dia”* (A.H.). *“Depois da Escola, chego em casa almoço e vou ajudar o pai até o fim do dia, ele precisa de minha ajuda, porque sou o único que ajuda ele”* (M.O.P.). DURSTON (1998), diz que os jovens rurais, desde a sua infância, assumem responsabilidades e desenvolvem atividades típicas dos jovens e dos adultos e seu tempo e espaço para lazer podem ser utilizados para atividades produtivas. Segundo o DESER (1999) a grande maioria dos jovens trabalha unicamente em sua unidade de produção familiar, e a agricultura é a atividade principal. Enquanto WEISHEIMER (2002) observou que os jovens estão subordinados aos pais no processo de trabalho e têm pouco reconhecimento social como agricultores.

Observamos que em épocas que requerem maior quantidade de recursos humanos para a realização de atividades na propriedade, tanto os alunos que se denominam agricultores quanto os que se declaram estudantes faltavam às aulas para ajudar a família, ou vender sua força de trabalho para propriedades vizinhas, retornando às aulas assim que o trabalho acabava. Conforme VIEIRA (2006) observou, muitos jovens, em períodos de maior atividade agrícola (plantio e colheita), vão trabalhar na lavoura e não assistem às aulas.

Entre as tarefas na propriedade estava o plantio e, principalmente a colheita da cultura de quiabo e jiló. Enquanto o trabalho realizado em outras propriedades destacava-se a colheita do feijão, sendo esta atividade uma renda extra para o jovem e outros membros da família que participavam.

4.1.3. Origem da Propriedade

Quando perguntados sobre a origem da propriedade, ou seja, como foi adquirida, as respostas se referiram às áreas de assentamentos e os chamados “lotistas” que são os proprietários particulares que denominaremos de agricultores familiares.

No grupo de alunos ingressantes em 2004, 23% das propriedades tem sua origem na agricultura familiar e 77% são áreas de assentamento, nessa turma todos possuíam propriedade. Os alunos ingressantes em 2005 declararam que sua propriedade é de agricultura familiar, 20% deles; enquanto 69% estavam em área de assentamento, e 11% disseram não possuir terras. Para a turma de 2006 observou-se os mesmos resultados para os alunos ingressantes foram que 26% possuem áreas de terras classificadas como agricultura, 68% residem em área de assentamento e 6% não possuem propriedade rural. (Tabela 3).

Tabela 3. Distribuição dos alunos ingressantes da ETAF segundo a origem da unidade produtiva, 2004, 2005 e 2006

Origem da unidade produtiva	2004		2005		2006	
	n	fr %	n	fr %	n	fr %
Agricultura Familiar	9	23	7	20	9	26
Assentamento	31	77	24	69	24	68
Não tem	0	0	4	11	2	6
Total	40	100	35	100	35	100

Fonte: Dados da pesquisa

Em sua grande maioria as propriedades são áreas de assentamento, no caso os alunos eram oriundos do Assentamento Pirituba, áreas I, IV e VI, pertencentes ao município de Itapeva-SP e áreas II, III e V localizados no município de Itaberá-SP. *“Meus pais conseguiram essas terras com muita luta, foram cinco anos dormindo em barracas na beira de estrada”* (J.O.L.). *“Meus pais são de Itaberá, e arrendavam terras para plantar, eles fizeram o cadastro no Itesp e esperaram ser chamados para ter nossa própria terra”*. (W.F.N.). Os pertencentes à agricultura familiar são proprietários da terra, que na maioria das vezes é passada de pai para filho, *“as terras são do vô, que planta junto com meu pai e os irmãos dele”* (V.C.F.). Ou em sua minoria formada por agricultores que adquiriram a

terra há pouco tempo, e esta não é sua única fonte de renda, *“meu pai comprou uma chácara, nós estamos plantando nela e criando umas vaquinhas de leite, mais ele trabalha na cidade”*. Também se constatou a presença de alunos cujos pais não possuem propriedade rural, porém veem na formação técnica uma alternativa para o ingresso no campo de trabalho. *“Eu não tenho propriedade mais acho que o curso técnico vai me dar possibilidades boas de trabalho, pois gosto muito dessa área”* (R.M.)

4.1.4. Tamanho da Propriedade

A pergunta referente ao tamanho da propriedade, para aqueles que a possuem, baseou-se nas dimensões que seguem certo padrão na região, sendo divididos em agricultura familiar, são os proprietários da terra e assentados, que têm a posse da terra, ficando as áreas assim estabelecidas: propriedade com até 3 alqueires, de 3,5 alqueires a 5,5 alqueires, 6 alqueires, 7 alqueires, acima de 7 alqueires e os que não possuem propriedade rural.

Dos alunos que ingressaram em 2004, observou-se que as áreas de até 3 alqueires 3% pertenciam a agricultura familiar e 3% aos assentamentos; áreas de 3,5 a 5,5 alqueires 5% para agricultura familiar e 8% para os assentamentos; de 6 alqueires, 5% para agricultura familiar e 42% para os assentamentos; e para 7 alqueires 5% pertencem a agricultura familiar e 30% aos assentamentos; no entanto, áreas maiores que 7 alqueires só existem na agricultura familiar com 5%, uma vez que o tamanho máximo permitido dentro dos assentamentos da região é de 7 alqueires; todos os jovens dessa turma possuem propriedade rural. Em 2005 pôde se observar que nas áreas de até 3 alqueires 6% pertenciam a agricultura familiar e 3% aos assentamentos; áreas de 3,5 a 5,5 alqueires 6% para agricultura familiar e 6% para os assentamentos; 6 alqueires, 3% são de agricultura familiar e 34% de assentamentos; para as de 7 alqueires 3% pertencem a agricultura familiar e 26% aos assentamentos; as áreas maiores que 7 alqueires, 3% da agricultura familiar e não há áreas de assentamento; e 10% dos jovens não possuem propriedade rural. Com os alunos de 2006 verificou-se a mesma tendência dos anos anteriores em que, para áreas de até 3 alqueires 9% pertenciam a agricultura familiar e 3% aos assentamentos; áreas de 3,5 a 5,5 alqueires 6% para agricultura familiar e 6% para os assentamentos; 6 alqueires, não aparecem propriedades de agricultura familiar, somente para os assentamentos com 37%; para áreas de 7 alqueires 3% pertencem a agricultura familiar e 22% aos assentamentos; as maiores que 7 alqueires aparecem na agricultura familiar com

9%, e nenhuma para os assentamentos; 5% dos alunos não possuem propriedade rural.
(Tabela 4).

Tabela 4 . Distribuição dos alunos ingressantes na ETAF segundo o tamanho da unidade produtiva, 2004, 2005 e 2006.

2004, 2005 e 2006																
2004						2005					2006					
Agr. Familiar Assentado						Agr. Familiar Assentado					Agr. Familiar Assentado					
Tamanho da unidade produtiva	fri		fri		Total	fri		fri		Total	fri		fri		Total	
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		
até 3 alqueires	1	3	1	3	6	2	6	1	3	9	3	9	1	3	12	
de 3,5 a 5,5 alqueires	2	5	1	3	8	2	6	2	6	12	2	6	2	6	12	
6 alqueires	2	5	17	42	47	1	3	12	34	37	0	0	13	37	37	
7 alqueires	2	5	12	30	35	1	3	9	26	29	1	3	8	22	25	
maior que 7 alqueires	2	5	0	0	5	1	3	0	0	3	3	9	0	0	9	
Total	9	23	31	77	100	7	21	24	69	90	9	27	24	68	95	
			n	fri %				n	fri %				n	fri %		
Não tem propriedade			0	0				4	10				2	5		

Fonte: Dados da pesquisa

Pode se observar que a maioria das propriedades pertencentes aos assentados possui tamanhos de 6 e 7 alqueires, por esse assentamento ser formado em sua maioria por áreas desse porte. O assentamento Pirituba possui áreas que variam de 3,0 a 7,0 alqueires. O tamanho de cada lote para cada família leva em consideração a declividade do terreno, as características físicas, químicas e biológicas do solo, presença ou não de áreas preservação, entre outros fatores. Quanto melhores forem as características da área menor é o lote e quanto maiores forem as dificuldades de operacionalização desse espaço físico maior é o lote.

Áreas maiores que 7,0 alqueires só foram encontradas na agricultura familiar, apesar dessa também possuir áreas em quase todas as dimensões pesquisadas.

Para SILVESTRO et al. (2001) os padrões sucessórios não atenderão à demanda por terra dos jovens que vivem nas unidades familiares e que desejam permanecer no meio rural. *“Fiz meu cadastro no Itesp para conseguir umas terras para mim, a que meu pai tem não dá prá mim e meus irmãos”* (A.G.B).

4.1.5. Tempo de Posse da Propriedade

Outro questionamento foi quanto ao tempo em que a família do jovem é proprietário ou está na propriedade; para isso estabeleceu-se uma divisão de tempo de 5 em 5 anos, que no questionário apareceu com as seguintes opções: até 5 anos, de 5 a 10 anos, de 11 a 15 anos, de 16 a 20 anos e mais de 20 anos. Dividiu-se para a análise dos resultados as respostas em dois grupos, um formado pelos agricultores familiares e outro pelos assentados.

Nos resultados da classe de 2004 não encontramos agricultores familiares com até 5 anos de posse da terra e entre 5 a 10 anos também não existentes, porém verificamos que 13% dos agricultores familiares estão na terra há mais de 20 anos. A maior concentração de assentados estão na terra na faixa dos 11 a 15 anos com 27% dos questionados e entre 16 e 20 anos com 23%. Todos os alunos têm propriedade rural. Na turma de 2005 verificamos a mesma tendência ocorrida no ano de 2004 em que, 9% de agricultores familiares estão na propriedade acima dos 20 anos. E a maior concentração de tempo de ocupação da terra entre os assentados esta na faixa dos 11 e 15 anos com 26% e para o período de 16 a 20 anos, notamos a presença de 20% dos assentados. Quatro jovens declararam não ter propriedade rural. O grupo de alunos matriculados em 2006 mostra que 6% dos agricultores familiares e também 6% dos assentados estão até 5 anos na propriedade; pelo tempo de 5 a 10 anos temos 6% dos agricultores familiares e 17% dos assentados; entre 11 e 15 anos verificou-se a presença de 6% de agricultores familiares e 22% de assentados; de 16 a 20 anos não encontramos agricultores familiares e sim 19% de assentados; enquanto acima de 20 de permanência na terra temos 9% de agricultores familiares e 3% de assentados. Dois jovens disseram não terem propriedade rural. (Tabela 5).

Tabela 5 . Distribuição dos alunos ingressantes na ETAF segundo o tempo que esta na propriedade, 2004, 2005 e 2006.

2004																2005																2006															
Agr. Familiar Assentado																Agr. Familiar Assentado																Agr. Familiar Assentado															
Tempo que está na unidade produtiva		fri		fri		Total	fri		fri		Total	fri		fri		Total	fri		fri		Total																										
n	%	n	%	n	%	%	n	%	n	%	%	n	%	n	%	%	n	%	n	%	%																										
até 5 anos	0	0	3	8	8		1	3	2	6	9	2	6	2	6	12																															
de 6 a 10 anos	0	0	5	13	13		0	0	4	12	12	2	6	6	17	23																															
de 11 a 15 anos	2	5	11	27	32		2	6	9	26	37	2	6	8	22	28																															
mais de 20 anos	5	13	3	8	21		3	9	2	6	15	3	9	1	3	12																															
Total	9	23	31	77	100		7	21	24	69	90	9	27	24	67	94																															
n fri %						n fri %						n fri %																																			
Não tem propriedade						4 10						2 6																																			

Com relação ao tempo que a família possui a propriedade, a maior concentração dos dados, para os assentados, está entre os 11 e 20 anos para os três grupos de alunos analisados. O assentamento Pirituba foi inaugurado no ano de 1984 e desde então e aos poucos, as famílias vêm sendo assentadas nessas áreas, por isso a maior parte dos alunos ocuparem essa faixa de tempo. Os agricultores familiares distribuem-se em todas as faixas de tempo de ocupação da terra, mas observamos que a maioria já está na área há mais tempo, acima dos 16 anos, conforme já mencionado são propriedades passadas de geração em geração.

Para KAUTSKY (1968), a propriedade da terra era uma das condições necessárias para que a agricultura se modernizasse, aumentando a produção agropecuária.

O CENSO Agropecuário de 2006 revela que é de 62% o total de pessoas que estão há 10 anos ou mais na direção dos estabelecimentos, daqueles que conduziam a atividade produtiva da agricultura familiar. Os estabelecimentos dirigidos por produtores com menos de 5 anos de experiência representam apenas 20% da agricultura familiar. Entre os 4,3 milhões de estabelecimentos de agricultores familiares, 3,2 milhões de produtores são proprietários da terra, representando 74,7% dos estabelecimentos familiares e 87,7% de sua área. Outros 170 mil produtores se declararam na condição de “assentado sem titulação definitiva”. Entretanto, 691 mil produtores tinham acesso temporário ou precário às terras, seja como arrendatários (196 mil), parceiros (126 mil) ou ocupantes (368

mil). Os estabelecimentos menos extensos eram os de parceiros, que contabilizaram uma área média de 5,59 ha.

4.1.6. Trabalho na Propriedade

Para analisar quem executa os trabalhos referentes à propriedade agrícola foram criadas três possibilidades: na primeira, o trabalho é realizado somente pelo pai, na segunda o pai e mãe fazem as tarefas e numa terceira possibilidade o trabalho é realizado pela família com o pai e/ou mãe e/ou filho e/ou o próprio aluno e/ou outro parente que reside na propriedade. As propriedades foram divididas em agricultura familiar e assentamentos.

Os resultados para a turma de 2004 nos mostram que o trabalho é realizado somente pelo pai, na agricultura familiar em 5% dos casos e nos assentamentos em 13%; as tarefas são feitas pelo pai e pela mãe, na agricultura familiar em 5% das vezes e nos assentamentos em 25% delas; o trabalho é realizado pela família em 13% das ocorrências na agricultura familiar e 40% nos assentamentos. Para a classe de 2005 observa-se que o trabalho é executado apenas pelo pai em 3% na agricultura familiar e 18% nos assentamentos; o pai e a mãe realizam as tarefas da propriedade em 6% dos casos na agricultura familiar e 14% nos assentamentos; e em 11% das vezes na agricultura familiar e 37% nos assentamentos as atividades são executadas pela família. Observando que 10% dos alunos não possuem propriedade rural. Os dados coletados dos alunos de 2006 exibem os seguintes resultados, o trabalho executado apenas pelo pai acontece em 6% das vezes na agricultura familiar e 23% nos assentamentos; as tarefas executadas pelo pai e pela mãe são registradas em 3% na agricultura familiar e 11% nos assentamentos; e por fim os trabalhos realizados pela família aparecem em 17% das propriedades na agricultura familiar e 34% nos assentamentos. Lembrando que 6% dos entrevistados não possuem propriedade rural. (Tabela 6).

Tabela 6 . Distribuição dos alunos ingressantes na ETAF segundo quem trabalha na unidade propriedade, 2004, 2005 e 2006.

2004						2005					2006				
Quem trabalha na propriedade?	Agr. Familiar		Assentado		Total	Agr. Familiar		Assentado		Total	Agr. Familiar		Assentado		Total
	n	fri %	n	fri %		n	fri %	n	fri %		n	fri %	n	fri %	
Somente o pai	2	5	5	13	18	1	3	6	18	9	2	6	8	23	29
Pai e a Mãe	2	5	10	25	30	2	6	5	14	12	1	3	4	11	14
Família (pai, mãe, irmão, o aluno)	5	13	16	40	53	4	11	13	37	49	6	17	12	34	51
Total	9	23	31	78	100	7	21	24	69	90	9	26	24	68	94
Não tem propriedade			n	fri %				n	fri %				n	fri %	
			0	0				4	10				2	6	

Fonte: Dados da pesquisa

Verificamos que tanto na agricultura familiar quanto nas áreas de assentamento existe a predominância da mão de obra familiar, em que os trabalhos são executados, senão por todos, pela maioria dos membros da família. O pai participa de todas as atividades da propriedade, podendo ser acompanhado pela esposa e ou filhos e outros parentes que residem no local. Lembrando que em período de necessidade de maior quantidade de recursos humanos todos da família são convocados a participar, voltando à rotina normal quando concluída a tarefa. “*Quando precisa vai todo mundo prá lavoura, principalmente na colheita do quiabo*” (P.L.M.)

Na unidade camponesa, a força de trabalho vem dos próprios elementos que constituem da família (WANDERLEY, 1998). O camponês e sua família são, ao mesmo tempo, detentores dos meios de produção e empregados de si próprios. (CHAYANOV, 1974). Para TEPICHT (1973) o coletivismo da família é o centro da economia Segundo o CENSO Agropecuário de 2006 foi registrado 12,3 milhões de pessoas trabalhando na agricultura familiar (74,4% do pessoal ocupado no total dos estabelecimentos agropecuários) , com uma média de 2,6 pessoas de 14 anos ou mais de

idade, ocupadas. Os estabelecimentos não familiares ocupavam 4,2 milhões de pessoas, o que corresponde a 25,6% da mão de obra ocupada. Dessas pessoas a maioria eram homens (2/3), mas o número bastante expressivo de mulheres ocupadas com 4,1 milhões (1/3 dos ocupados). Pouco mais de 600 mil estabelecimentos familiares (13,7%) eram dirigidos por mulheres, enquanto que na agricultura não familiar esta participação não chegava a 7%.

4.1.7. Empregados da Propriedade

Outro ponto analisado foi relacionado à utilização ou não de mão de obra externa à propriedade, e em todas as três turmas pesquisadas, ou seja, 2004, 2005 e 2006 a resposta foi unânime da não utilização de recurso humano externo. (Tabela 7).

Tabela 7. Distribuição dos alunos ingressantes na ETAF segundo os empregados contratados para unidade propriedade, 2004, 2005 e 2006.

	2004		2005		2006	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %
Tem empregados na unidade produtiva?						
Sim	0	0	0	0	0	0
Não	40	100	31	89	33	94
Não tem propriedade	0	0	4	11	2	6
Total	40	100	35	100	35	100

Fonte: Dados da pesquisa

A não utilização de mão de obra externa a propriedade é uma das particularidades da agricultura familiar, caracterizando-se como moradores de estabelecimentos “familiares puros”, que não contratam nenhum tipo de trabalho externo à família do produtor, KAGEYAMA e BERGAMASCO (1989/1990) e BERGAMASCO (1993), o que distingue bem o público alvo da ETAF

4.1.8. Renda Familiar

No questionamento sobre renda familiar montou-se uma classificação baseada em salários mínimos, e ficaram estipulados três níveis: 1,0 salário mínimo, de 1,5 a 3 salários mínimos e mais de 3 salários mínimos.

A variação de renda familiar para o grupo de 2004 foi para 1,0 salário mínimo de 69% para 50%, de 1,5 a 3 salários mínimos de 25% para 44% e não houve alteração entre os que recebem mais de 3 salários mínimos, com 6% dos questionados. O grupo de 2005 apresentou alteração quanto à renda familiar, em que as famílias que recebiam 1,0 salário mínimo diminuíram de 75% para 56%, aumentando os que recebem de 22% para 38%, e renda maior que 3 salários mínimos passou de 3% para 6%. A renda familiar da turma de 2006 mostrou uma diminuição entre os que recebem 1,0 salário mínimo de 63% para 38% e um aumento dos que tem renda entre 1,5 a 3 salários mínimos de 28% para 50% e também um pequeno aumento dos que recebem mais de 3 salários mínimos de 9% para 13%. (Tabela 8).

Tabela 8 . Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo a renda familiar, 2004, 2005 e 2006.

2004					2005				2006			
Ingressantes Formados					Ingressantes Formados				Ingressantes Formados			
Renda Familiar	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %
1 Salário Mínimo	22	69	16	50	24	75	18	56	20	63	12	38
de 1,5 a 3 Salários Mínimos	8	25	14	44	7	22	12	38	9	28	16	50
mais de 3 Salários Mínimos	2	6	2	6	1	3	2	6	3	9	4	13
Total	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100

Fonte: Dados da pesquisa

A renda familiar analisada em três faixas mostra uma evolução para as três classes pesquisadas, em que no início das atividades na ETAF predominava a renda de um salário mínimo havendo uma diminuição e um aumento entre 1,5 a 3 salários mínimos. Não podemos afirmar que isso ocorreu apenas devido ao aluno ter frequentado a Escola, muitas mudanças na política social do governo ocorreram, e isso refletiu, conforme mostram vários institutos de pesquisa e reportagens sobre o assunto, na melhoria do poder aquisitivo da população mais carente. Mas veremos mais a frente que a participação destes nos cursos

da Escola colaborou sim para a melhoria da propriedade como um todo e consequentemente, também na renda familiar.

Apesar de as dificuldades financeiras, e muitas vezes da necessidade de se ter o jovem auxiliando na propriedade, os pais incentivaram os filhos a estudarem na ETAF, de acordo com COSTA (2003) em trabalho realizado na própria Fazenda Pirituba, constatou que os assentados gostariam que os filhos tivessem uma profissão ligada ao universo agrário (agrônomo, veterinário, técnicos agrícolas e agricultores) estudando e assumindo trabalho em um estabelecimento agrícola, ao contrario do que observou VIEIRA (2006) em que para o meio rural as dificuldades financeiras e a participação dos jovens na economia familiar comprometem a escolarização, mesmo no ensino fundamental.

4.2. Características da Propriedade

4.2.1. Tecnologia da Propriedade

Para analisar a tecnologia que as propriedades dos alunos possuem foram selecionados no questionário os itens relacionados às máquinas: trator, semeadeira, colhedeira e outras; aos equipamentos: arado, grade, roçadeira, pulverizador – tração, pulverizador – costal, semeadeira – tração, calcareadeira, adubadeira, colhedeira – tração, carreta e outros; as benfeitorias: casa – família, galpão de máquinas e equipamentos, paiol e outras; e ainda foi perguntado a utilização de tração animal.

Os resultados obtidos, que se destacaram, conforme Tabela 9, para os alunos ingressantes e formados, pertencentes as turmas de 2004 a 2006, foram:

Turma de 2004:

- para as máquinas: trator de 47% para 56%; semeadeira de 6% para 9%; colhedeira permaneceu em 3% e outras de 3% para 6% (máquina de arroz e misturador de ração);
- para os equipamentos: arado de 34% para 38% , grade de 28% para 34%, roçadeira de 31% para 34%, pulverizador – tração de 22% para 38%, pulverizador – costal de 56% para 66%, calcareadeira de 12% para 22%, adubadeira de 15% para 25%, colheitadeira – tração de 3% para 6%, carreta de 34% para 44% e outros de 0% para 3% (ensiladeira);
- para as benfeitorias: casa – família 100% tanto para o iniciante como depois de formado, galpão de máquinas e equipamentos de 18% para 47%, paiol de 22% para 31% e outras de 6% para 9 % (sala para ordenha)
- tração animal de 9% para ambos.

Os resultados, que se sobressaíram, da classe de 2005, foram:

- para as máquinas: trator de 22% para 38%, semeadeira de 0% para 3%, colhedeira de 0% para 3% e outras de 0% para 3% (misturador de ração);
- para os equipamentos: arado de 22% para 28% , grade de 15% para 18%, roçadeira de 15% para 22%, pulverizador – tração de 3% para 6%, pulverizador – costal de 12% para 50%, semeadeira – tração de 3% para 9%, calcareadeira de 3% para 12%, colheitadeira – tração de 3% para 6%, carreta de 12% para 38% e outros de 0% para 3% (ensiladeira);
- para as benfeitorias: casa – família 100% nos dois questionários, galpão de máquinas e equipamentos de 3% para 28%, paiol de 3% para 12% e outras de 0% para 3 % (curral);
- tração animal de 6% permaneceu com 6%.

Os alunos da turma de 2006, responderam:

- para as máquinas: trator de 25% para 34%; semeadeira permaneceu em 3%, colhedeira de 0% para 3%, e outras de 0% para 3% (tritador);
- para os equipamentos: arado de 7% para 28%, grade de 15% para 18%, roçadeira de 14% para 22%, pulverizador – tração de 3% para 6%, pulverizador – costal de 15% para 50%, semeadeira – tração permaneceu em 6%, calcareadeira de 6% para 9%, adubadeira permaneceu em 3%, colheitadeira – tração de 0% para 3%, carreta de 15% para 25% e outros de 0% para 3% (misturador de ração);
- para as benfeitorias: casa – família 100% dos alunos responderam possuírem casa própria em ambos os questionários, galpão de máquinas e equipamentos de 6% para 15%, paiol de 3% para 6% e outras de 0% para 3 % (mangueira);
- tração animal de 6% continuou com 6%.

Tabela 9 . Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo a tecnologia utilizada na unidade produtiva, 2004, 2005 e 2006.

	2004				2005				2006			
	Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %
Máquinas												
Trator	15	47	18	56	7	22	12	38	8	25	11	34
Semeadeira	2	6	3	9	0	0	1	3	1	3	1	3
Colhedeira	1	3	1	3	0	0	1	3	0	0	1	3
Outras	1	3	2	6	1	3	2	6	0	0	1	3
Equipamentos												
Arado	11	34	12	38	8	25	11	34	7	22	9	28
Grade	9	28	11	34	6	18	8	25	5	15	6	18
Roçadeira	10	31	11	34	5	15	7	22	5	15	7	22
Pulverizador – Tração	7	22	12	38	1	3	2	6	1	3	2	6
Pulverizador - Costal	18	56	21	66	4	12	16	50	5	15	16	50
Semeadeira - Tração	5	15	6	18	1	3	3	9	2	6	2	6
Calcareadeira	4	12	7	22	1	3	4	12	2	6	3	9
Adubadeira	5	15	8	25	1	3	2	6	1	3	1	3
Colheitadeira - Tração	1	3	2	6	0	0	1	3	0	0	1	3
Carreta	11	34	14	44	4	12	12	38	5	15	8	25
Outros	0	0	1	3	0	0	1	3	0	0	1	3
Benfeitorias												
Casa familia	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100
Galpão - máquinas	6	18	15	47	1	3	9	28	2	6	5	15
Paiol	7	22	10	31	1	3	4	12	1	3	2	6
Outros	2	6	3	9	0	0	1	3	0	0	1	3
Tração Animal	3	9	3	9	2	6	2	6	2	6	2	6

Fonte: Dados da pesquisa

No ingresso do aluno na ETAF e após dois anos de conclusão do curso fez-se um levantamento dos maquinários, equipamentos, benfeitorias e a utilização de tração animal nos serviços executados na propriedade. Verifica-se que houve uma evolução para a maioria dos itens pesquisados nos três grupos de alunos. Da mesma maneira como analisado na renda familiar não podemos afirmar que isso ocorreu apenas por influência da Escola. Como mostram os dados não houve evolução na utilização de animais de tração,

apenas os que já os possuíam continuaram, os demais alegaram que possuíam máquinas e equipamentos e não precisavam dessa técnica. Alguns consideraram a utilização de tração animal como um atraso. Esse fato chamou atenção, pois em algumas disciplinas foi dada ênfase para a utilização de tração animal, suas vantagens econômicas e ambientais.

4.2.2. Técnicas da propriedade

Foram questionadas também as técnicas utilizadas nas propriedades dos alunos, divididas em duas grandes áreas, agricultura e pecuária e também algumas atividades técnicas desenvolvidas que acreditamos ser de grande importância. Para a área agrícola foram destacados: Análise do Solo, Calagem, Adubação Química, Adubação Orgânica, Adubação Verde, Plantio Direto, Plantio Convencional, Adubação de Cobertura – Química, Adubação de Cobertura – Orgânica, Adubação Foliar, Inseticidas, Fungicidas, Herbicidas, Controle Alternativo de Pragas e Doenças, Equipamento de Proteção Individual – EPI, Curvas de nível ou Terraço, Rotação de Culturas, Consorciação de Culturas, Compostagem.

Os resultados dos ingressantes e formados da classe de 2004 foram os seguintes, respectivamente:

- para a área agrícola: Análise do solo de 41% para 78%, Calagem de 50% para 78%, Adubação Química de 69% para 75%, Adubação Orgânica de 25% para 38%, Adubação Verde de 6% para 28%, Plantio Direto de 9% para 41%, Plantio Convencional de 81% caiu para 50%, Adubação de Cobertura – Química de 59% para 75%, Adubação de Cobertura – Orgânica de 6% para 25%, Adubação Foliar de 0% para 34%, Inseticidas de 69% para 81%, Fungicidas de 56% para 81%, Herbicidas de 56% para 72%, Controle Alternativo de Pragas e Doenças 9% para 15%, Equipamento de Proteção Individual – EPI de 15% para 53%, Curvas de nível ou Terraço de 31% para 78%, Rotação de Culturas de 18% para 69%, Consorciação de Culturas de 34 para 28%, Compostagem de 15% para 31% .

Quando analisados os alunos ingressantes e formados de 2005 os resultados obtidos foram os seguintes, respectivamente:

- para a área agrícola: Análise do solo de 25% para 75%, Calagem de 28% para 75%, Adubação Química de 50% para 69%, Adubação Orgânica de 9% para 31%, Adubação Verde de 0% para 25%, Plantio Direto de 3% para 44%, Plantio Convencional de 56% caiu para 38%, Adubação de Cobertura – Química de 15% para 63%, Adubação de Cobertura – Orgânica de 3% para 18%, Adubação Foliar de 0% para 22%, Inseticidas de 34% para

75%, Fungicidas de 28% para 75%, Herbicidas de 18% para 50%, Controle Alternativo e Pragas e Doenças permaneceu em 6%, Equipamento de Proteção Individual – EPI de 6% para 53%, Curvas de nível ou Terraço de 12% para 66%, Rotação de Culturas de 6% para 41%, Consorciação de Culturas de 9% para 22%, Compostagem de 6% para 18%.

Os resultados obtidos dos questionários da terceira turma, a de 2006, são mostrados abaixo:

- para a área agrícola: Análise do solo de 18% para 66%, Calagem de 18% para 66%, Adubação Química de 31% para 66%, Adubação Orgânica de 3% para 18%, Adubação Verde de 0% para 3%, Plantio Direto de 3% para 41%, Plantio Convencional de 47% diminuiu para 28%, Adubação de Cobertura – Química de 6% para 59%, Adubação de Cobertura – Orgânica de 3% para 15%, Adubação Foliar de 0% para 3%, Inseticidas de 22% para 59%, Fungicidas de 18% para 63%, Herbicidas de 15% para 47%, Controle Alternativo e Pragas e Doenças 0% para 6%, Equipamento de Proteção Individual – EPI de 9% para 56%, Curvas de nível ou Terraço de 9% para 59%, Rotação de Culturas de 3% para 31%, Consorciação de Culturas de 9% para 18%, Compostagem de 6% para 15%. (Tabela 10).

Tabela 10. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo as técnicas agrícolas utilizada na unidade produtiva, 2004, 2005 e 2006.

Área Agrícola	2004				2005				2006			
	Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %
Análise do Solo	13	41	25	78	8	25	24	75	6	18	21	66
Calagem	16	50	25	78	9	28	24	75	6	18	21	66
Adubação Química	22	69	24	75	16	50	22	69	10	31	21	66
Adubação Orgânica	8	25	12	38	3	9	10	31	1	3	6	18
Adubação Verde	2	6	9	28	0	0	8	25	0	0	1	3
Plantio Direto	3	9	13	41	1	3	14	44	1	3	13	41
Plantio Convencional	26	81	16	50	18	56	12	38	15	47	9	28
Adubação de Cobertura - Química	19	59	24	75	5	15	20	63	2	6	19	59
Adubação de Cobertura - Orgânica	2	6	8	25	1	3	6	18	1	3	5	15
Adubação Foliar	0	0	11	34	0	0	7	22	0	0	1	3
Inseticidas	22	69	26	81	11	34	24	75	7	22	19	59
Fungicidas	18	56	26	81	9	28	24	75	6	18	20	63
Herbicidas	18	56	23	72	6	18	16	50	5	15	15	47
Controle Alternativo	3	9	5	15	2	6	2	6	0	0	2	6
E.P.I.	5	15	17	53	2	6	17	53	3	9	18	56
Curvas de nível/terraço	10	31	25	78	4	12	21	66	3	9	19	59
Rotação de Culturas	6	18	22	69	2	6	13	41	1	3	10	31
Consortiação de Culturas	11	34	9	28	3	9	7	22	3	9	6	18
Compostagem	5	15	10	31	2	6	6	18	2	6	5	15

Fonte: Dados da pesquisa

Para a área de pecuária foram analisados: Silagem, Fenação, Capineira, Forrageiras de Inverno, Adubação de Pastagem e Capineiras, Rotação de Pastagem, Cálculo de Ração, Sincronização de Partos, Cobertura Acompanhada, Mineralização Animal, Vacinação do Rebanho, Inseminação Artificial, Ordenha Mecânica.

Os dados para o grupo de 2004, foram:

- para a área de pecuária foram analisados: Silagem de 3% para 22%, Fenação de 0% para 9%, Capineira de 22% para 53%, Forrageiras de Inverno de 0% para 15%, Adubação de Pastagem e Capineiras de 6% para 50%, Rotação de Pastagem de 0% para 15%, Cálculo de Ração de 3% para 53%, Sincronização de Partos de 0% para 9%, Cobertura acompanhada

de 6% para 47%, Mineralização Animal de 22% para 47%, Vacinação do Rebanho de 34% para 53%, Inseminação Artificial de 0% para 34%, Ordenha Mecânica de 0% para 6%.

Os resultados da turma de 2005, foram

- para a área de pecuária foram analisados: Silagem de 0% para 9%, Fenação de 0% continuou com 0%, Capineira de 12% para 25%, Forrageiras de Inverno de 0% para 9%, Adubação de Pastagem e Capineiras de 0% para 18%, Rotação de Pastagem de 0% para 6%, Cálculo de Ração de 0% para 25%, Sincronização de Partos de 0% permaneceu com 0%, Cobertura acompanhada de 3% para 15%, Mineralização Animal de 15% para 25%, Vacinação do Rebanho de 22% para 25%, Inseminação Artificial de 0% para 9%, Ordenha Mecânica de 0% continuou com 0%.

Os dados obtidos da turma de 2006, foram:

- para a área de pecuária foram analisados: Silagem de 3% para 9%, Fenação de 0% permaneceu com 0%, Capineira permaneceu em 15%, Forrageiras de Inverno de 0% para 3%, Adubação de Pastagem e Capineiras de 3% para 16%, Rotação de Pastagem de 0% para 3%, Cálculo de Ração de 3% para 15%, Sincronização de Partos de 0% continuou com 0%, Cobertura acompanhada de 3% para 9%, Mineralização Animal permaneceu em 15%, Vacinação do Rebanho de 15% para 18%, Inseminação Artificial de 3% para 6%, Ordenha Mecânica de 3% continuou com 3%. (Tabela 11).

Tabela 11. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo as técnicas pecuárias utilizada na unidade produtiva, 2004, 2005 e 2006.

Área de Pecuária	2004				2005				2006			
	Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %
Silagem	1	3	7	22	0	0	3	9	1	3	3	9
Fenação	0	0	3	9	0	0	0	0	0	0	0	0
Capineira	7	22	17	53	4	12	8	25	5	15	5	15
Forrageiras de Inverno	0	0	5	15	0	0	3	9	0	0	1	3
Adubação de Pastagem e ou Capineira	2	6	16	50	0	0	6	18	1	3	3	9
Rotação de Pastagem	0	0	5	15	0	0	2	6	0	0	1	3
Cálculo de Ração	1	3	17	53	0	0	8	25	1	3	5	15
Sincronização de Partos	0	0	3	9	0	0	0	0	0	0	0	0
Cobertura Acompanhada	2	6	15	47	1	3	5	15	1	3	3	9
Mineralização Animal	7	22	15	47	5	15	8	25	5	15	5	15
Vacinação do Rebanho	11	34	17	53	7	22	8	25	5	15	6	18
Inseminação Artificial	0	0	11	34	0	0	3	9	1	3	2	6
Ordenha Mecânica	0	0	2	6	0	0	0	0	1	3	1	3

Fonte: Dados da pesquisa

Como atividades técnicas destacaram-se: a Manutenção de Máquinas e Equipamentos, a Industrialização de Produtos Agropecuários e o Aproveitamento de Resíduo Animal e Vegetal.

Os resultados da turma de 2004, foram:

- para as atividades técnicas destacaram-se: a manutenção de máquinas e equipamentos de 12% para 63%, a industrialização de produtos agropecuários de 15% para 31% e o aproveitamento de resíduo animal e vegetal de 25% para 31%.

Os dados apurados do grupo de 2005, foram:

- para as atividades técnicas destacaram-se: a manutenção de máquinas e equipamentos de 6% para 66%, a industrialização de produtos agropecuários de 6% para 9% e o aproveitamento de resíduo animal e vegetal permaneceu em 18%.

Os resultados obtidos da turma de 2006, foram:

- para as atividades técnicas destacaram-se: a manutenção de máquinas e equipamentos de 9% para 69%, a industrialização de produtos agropecuários de 0% para 3% e o aproveitamento de resíduo animal e vegetal de 9% para 15%. (Tabela 12).

Tabela 12. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo outras atividades técnicas utilizada na unidade produtiva, 2004, 2005 e 2006.

	2004				2005				2006			
	Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %
Atividades Técnicas												
Manutenção de Máquinas e Equipamentos	4	12	20	63	2	6	21	66	3	9	22	69
Industrialização de Produtos Agropecuários	5	15	10	31	2	6	3	9	0	0	1	3
Aproveitamento de Resíduos Animal - Vegetal	8	25	10	31	6	18	6	18	3	9	5	15

Fonte: Dados da pesquisa

Para as técnicas utilizadas na propriedade divididas nas áreas agrícola, pecuária e em algumas atividades técnicas trabalhadas na ETAF e consideradas de importância, observou-se o aumento em quase todas elas quando comparamos os alunos ingressantes e formados. A esses fatores são atribuídos as competências trabalhadas na ETAF e a importância que a Escola teve na adoção ou ampliação das técnicas utilizadas nas propriedades.

Na área agrícola o grande aumento de coleta de solo para análise, calagem, utilização de EPI, o emprego de técnicas de conservação de solo (curvas de nível/terraço, consorciação de culturas, rotação de culturas, plantio direto) ocorreu devido às aulas teóricas e principalmente as atividades práticas executadas na Escola e propriedades dos

alunos. As técnicas de plantio direto foram transmitidas através de projeto em parceria com a Coordenadoria de Assistência Técnica Integral – CATI, através da Casa de Agricultura de Itapeva. Contudo, aumentou também a utilização de adubos químicos e agroquímicos (inseticidas, fungicidas e herbicidas), apesar de a Escola trabalhar dentro de uma proposta Agroecológica, tanto na teoria como na prática. As técnicas agroecológicas como adubação orgânica, adubação verde, adubação de cobertura – orgânica, controle alternativo de pragas e doenças e compostagem, apesar de apresentarem aumento quando comparamos o aluno ingressante com o formado, ficaram abaixo da expectativa. ALTIERI (1989) define a Agroecologia como a ciência ou disciplina científica que apresenta princípios, conceitos e metodologias visando estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas, buscando o propósito de permitir a implantação e o desenvolvimento de agricultura com maiores níveis de sustentabilidade no curto, médio e longo prazos. A Agroecologia proporciona as bases científicas para apoiar o processo de transição a estilos de Agricultura Sustentável tais como : Ecológica, Orgânica, Biodinâmica, Regenerativa, Biológica, entre outras. Sob esta ótica, não podemos confundir a Agroecologia como disciplina científica ou ciência com uma prática ou tecnologia agrícola, um sistema de produção ou um estilo de agricultura (ALTIERI, 1995).

Mais recentemente, a Agroecologia é definida como a aplicação dos princípios e conceitos ecológicos ao desenho e gestão de agroecossistemas sustentáveis. Parte de que é necessário entender o funcionamento dos ecossistemas naturais e revalorizar os conhecimentos e capacidades dos atores locais para, a partir disso, desenhar modernos sistemas agrários sustentáveis (CAPORAL e COSTABEBER, 2007).

No setor de pecuária houve um aumento nas técnicas utilizadas pelos alunos. Com relação às atividades técnicas desenvolvidas houve uma significativa melhora na manutenção de máquinas e equipamentos nas turmas pesquisadas, contudo no aproveitamento dos resíduos de origem animal e vegetal não atingiu os objetivos esperados, pois foi continuamente trabalhado na Escola a importância de sua utilização. Em várias oportunidades os alunos fizeram essa prática, seja na Escola, na sua propriedade e propriedades vizinhas. Quando perguntados se industrializavam seu produto, poucos responderam que sim e na maioria das vezes o faziam para consumo próprio, como por exemplo, doces e queijo. Durante o curso houve falha nessa parte do aprendizado, pois não tínhamos local apropriado para desenvolver essas atividades, tendo, as vezes, que deslocar os alunos até a ETEC de Taquarivai, a 70 Km de distância, para realizar essas práticas. Mesmo assim foi ensinado, na teoria e prática, técnicas de panificação, derivados de leite

(queijos, iogurte, doce de leite, etc.), carne (embutidos, defumados, entre outros) e vegetais (picles), saponificação (sabão e detergentes), no entanto percebe-se pelos dados que a maioria dos alunos não absorveram tais técnicas com fins de produção e nem para consumo próprio.

4.2.3. Administração da Propriedade

Analisando os dados referentes a administração da propriedade, onde se buscou definir e aplicar os conceitos e ações básicas dessa ciência, como: planejamento; controle; organização das atividades; pesquisa sobre a agricultura (culturas, pragas, doenças, tratamentos culturais, etc.), pecuária (manejo sanitário, reprodutivo, alimentação, raças, etc.), mercado agropecuário, preço de produtos, entre outros, para tomada de decisões; diagnóstico da propriedade; inventário da propriedade; cálculo dos custos de produção; projeto de implantação agropecuária e se o jovem colabora na tomada de decisões relativos a propriedade. Pode-se observar que em todas as turmas analisadas houve um avanço significativo entre como era e como ficou a partir da formação que o curso e a Escola proporcionaram.

Começando pela primeira turma, no ano de 2004, comparando os ingressantes com os formados, os dados mostram que ao planejamento passou de 9% para 63%; o controle de 9% para 69%; a organização das atividades de 9% para 56%; a pesquisa de 16% para 69%; o diagnóstico de 3% para 22%; o inventário de 6% para 16%; o custo de produção de 41% para 75%; o projeto de 3% para 25%; e quando perguntado se participava da tomada de decisão na propriedade observou-se um acréscimo de 19% para 69%. Os resultados da turma iniciada em 2005 mostram a mesma tendência, vejamos, o planejamento saltou de 6% para 59%; o controle de 6% para 63%; a organização das atividades de 6% para 59%; a pesquisa de 3% para 78%; o diagnóstico de 0% para 19%; o inventário de 0% para 19%; o custo de produção de 34% para 78%; o projeto de 3% para 9%; e a participação nas tomadas de decisões subiu de 9% para 56%. O mesmo questionário aplicado para a turma que iniciou o curso em 2006 apresenta os seguintes resultados: o planejamento pulou de 9% para 59%; o controle de 6% para 56%; a organização das atividades de 6% para 56%; a pesquisa de 9% para 81%; o diagnóstico de 0% para 22%; o inventário de 0% para 19%; o custo de produção de 25% para 72%; o projeto de 0% para 6%; e a participação nas tomadas de decisões subiu de 6% para 53%.(Tabela 13).

Tabela 13 . Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo a administração da unidade produtiva 2004, 2005 e 2006.

Ações	2004				2005				2006			
	Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %
Planejamento	3	9	20	63	2	6	19	59	3	9	19	59
Controle	3	9	22	69	2	6	20	63	2	6	18	56
Organização	3	9	18	56	2	6	19	59	2	6	18	56
Pesquisa	5	16	22	69	1	3	25	78	3	9	26	81
Diagnóstico	1	3	7	22	0	0	6	19	0	0	7	22
Inventário	2	6	5	16	0	0	6	19	0	0	6	19
Custo de Produção	13	41	24	75	11	34	25	78	8	25	23	72
Projeto Agropecuário	1	3	8	25	1	3	3	9	0	0	2	6
Participa das tomadas de decisões	6	19	22	69	3	9	18	56	2	6	17	53

Fonte: Dados da pesquisa

Quando analisados os critérios adotados para a administração da propriedade, também observamos uma evolução quando comparamos os alunos no momento do ingresso na ETAF e depois de formados. Várias técnicas administrativas foram utilizadas, mas também notamos falhas em alguns pontos, que são muito importantes para o administrador saber o quanto efetivamente possui e se ocorreu ou não evolução a cada ano agrícola. Itens como planejamento, controle das atividades a serem executadas e as que já foram realizadas, a organização das tarefas, o cálculo do custo de produção e a realização de pesquisas antes da tomada de decisão, ou para solucionar algum problema ocorrido, ou para conhecer o mercado agropecuário. ABRAMOVAY (2000) analisou pesquisa realizada pelo Centro de Pesquisa sobre Pequenas Propriedades da EPAGRI em Santa Catarina, onde 69% dos jovens entrevistados manifestaram o desejo de organizar suas vidas profissionais em torno da gestão de uma unidade produtiva agropecuária, sendo para isso necessária experiência da gestão de negócio familiar, as principais técnicas produtivas e os

mais importantes canais de obtenção de financiamento e acesso ao mercado, além do desenvolvimento de uma metodologia de gestão rural para a agricultura familiar que é o grande desafio a ser superado. Em pesquisa com alunos de escolas técnicas SOARES (2001) verificou que os alunos consideraram importante, freqüentar cursos que orientam o pequeno produtor na administração da pequena propriedade; fazer planejamento e controle; orientações para projetos agropecuários; e investir em técnicas agrícolas alternativas. Segundo ANGELO e BONACCINI (2002) o jovem tem o desejo de permanecer na propriedade, mas sente-se frustrado diante das dificuldades enfrentadas pelos pais, avós, ou quem “cuida da terra”, e percebe que falta o planejamento, organização e controle das atividades desenvolvidas e dos setores produtivos.

Essas pesquisas, segundo os alunos são realizadas em revistas, jornais, e internet. As técnicas de administração tiveram um acréscimo considerável, pois quando do preenchimento do questionário inicial boa parte do corpo discente mal sabia de que tratava cada ponto perguntado. MACHADO e RODRIGUES (1997) destacam a necessidade de dois tipos de estudos: um sobre a propriedade, estudando sua estrutura e funcionamento, tendo em vista o diagnóstico dos problemas e oportunidades; e outro para a propriedade, propondo mudanças ou melhorias através de recomendações técnicas para o sistema de produção e definindo que linhas de pesquisa são necessárias para resolver os problemas detectados no sistema de produção. Normalmente as atividades rurais são realizadas sem um estudo prévio da viabilidade de serem implantadas, não são analisados os pontos positivos e negativos, ou seja, não é feito um planejamento dos aspectos estruturais, gerenciais, operacionais e de sustentabilidade. ABRAMOVAY (2005) destaca a importância de uma educação de qualidade, que estimule a formulação de projetos técnicos consistentes e inovadores, em que os conhecimentos de gestão, contabilidade e funcionamento de mercados supere os de técnicas agronômicas, tornando o meio rural uma opção de vida.

Esperávamos uma maior utilização das técnicas de diagnóstico e inventário da propriedade rural, até para o jovem saber sua realidade, conhecer seus pontos fracos (e buscar superá-los) e seus pontos fortes (e procurar mantê-los). A gestão começa pelo diagnóstico, que segundo o Caderno Cultivando Sonhos do ITESP (1998), é a base de qualquer planejamento, em que se faz necessário o conhecimento da realidade, identificando os principais problemas, a análise das causas e conseqüências desses

problemas, e a identificação dos principais pontos a serem trabalhados visando a sua superação.

Os alunos, sem distinção de turmas, sentiam um pouco de preguiça de realizar essa tarefa, demorando mais que o tempo previsto a entrega das planilhas utilizadas para sua realização. No entanto, mostravam-se surpresos com os resultados. Não tinham noção do patrimônio que possuíam, e nem imaginavam que seu maior patrimônio, a terra, tinha um valor alto. E no caso dos assentados, jamais conseguiriam ter acesso a ela não fosse pela ocupação e posse através do MST, INCRA e ITESP. Quanto aos projetos agropecuários, poucos ainda os realizam, apesar de também ter aumentado a quantidade de alunos que os realizam.

Durante o aprendizado percebeu-se uma grande dificuldade na utilização das regras matemáticas. E se tentou sanar com aulas de matemática básica dentro das disciplinas que faziam uso, e também com a utilização de alunos-monitores, que possuíam mais facilidade para a área de exatas, auxiliando os que sentiam dificuldades.

A participação dos alunos na tomada de decisões da propriedade é outro ponto que muito nos orgulha. Quando do ingresso na Escola eles comentaram que dificilmente o pai os ouvia, que era ele quem decidia tudo não dando chance aos demais membros da família de opinarem. Depois de formados, apesar de ainda enfrentarem dificuldades de serem ouvidos, os pais acabam aceitando suas idéias, pois eles possuem argumentos que acabam convencendo o pai a aceitar sua maneira de fazer e administrar a propriedade. *“Ajudo meu pai em algumas coisas que sei, posso orienta-lo a fazer as coisas como aprendi.”* (D.S.M.) *“Passei a ser responsável e dona do negócio”.* (M.S.L de F). *“Melhoramos a forma de planejar, o modo de cuidar da terra e das culturas, na maneira de tomarmos decisões.”* (E.J. da S). *“Comecei a me envolver mais nas atividades da propriedade e sinto que hoje acreditam mais em mim, e tenho mais facilidade em detectar os problemas existentes.”* (D.M.)

Contrariando o observado por CASTRO (2005) em que demonstrou ser o jovem rural carregador de peso de uma posição hierárquica de submissão. E vem ao encontro do estudo realizado por HAYGERT (2001) que mostra as mudanças nas relações geracionais da propriedade pelos filhos que passaram por uma Casa Familiar Rural, em que o processo educativo proporcionou aos jovens certa autoridade ao saber paterno na organização familiar e apresentou a possibilidade de manutenção e até ampliação desse patrimônio.

4.2.4. Assistência Técnica e Extensão Rural

Foi perguntado aos alunos ingressantes e alunos formados se a propriedade recebe visita dos técnicos para prestar assistência técnica e extensão rural, e suas respostas apontam para três entidades, que realizam tais tarefas, que são o ITESP – Instituto de Terras do Estado de São Paulo, o INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e a CATI – Coordenadoria de Assistência Técnica Integral, e também houveram aqueles que responderam não receber nenhuma assistência técnica.

Os alunos ingressantes e formados da turma de 2004 responderam, respectivamente, que a assistência técnica realizada pelo ITESP passou de 33% para 66%; pelo INCRA de 20% para 19%; a oferecida pela CATI de 8% para 9%; e os que declararam não receber assistência técnica diminuiu de 55% para 19%. Quando indagados sobre a oferta de assistência técnica os alunos ingressantes e formados da classe de 2005 respondeu que a oferecida pelo ITESP aumentou de 20% para 59%; a realizada pelo INCRA teve um leve decréscimo de 14% para 13%; a realizada pela CATI também teve uma pequena redução de 11% para 9%; e os que afirmaram não ter assistência técnica diminuíram de 66% para 25%. O mesmo questionamento realizado aos alunos da turma de 2006 constatou que a assistência técnica realizada pelo ITESP teve um acréscimo de 14% para 59%; a efetuada pelo INCRA teve um pequeno decréscimo de 11% para 9%; a ofertada pela CATI passou de 14% para 13%; e os que revelaram não receber assistência técnica passou de 77% para 25%. (Tabela 14).

Tabela 14. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo a assistência técnica para a unidade produtiva 2004, 2005 e 2006.

	2004				2005				2006			
	Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %
ITESP	13	33	21	66	7	20	19	59	5	14	19	59
INCRA	8	20	6	19	5	14	4	13	4	11	3	9
CATI	3	8	3	9	4	11	3	9	5	14	4	13
não tem	22	55	6	19	23	66	8	25	27	77	8	25

Fonte: Dados da pesquisa

A assistência técnica, segundo os alunos é fornecida por três entidades, o ITESP, o INCRA e a CATI, sendo os dois primeiros para atender os assentamentos e o terceiro para atender os agricultores familiares.

A maior parte da assistência técnica no assentamento Pirituba é realizada pelo ITESP, o INCRA participa mais no desenvolvimento de projetos para os assentados e assentamento como um todo. A CATI atende apenas os agricultores familiares.

Não obstante o maior número de alunos responderem que possuem assistência técnica a reclamação quanto à frequência desse atendimento é grande. Gostariam que ela estivesse mais presente e com espaço de tempo menor. Dizem que na maioria das vezes ela se faz presente apenas quando procuram. GUANZIROLI et al. (2001) analisou os determinantes do sucesso e insucesso dos assentamentos de reforma agrária relacionadas à assistência técnica, e observou que ela atende sob demanda, não tem continuidade e o número de técnicos é insuficiente para atender os assentados. Em trabalho realizado com a comunidade escolar das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, SOARES (2001) constatou que dentre os problemas técnicos apresentados por esta comunidade está a falta de assistência técnica. Em trabalho realizado na Fazenda Pirituba, onde está localizada a ETAF e o seu público alvo, COSTA (2001) constatou que os assentados recebem algum tipo de assistência técnica, e reconhecem que ela contribui com a organização da produção, porém, a qualidade deste serviço divide a opinião dos assentados, sendo que a reclamação maior é a ausência do técnico no campo.

Apesar disso notamos que ocorreu um aumento dessa assistência para os alunos formados. E isso pode ter ocorrido pela razão de alguns técnicos do ITESP serem professores na ETAF, são eles que trabalham as aulas práticas, e essa aproximação pode ter facilitado o contato entre esses alunos e esses técnicos, aumentando consequentemente sua visita às propriedades.

Segundo FREIRE (1977), há necessidade de o extensionista mergulhar na realidade dos agricultores para melhor dialogar com eles. Sua atuação deve pautar-se por aquilo que é apreendido como problema pelos agricultores. Não é papel do extensionista dizer a esses agricultores o que são e quais são seus problemas. Se estes não têm a percepção clara de sua realidade, a problematização deve ser capaz de criar esta percepção. *“Extensão rural é um processo educativo que visa o desenvolvimento rural, utilizando métodos simples e práticos que levam o homem do campo a interpretar e responder, de maneira apropriada, as mensagens de mudanças, através de amplos processos de*

participação na identificação de suas necessidades e resolução de seus problemas.”

(OLINGER, 2006, p.12)

A reclamação maior é com os técnicos da CATI, onde os agricultores familiares dizem que dificilmente eles aparecem nas propriedades, e mesmo quando chamados, nem sempre vem socorrer o agricultor familiar.

Os formados declararam que sua formação através da ETAF tem ajudado a diminuir sua dependência pela assistência técnica desses órgãos, uma vez que vários problemas e tomadas de decisões são resolvidos com os conhecimentos adquiridos na Escola. As maiores dificuldade, segundo eles, estão nos problemas fitossanitários, pragas e doenças e quais produtos utilizar para controlá-los. As técnicas apreendidas na ETAF estão sendo transmitidas aos vizinhos e pessoas conhecidas, *“passo o que conheci para outras pessoas, como as técnicas de tratamento de palanque, coleta de solo para análise, ensino eles para eles ensinarem outras pessoas.”* (VAD).

4.2.5. Produtos Produzidos na Propriedade

Quando perguntados sobre os principais produtos produzidos na propriedade os que mais se destacaram foram o milho, feijão, soja, arroz, quiabo, jiló, hortaliças, leite, suínos, desses foi realizado o levantamento com os alunos ingressantes e formados, cujos dados seguem abaixo.

Na classe de 2004 observou a seguinte variação com relação aos produtos produzidos pelos ingressantes e formados: milho de 85% para 94%; feijão de 75% para 81%; soja de 6% para 9%; arroz de 9% para 13%; quiabo de 50% para 63%; jiló de 19% para 6%; hortaliças de 9% para 22%; leite de 50% para 59%; suínos de 13% para 19%. Para a turma de 2005, quando comparado os alunos ingressantes com os formados constatou-se que: milho de 69% para 88%; feijão de 31% para 59%; soja de 3% para 6%; arroz de 3% para 9%; quiabo de 44% para 56%; jiló de 9% para 6%; hortaliças de 13% para 28%; leite de 34% para 38%; suínos de 6% e continuou com 6%. Os alunos ingressantes e formandos de 2006, quando comparados, apresentaram os seguintes dados: milho de 66% para 81%; feijão de 41% para 56%; soja 6% tanto nos ingressantes como nos formandos; arroz de 9% para 15%; quiabo de 38% para 50%; jiló de 9% para 0%; hortaliças de 15% para 28%; leite de 25% para 41%; suínos de 6% para 9%. (Tabela 15).

Tabela 15 . Distribuição dos alunos ingressantes na ETAF segundo os produtos produzidos na unidade de produção, 2004, 2005 e 2006.

2004					2005				2006			
Produtos	Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %
Milho	27	85	30	94	22	69	28	88	21	66	26	81
Feijão	24	75	26	81	10	31	19	59	13	41	18	56
Soja	2	6	3	9	1	3	2	6	2	6	2	6
Arroz	3	9	4	13	1	3	3	9	3	9	5	15
Quiabo	16	50	20	63	14	44	18	56	12	38	16	50
Jiló	6	19	2	6	3	9	2	6	3	9	0	0
Hortaliças	3	9	7	22	4	13	9	28	5	15	9	28
Leite	16	50	19	59	11	34	12	38	8	25	13	41
Suino	4	13	6	19	2	6	2	6	2	6	3	9

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos jovens diz ser o milho e depois o feijão os produtos mais produzidos na propriedade, ao qual se acrescentou a partir de 2004 o quiabo e o jiló. Hoje o jiló é pouco produzido, pois apareceram doenças e deficiências nutricionais que desestimularam a continuidade da cultura. Porém a área de quiabo aumentou bastante, cultura que se adaptou bem na região e os agricultores na qual estão se especializando.

Os produtos como feijão, hortaliças, arroz, leite e suínos tem uma parte vendida e outra utilizada para consumo da família. A soja é toda vendida, e o milho parte é utilizado na alimentação animal e o excedente é vendido. Para MENDRAS (1978), o grupo doméstico forma uma unidade indissolúvel, sendo produtores e consumidores ao mesmo tempo.

4.2.6. Comercialização dos Produtos

Quando perguntados de que maneira comercializavam sua produção, os jovens mostraram apenas dois caminhos, ou através de atravessadores, que muitas vezes são membros da comunidade ou através de cooperativas ou diretamente com o comprador. Outros declararam que não comercializam seu produto porque não tem, ou não sabem como é feita a comercialização.

A mudança ocorrida no processo de comercialização pode ser observada na turma de 2004, onde houve uma diminuição dos produtos entregues ao atravessador de 68% para 59% e conseqüente aumento da comercialização com cooperativas de 16% para 25% ; não houve variação entre os que não comercializam ou não sabem como o produto é comercializado 16%. O mesmo pôde se verificar para a classe de 2005 onde a venda para o atravessador diminuiu de 69% para 53%, e aumentou a entrega dos produtos às cooperativas, de 13% para 25%; entre os que não comercializam ou não sabem como o produto é comercializado passou de 19% para 22%. Essa tendência também é notada na turma de 2006 com a comercialização pelo atravessador diminuindo de 56% para 38% e a ampliação da entrega para as cooperativas de 9% para 12%; não ocorreu variação entre os que não comercializam ou não sabem como o produto é comercializado permanecendo em 34% dos alunos questionados. (Tabela 16).

Tabela 16 . Distribuição dos alunos ingressantes e formandos na ETAF segundo a comercialização produtos produzidos na unidade de produção, 2004, 2005 e 2006.

Canais de comercialização	2004				2005				2006			
	Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %
Atravessador	22	68	19	59	22	69	17	53	18	56	12	38
Cooperativa	5	16	8	25	4	13	8	25	2	9	4	12
Não Sabe ou Não Comercializa	5	16	5	16	6	19	7	22	11	34	11	34
Total	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100

Fonte: Dados da pesquisa

A comercialização dos produtos é, ainda, realizada por atravessadores, apesar de esse número ter diminuído um pouco nos últimos anos. Os atravessadores pertencem a cidades vizinhas e também existem alguns que pertencem ao assentamento. No caso da região onde se localiza a Escola, ele é um mal necessário, os produtores ainda não conseguiram se organizar adequadamente para comercializar sua produção, e ficam à mercê desses comerciantes. Uma alternativa presente na região é a cooperativa, localizada no assentamento Pirituba, área II, que faz a comercialização dos produtos de seus associados, principalmente de hortaliças, tendo o quiabo como carro chefe, diretamente na CEAGESP de Sorocaba ou São Paulo. Nem todos os produtores são cooperados - ou pela distância para realizar a entrega - a cooperativa ainda não possui veículo próprio para fazer a coleta de produtos; ou por divergências com as regras e normas destas, ou ainda, pelas cotas-partes adotadas pela cooperativa. Outros alunos declararam que não comercializam seu produto utilizando-os para consumo próprio, ou ainda que não sabem como seus pais comercializam os produtos produzidos na propriedade.

4.3. Segurança Alimentar

4.3.1. Produtos Utilizados na Alimentação

Para saber quais os produtos utilizados na alimentação eram produzidos na propriedade e quais eram adquiridos, fizemos uma lista com os principais itens utilizados numa dieta alimentar, considerando o consumo de carboidratos, proteínas e vitaminas, obtivemos as respostas abaixo.

Na turma de 2004 observou-se a seguinte variação entre os alunos ingressantes e formados com relação aos produtos produzidos na propriedade: feijão de 75% para 81% arroz de 9% para 12%, verduras e legumes de 15% para 53%, frutas de 25% para 34%; batata de 6% para 9%; ovo de 28% para 47%; leite de 56% para 59%; carne de frango de 25% para 50%; Os ingressantes e formandos de 2005 apresentaram as seguintes variações com relação aos produtos produzidos na propriedade: feijão de 31% para 59%; arroz de 3% para 9%; verduras e legumes de 12% para 28%; frutas de 22% para 25%; batata de 6% continuou com 6%; ovo de 22% para 38%; leite de 34% para 38%; carne de frango de 18% para 41%; carne de porco registrou 6% para as duas épocas analisada, o mesmo acontecendo com a carne de boi com 0%. Para o grupo de 2006, em ambas as etapas analisadas, ingressantes e formandos, mostraram os seguintes dados relacionados aos

produtos produzidos na propriedade: feijão de 41% para 56%; arroz de 9% para 15%; verduras e legumes de 15% para 28%; frutas de 28% para 34%; batata de 0% continuou com 3%; ovo de 22% para 34%; leite de 25% para 41%; carne de frango de 22% para 34%; carne de porco registrou 6% para 9%; carne de boi com 0% para as duas épocas analisada . (Tabela 17).

Tabela 17. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo os alimentos produzidos e utilizados na alimentação, 2004, 2005 e 2006.

Alimentos produzidos utilizados na alimentação	2004				2005				2006			
	Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados		Ingressantes		Formados	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %	n	fri %
Feijão	24	75	26	81	10	31	19	59	13	41	18	56
Arroz	3	9	4	12	1	3	3	9	3	9	5	15
Verdura	5	15	17	53	4	12	9	28	5	15	9	28
Frutas	8	25	11	34	7	22	8	25	9	28	11	34
Batata	2	6	3	9	2	6	2	6	0	0	1	3
Ovo	9	28	15	47	7	22	12	38	7	22	11	34
Leite	18	56	19	59	11	34	12	38	8	25	13	41
Carne de Frango	8	25	16	50	6	18	13	41	7	22	11	34
Carne de Porco	4	12	6	18	2	6	2	6	2	6	3	9
Carne de Boi	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se pelos dados que houve um aumento na quantidade de propriedades produzindo os alimentos considerados básicos na alimentação. Apesar de que para a maioria dos produtos os alunos disseram adquiri-los, verifica-se que existe uma moeda de troca entre produtos, por exemplo, um produz feijão e troca esse produto com outro que produz arroz. As frutas, legumes e verduras também são oferecidas entre as propriedades vizinhas quando sua produção excede ao que será utilizada pela família produtora. O

aumento das propriedades que produzem frango de corte e galinha de postura se deveu ao projeto “frango feliz” da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – ESALQ, que foi implantado através da ETAF em algumas propriedades dos alunos. O mesmo aconteceu com o Projeto “balde cheio” da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA, visando o incentivo e aumento na produção de leite. Outros projetos foram desenvolvidos na ETAF e trabalhados com os alunos utilizando-se técnicas baseadas na nova Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER, entre eles destacam-se: olericultura orgânica em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, do município de Itapeva; produção de batata orgânica, em parceria com a Agência Paulista de Tecnologia dos Agronegócios - APTA, Pólo Regional do Sudoeste Paulista, Unidade de Pesquisa de Desenvolvimento (UPD), de Itararé - SP; fruticultura temperada, em parceria com o Serviço de Produção de Mudas da Coordenadoria de Assistência Técnica Integral – CATI, do município de Itaberá; produção de suínos, em parceria com a Agência Paulista de Tecnologia dos Agronegócios - APTA, Pólo Regional do Sudoeste Paulista, Unidade de Pesquisa de Desenvolvimento (UPD) Itapeva - SP; produção de mel, derivados de leite, processamento de carne, panificação e saponificação, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, do município de Itapeva. Apesar dos projetos desenvolvidos houve pouco aumento de propriedade produtoras de olerícolas, batata orgânica e fruticultura que enxergamos com grande potencial para a região. Em pesquisa realizada junto aos assentamentos no Estado de São Paulo SANTOS e FERRANTE (2003 p. 46) observam que:

“Os produtos destinados ao consumo próprio têm o caráter de valores de uso: produção de meios de vida que servem aos próprios produtores, sem a mediação do mercado. Por outro lado, um produto levado ao mercado para a venda torna-se valor de troca: vende-se determinado produto para, com o dinheiro recebido, comprar outros dos quais não se dispõe. Tal procedimento atribui a este produto levado ao mercado a qualidade de mercadoria. É importante frisar que não há uma mútua exclusão entre estas duas faces dos produtos. Alguns produtos são primordialmente destinados à venda, mas são também consumidos por quem os produz, possuindo uma dupla utilidade, como valor de troca e como valor de

uso. Os produtos que têm valor de uso podem vir a ser comercializados quando há excedentes de produção.”

4.3.2. Necessidades com Relação à Alimentação

Procurou-se analisar também a questão da segurança alimentar, perguntando aos alunos se eles e a familiar tinham alguma restrição com relação à alimentação.

Dos alunos ingressantes em 2004, 16% disseram que passavam alguma necessidade com relação a alimentação e 84% disseram que não tinham qualquer privação. Já os formados dessa turma 100% afirmaram não passar necessidades com relação à alimentação. O grupo iniciante em 2005 aparece com 6% dos alunos alegando possuir alguma necessidade alimentar enquanto 94% não apresentam. Esses mesmos alunos quando questionados, novamente, após estarem formados responderam, em sua totalidade, que não passam necessidades quanto a alimentação. O mesmo questionamento realizado para a turma iniciante em 2006 mostra que 3% dos alunos disseram possuir alguma restrição alimentar contra 97% que não sentem essa necessidade. Novamente quando formados e perguntados sobre o mesmo assunto 100% disseram não possuir qualquer necessidade alimentar. (Tabela 18).

Tabela 18. Distribuição dos alunos ingressantes e formados na ETAF segundo a segurança alimentar 2004, 2005 e 2006.

	2004				2005				2006			
	Iniciantes		Formados		Iniciantes		Formados		Iniciantes		Formados	
	fri	fri	fri	fri	fri	fri	fri	fri	fri	fri	fri	fri
Passa necessidade alimentar?	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sim	5	16	0	0	2	6	0	0	1	3	0	0
Não	27	84	32	100	30	94	32	100	31	97	32	100
Total	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100

Fonte: Dados da pesquisa

O Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional (FBSAN) em seu IV Encontro Nacional, realizado em 2003 na cidade de São Paulo, declara:

“Por Segurança Alimentar e Nutricional entende-se realização do direito de todos à uma alimentação saudável,

acessível, de qualidade, em quantidade suficiente e de modo permanente, com base em práticas alimentares promotoras de saúde, sem comprometer o acesso à outras necessidades essenciais e nem o sistema alimentar futuro, devendo realizar-se em bases sustentáveis.” (Carta da cidade de São Paulo, FBSAN, 2003).

Para GALEAZZI, 1996, p.156:

“A Segurança Alimentar poderá, então, ser definida como o direito inalienável de todos os cidadãos de terem acesso permanentemente aos alimentos necessários, em quantidade e qualidade, a uma vida digna e saudável. Para tanto é requerida uma produção suficiente e sustentada de alimentos em conformidade com os hábitos alimentares das populações das diversas regiões brasileiras.”

As respostas dos questionários dos alunos ingressantes quando dizem possuir alguma necessidade em relação à alimentação, no primeiro momento não nos chamou muito a atenção, porém quando da tabulação dos dados e análise das outras questões apresentadas, causou-nos certa preocupação. Quando da aplicação dos questionários aos grupos já formados, acrescentamos a pergunta qual era a privação que sofriam na hora da alimentação, ou seja, qual era o alimento que faltava em sua mesa. Os poucos alunos que responderam ter alguma necessidade em relação à alimentação, disseram que os alimentos que faltavam eram: bolachas, chocolates, refrigerante. Dois alunos disseram *“comer carne de boi apenas duas vezes por mês”*, porém essa fonte de proteína era substituída por carne de suínos e aves. Por essa razão os alunos formados das três turmas aparecem como não apresentando risco de segurança alimentar. Com isso verifica-se que esse tema deve ter um melhor tratamento dentro das disciplinas da Escola.

4.4. Situação Atual do Jovem

4.4.1. O Jovem Permanece na Propriedade

Quando perguntado aos alunos formados se eles continuavam residindo na propriedade, obtivemos os seguintes resultados: para os formandos que iniciaram o curso

em 2004, 84% responderam que sim e 16% que não, uma vez que todos possuíam propriedade rural. No grupo que começou o curso em 2005, 75% continua na propriedade, 13% não está mais e 13% não possui propriedade rural. Dos alunos que foram matriculados em 2006, 88% ainda residem no estabelecimento rural, enquanto 6% não mais, e ainda 6% não possui propriedade rural. (Tabela 19). Desses totais de formados que deixaram a propriedade, a maioria é formada pelas jovens, sendo 4 (quatro) da turma de 2004; 3 (três) de 2005; e 2 (duas) em 2006.

Tabela 19. Distribuição dos alunos formados na ETAF segundo a permanência na unidade familiar 2004, 2005 e 2006.

	2004		2005		2006	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %
Você permanece em sua propriedade?						
Sim	27	84	24	75	28	88
Não	5	16	4	13	2	6
Não possuem propriedade	0	0	4	13	2	6
Total	32	100	32	100	32	100

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que a grande maioria dos formados continuam na propriedade, contrariando a colocação de DURSTON (1996) em que fica no campo o filho ao qual *“la cabeza no le dá para más”*, os jovens pesquisados estão ficando no campo após receberem uma formação técnica. De acordo com CASTRO (2005) o jovem rural pode ser o agente de uma transformação social que resgate o campo.

Verificou-se que dos formados que deixaram a propriedade rural, a maioria é composta pelas jovens, o que vem ao encontro da afirmação de MENDRAS (1976/1995) que em um primeiro momento do êxodo rural os homens é que partiam para trabalhar fora, numa segunda etapa as mulheres é que são atraídas pelas atividades urbanas, o mesmo é observado por LAMARCHE (coord.1993), DURSTON (1996a), CAMARANO e ABRAMOVAY (1999), BRUMER (2002, 2004), SIQUEIRA (2003 e 2004), WEISHEIMER (2004).

Apesar da proximidade das cidades para as áreas onde residem os alunos analisados, em torno de 20 Km de distância para os moradores do assentamento Pirituba

áreas I, IV e VI até a cidade de Itapeva, e aproximadamente 20 Km também dos assentados nas áreas II, III, V e agricultores familiares ao redor, para a cidade de Itaberá. Percebeu-se pelas respostas dos alunos o pouco interesse em trocar o campo pela cidade. Os jovens cursaram o Ensino Médio em escolas de Itapeva, Itaberá ou no distrito de Engenheiro Maia, pertencente ao município de Itaberá, havendo um constante trânsito entre as áreas urbana e rural, aos quais os jovens rurais acabam aderindo aos modos de se vestir, agir, falar, utilizando gírias, expressões e equipamentos da moda, como celulares, MP 3, 4, 5 e até na maneira de se relacionarem. O mesmo foi constatado por CASTRO (2004) e PEREIRA (2004). Porém, esse contato não é razão suficiente para mudar-se para a cidade, deixando a propriedade e principalmente a família, pela qual tem forte laço de afeto e segurança. PEREIRA (2004) verificou que os jovens, preferem continuar morando no campo, porque consideram o melhor lugar para viver.

Alguns jovens que permaneceram na propriedade disseram que mesmo que quisessem não poderiam abandonar a propriedade, pois os pais precisavam de sua ajuda *“para tocar a terra”* e eles se sentem com o compromisso de fazerem a propriedade lucrativa, *“não podemos abandonar a terra que nossos pais conquistaram”* (F.C.F.N.). LAMARCHE (coord.1993) mostra que o emprego externo apresenta-se como fracasso ou impossibilidade de optar por alternativas agrícolas e locais.

Dos jovens que foram morar na cidade, dois foram cursar a Faculdade de Agronomia, em Itapeva-SP, e outros três na cidade de Iaras-SP, em um projeto do PRONERA/UFSCAR. Duas jovens casaram-se e foram morar em Itapeva, *“não queria deixar a propriedade de meu pai, depois do curso tava ajudando bastante lá, mas meu marido arrumou emprego aqui e tivemos que vir”* (E.L.G.). *“Vim prá cidade por causa de meu marido, mas todo fim de semana tô na casa de meus pais”* (V.P.de C.S.). Os demais jovens, sendo 6 (seis) moças e 1 moço, foram para a cidade de Itapeva para trabalhar no comércio, manicure, mecânico. CASTRO (2004) analisa que o êxodo dos jovens ocorre devido aos seus interesses pela cidade e por uma inserção profissional. Constatamos que esse grupo de jovens em busca de melhores condições de vida apesar de dizerem que sentem muita falta do campo, e principalmente da família, *“mesmo tendo mais gente em todo lugar, as vezes dá uma solidão aqui”* (S.A.M.), *“se conseguisse ganhar o que ganho aqui no campo, não tinha saído de lá”* (E.L.P.D); *“no começo era tudo novidade, tinha um monte de lugar para ir de noite, coisa que não tinha no campo, agora chego tão cansada, depois do trabalho, que vou assistir a TV e dormir”* (S.M.L). CAMPOLIN (2000) verificou que o abandono do campo pelos jovens não é uma opção pessoal, mas a busca

por melhores condições de vida, visto que eles preferem ficar no campo se conseguirem viver desse trabalho.

4.5. A ETAF e o Jovem Formado

4.5.1. Benefícios para a Propriedade

Os alunos formados também foram questionados quanto aos benefícios que sua passagem pela ETAF trouxe com relação a sua propriedade. Se ele conseguiu aplicar o que aprendeu, se houve alguma melhoria com relação as prática, de uma maneira geral, ou seja, em que a Escola contribuiu em relação às atividades da propriedade, cujos dados são mostrados abaixo.

Para o grupo de 2004, 94% disseram que sim, a Escola trouxe benefícios a propriedade, enquanto 6% não perceberam melhora; todos os alunos formados possuíam propriedade rural. A turma de 2005 relatou que houve um ganho para propriedade, em 84% dos casos, contra 3% que disseram não vislumbrar ganho; do total de alunos formados nessa turma 13% não possuem propriedade rural. Os formados do grupo de 2006 perceberam benefícios de sua formação na ETAF em 91% dos casos, enquanto 3% não concordam; desse grupo 6% dos alunos não tem propriedade rural. (Tabela 20).

Tabela 20. Distribuição dos alunos formados na ETAF segundo os benefícios que a ETAF trouxe em relação a unidade produtiva 2004, 2005 e 2006.

	2004		2005		2006	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %
A ETAF trouxe benefícios em relação a sua unidade produtiva?						
Sim	30	94	27	84	29	91
Não	2	6	1	3	1	3
Não tem propriedade	0	0	4	13	2	6
Total	32	100	32	100	32	100

Fonte: Dados da pesquisa

A grande maioria dos formados percebeu que sua participação na ETAF trouxe benefícios a sua propriedade e isso pode ser observado pelos dados apresentados acima, em relação à tecnologia utilizada, aplicação da administração, técnicas empregadas, produtos

produzidos e comercialização destes. Os jovens que não estão mais residindo na propriedade também responderam essa pergunta, porque mesmo estando fora percebem que houve melhorias. E contam que sempre são consultados pelos pais e irmão, quando estão na propriedade. *“Agora comecei a enxergar a propriedade com outros olhos, e comecei a me interessar mais.”* (N.G.M.). *“As coisas que aprendi na ETAF, hoje coloco em prática, principalmente no planejamento da propriedade.”* (F.C.F.N.).

4.5.2. Benefícios para a Vida Profissional

Foram questionados aos alunos formados, das três turmas analisadas, quais os benefícios que a ETAF trouxe em relação a sua vida profissional, e se ela trouxe algum ganho, os resultados obtidos seguem abaixo.

Os formados da turma de 2004 responderam que sim, que tiveram algum ganho profissional estudando na ETAF, em 94% dos casos, contra 6% que não vislumbraram nenhuma melhora em sua vida profissional. Para os formados, matriculado em 2005, responderam em, 91% dos casos, que houve uma melhora em sua vida profissional, em oposição a 9% dos questionados. Os formandos do grupo ingressante em 2006 responderam que sim, houve uma melhora em sua vida profissional, perfazendo 94% dos dados, e 6% declararam não perceber nenhuma mudança quanto as suas atividades profissionais. (Tabela 21).

Tabela 21. Distribuição dos alunos formados na ETAF segundo os benefícios que a ETAF trouxe em relação a vida profissional 2004, 2005 e 2006.

2004				2005		2006	
A ETAF trouxe algum benefício em relação a sua vida profissional?	fri		n	fri		fri	
	n	%		n	%	n	%
Sim	30	94		29	91	30	94
Não	2	6		3	9	2	6
Total	32	100		32	100	32	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os formados consideram que não só a formação técnica oferecida pela ETAF, mas sim a Escola como um todo colaborou com sua vida profissional, mesmo a maioria continuando na propriedade. *“Com o curso técnico consegui optar pela minha profissão, estudo agronomia.”* (R. M.). *“Aprendi coisas nas aulas teóricas e práticas que jamais*

esquecerei”. (M.S.L.). “A principal coisa foi me motivar a fazer o curso de agronomia”. (N.G.M.). “Porque na ETAF eu aprendi e adquiri muitos conhecimentos para toda a vida e me ajudarão ao longo da vida”. (P.T.M.). “Aprendi técnicas que não sabia, e na vida profissional e pessoal ajudou no melhor relacionamento com as pessoas”. (A.E. da S.). “Ter estudado na ETAF foi um dos principais motivos que me fizeram decidir estudar agronomia, pois facilitou meu entendimento em alguns assuntos. Fui indicada a uma bolsa na UFSCAR e acredito que isso aconteceu pela minha ligação no curso da ETAF”. (D.S.M.)

4.6. O Ensino na ETAF

4.6.1. Métodos de Ensino da ETAF

Outro ponto questionado, junto aos formados, foi o método de ensino utilizado pela ETAF, por meio de suas aulas teóricas, práticas, visitas técnicas, palestras, cursos, projetos, entre outros, e também as atividades propostas pelos professores para serem aplicadas em sua propriedade, quando houvesse. As análises realizadas pelos formados das turmas de 2004 2005 e 2006 apresentam-se como segue abaixo.

O grupo de 2004 classificou os métodos utilizados na ETAF como bom em 59% dos casos e ótimo em 41%, nenhum aluno considerou o processo ruim ou indiferente. Os formados de 2005 consideraram a metodologia de ensino utilizada como boa em 53% das respostas e ótima em 47% destas, novamente, nenhum aluno julgou como ruim ou indiferente. A turma de 2006 contemplou os métodos de ensino empregados na ETAF, como bom em 59% e ótimo em 41% dos casos. Nenhum aluno se manifestou indiferente ou analisou com ruim as técnicas de ensino utilizadas. (Tabela 22).

Tabela 22. Distribuição dos alunos formados na ETAF segundo os métodos de ensino utilizado na ETAF, 2004, 2005 e 2006.

	2004		2005		2006	
	n	fri %	n	fri %	n	fri %
Como foram os métodos de ensino da ETAF?						
Ruim	0	0	0	0	0	0
Indiferente	0	0	0	0	0	0
Bom	19	59	17	53	19	59
Ótimo	13	41	15	47	13	41
Total	32	100	32	100	32	100

Fonte: Dados da pesquisa

Todos os formados das três turmas classificaram os métodos de ensino da ETAF como bons ou ótimos. *“Os professores foram capazes de explicar muito bem a matéria e quando surgia uma dúvida eles explicavam novamente”*. (I. de P.). *“Não ficava só na teoria, nós éramos levados para fazer aulas práticas que ajudavam muito a entender melhor”*. (L. A. da S.). *“Porque ensinam bem diferente, pois aprendemos coisas sobre a nossa terra a nossa propriedade”*. (T.A.P.G.). *“Pelas aulas teóricas serem mais detalhadas e as aulas práticas serem bem simples e interessantes”*. (S.M.L.). *“Hoje em dia estou colocando tudo na prática, os conhecimentos que na ETAF obtive, e estou muito agradecido pelos professores. Adquiri conhecimentos que mudaram minha vida”*. (M.P.)

Para um acompanhamento do desenvolvimento dos jovens, e também para uma avaliação dos professores e da própria Escola, foi aplicado questionário aos alunos para avaliação do Curso de Técnico em Agricultura Familiar na ETAF – Pedro Pomar, no 2º semestre de 2005 para os 2º e 3º Módulos e repetido no 1º semestre de 2006 para o 1º Módulo, cujos resultados encontram-se no anexo 4. As respostas a esse questionário mostraram de forma previa o que se constatou nos dados apresentados acima.

4.6.2. Métodos de Ensino da ETAF e do Ensino Médio

Uma vez analisado os métodos de ensino empregados na ETAF, pediu-se também para que os alunos comparassem esses métodos com os aplicados na Escola de Ensino

Médio que freqüentavam, ou que já tinham freqüentado. Os resultados se apresentam abaixo.

Para 94% dos formados, da turma de 2004, questionados, os métodos de ensino na ETAF foram melhores que os utilizados no Ensino Médio; para 6% não notaram diferença entre as Escolas e nenhum aluno considerou o ensino aplicado na ETAF pior que o das Escolas de Ensino Médio. A mesma tendência se verifica para os formados de 2005 com 84% dos alunos considerando o ensino da ETAF melhor e 16% igual aos do Ensino Médio, novamente nenhum aluno considerou a ETAF pior que as outras Escolas que estudaram. Para os formados de 2006, novamente observamos que 91% dos pesquisados classificaram a metodologia de ensino da ETAF superior as Escolas de Ensino Médio, enquanto para 9% não houve diferença; outra vez nenhum aluno considerou pior os métodos de ensino da ETAF, quando os comparou com as demais Escolas freqüentadas. (Tabela 23).

Tabela 23. Distribuição dos alunos formados na ETAF segundo os métodos de ensino utilizado na ETAF comparado com o Ensino Médio, 2004, 2005 e 2006.

	2004		2005		2006	
	fri		fri		fri	
Como foram os métodos de ensino da ETAF quando comparados com o ensino médio?	n	%	n	%	n	%
Pior	0	0	0	0	0	0
Igual	2	6	5	16	3	9
Melhor	30	94	27	84	29	91
Total	32	100	32	100	32	100

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos formados achou a metodologia de ensino da ETAF melhor que a utilizada no Ensino Médio, porque tratava de sua realidade, de seus anseios, de suas necessidades. As aulas não ficavam presas apenas as salas e as atividades práticas e os técnicos das diferentes áreas que com freqüência eram convidados para levarem sua experiência aos alunos da Escola também colaboraram para esse resultado. Outra característica citada foi a possibilidade de aplicar em sua propriedade o que aprendia, ou seja, as tarefas agendadas para casa ajudavam a tentar resolver os problemas apresentados no dia a dia da empresa familiar. *“Porque na ETAF sai com um aprendizado de coisas diferentes e muito mais interessantes, coisas que no ensino médio não teve.”* (K.F.). *“Os dois foram bons, mas a ETAF foi melhor pelas aulas práticas”.* (R.E.L.). *“Porque os*

professores ensinam bem mais que os do ensino médio”. (S.D. de O.). “Existiam aulas práticas e teóricas, e na prática os professores mostravam aquilo que era passado na sala, muitas dúvidas deixavam de existir, o que não acontecia no ensino médio”. (C.A.O.N.)

Segundo o Caderno Cultivando Sonhos do ITESP (1998), as técnicas de extensão rural como dia de campo, campo de demonstração, excursões, entre outras são de extrema importância para a divulgação e adoção de diversas tecnologias de exploração agrícola, adequando-as aos objetivos da Reforma Agrária e às condições da agricultura familiar.

4.7. Análise dos Professores da ETAF

Os professores que trabalharam na Escola Técnica de Agricultura Familiar Pedro Pomar, foram divididos em dois grupos, um dos pertencentes ao Centro Paula Souza, num total de 11 (onze) professores e outro formado pelos técnicos do Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP, com 4 (quatro) funcionários. O questionário aplicado foi o mesmo para ambos os grupos.

Os técnicos do ITESP que acabaram assumindo a função de professores eram encarregados das atividades práticas, porém normalmente eles ministravam aulas teóricas como embasamento para essas atividades práticas. O mesmo aconteceu com os professores do Centro Paula Souza, que apesar de serem contratados para trabalhar a parte teórica do conteúdo, com frequência realizavam atividades práticas com os alunos.

A opinião do corpo docente sobre a formação específica em Técnico em Agricultura Familiar, todos concordaram da importância de um profissional que atenda especificamente a esse segmento da agricultura, apesar de alguns professores do Centro Paula Souza acharem importante os alunos terem conhecimento, também *para “atender as propriedades maiores, que pode ser uma fonte de emprego”*. Os professores do núcleo comum, que ministraram as disciplinas ética e cidadania, leitura e produção de texto, informática, gestão e qualidade, e tecnologia e meio ambiente não tinham muita clareza das diferenças entre a formação do técnico em agricultura e ou pecuária do técnico em agricultura familiar.

Quando perguntados sobre o que entendiam sobre agroecologia, quais as técnicas agroecológicas conheciam e se trabalhavam algumas delas em sua disciplina, as respostas foram variadas, com professores que já haviam realizado cursos e aplicam algumas técnicas em suas disciplinas, normalmente as mais específicas, e outros que conheciam pouco sobre o assunto, e não conseguiam imaginar como utilizá-lo em seu ensino. De uma

maneira geral eles classificam a agroecologia como uma atividade agropecuária que busca uma integração harmoniosa e de respeito com a natureza e seus recursos, ou como cita um técnico do ITESP “*agroecologia é um setor do conhecimento que integra, alia, junta os fenômenos naturais e sociais a exploração agropecuária*”. Outro técnico dessa instituição coloca como “*o cultivo de produção agropecuária sem dano ao meio ambiente (utopia)*”. Os professores do núcleo comum, citados acima, não conseguiram vislumbrar de que maneira poderiam trabalhar esse tema em sua disciplina, com exceção de um que utilizava notícias de jornais relativos ao assunto para promover estudo e debates em salas de aula. As técnicas agroecológicas mais citadas foram: adubação orgânica, sistemas agroflorestais, adubação verde, compostagem, controle de erosão com terraceamento, curvas de nível, plantio direto, cultivo mínimo, rotação de cultura, consorciação de culturas, utilização de insumos naturais para controle de pragas e doenças em plantas e parasitas em animais, preparo de biofertilizantes.

Sobre desenvolvimento sustentável disseram que é o desenvolvimento ou “*crescimento*” ou “*progresso*” econômico, que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer as gerações futuras, sem agressão ao meio ambiente, ou como a maioria citou, desenvolvimento sustentável é aquele “*economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto*”. Todos os professores disseram de uma maneira ou outra trabalhar temas relacionados ao desenvolvimento sustentável enfocando pelo menos uma de suas bases, econômico, social e ambiental.

Com relação a segurança alimentar entendem que é a capacidade do indivíduo se manter às custas de sua própria produção, ou de uma produção de subsistência. Também foi mencionada a capacidade de se alimentar adequadamente, corretamente, seja produzido por ele ou adquirido externamente. Outros ainda colocam que “*é aquilo que deve ser produzido minimamente na propriedade de forma a trazer uma garantia de sustento da família, sem precisar de grandes gastos para adquiri-los*”. A maioria dos questionados disseram não tratar desse assunto em suas aulas, que citam quando se faz necessário. Apenas três professores, dos quais dois do ITESP e um do Centro Paula Souza disseram trabalhar esse tema com mais frequência, e citam que incentivam as “*pequenas atividades, no sítio, tais como criação de pequenos animais e a horta caseira, proporcionam uma garantia na alimentação da família*”.

Na hora de definir agricultura familiar, mencionam que se trata de propriedades pequenas, em que o trabalho é realizado pelos membros da própria família, com poucos recursos financeiros, dispõem de poucos maquinários e equipamentos, nem sempre

utilizam as técnicas mais adequadas, tem pequena produção, sendo a maior parte para consumo próprio, e atuam com diversificação de atividades e produtos produzidos. Porém, ao serem perguntados se o agricultor familiar pode ter sucesso econômico em sua propriedade, 100% dos questionados disseram que sim, e citam a educação como o caminho a ser percorrido, e acreditam que a ETAF foi criada para tentar cumprir esse papel.

Quando questionados sobre as capacitações que participou, sejam através de treinamentos, cursos, palestras, e outros, referentes aos temas: agricultura familiar, agroecologia, desenvolvimento sustentável, segurança alimentar, extensão rural, comercialização agrícola para agricultura familiar e administração da propriedade familiar, as respostas foram as seguintes.

Analisando os técnicos do ITESP, 75% participaram de capacitações referentes a agricultura familiar, 50% quando o tema foi agroecologia, 25% sobre desenvolvimento sustentável, os mesmos 25% para segurança alimentar, 100% a respeito de extensão rural, e 50% para os assuntos sobre comercialização e administração.

Dos professores do Centro Paula Souza apenas 36% tiveram capacitação sobre o tema agricultura familiar, 45% sobre agroecologia, 18% a respeito de desenvolvimento sustentável, somente 9% em relação a segurança alimentar, 36% referente a extensão rural, 18% sobre comercialização e 36% relativo a administração. (Tabela 24).

Tabela 24. Distribuição dos professores da ETAF segundo as capacitações que participaram.

Capacitações que participou	Centro Paula Souza		ITESP	
	n	fri %	n	fri %
Agricultura Familiar	4	36	3	75
Agroecologia	5	45	2	50
Desenvolvimento Sustentável	2	18	1	25
Segurança Alimentar	1	9	1	25
Extensão Rural	4	36	4	100
Comercialização	2	18	2	50
Administração	4	36	2	50

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que a maioria dos professores apesar de terem certo conhecimento sobre temas de grande importância para formação dos alunos da ETAF, como agricultura familiar, agroecologia, desenvolvimento sustentável, segurança alimentar, extensão rural, comercialização agrícola para agricultura familiar e administração da propriedade familiar, não participaram de capacitações sobre esses assuntos, dificultando um conhecimento mais amplo, que se torna necessário para poder transmiti-los aos alunos. Mesmo os técnicos do ITESP que acreditávamos estar interessados sobre esses temas mostraram também deficiência.

O Centro Paula Souza em parceria com a UNICAMP promoveu curso de capacitação em agricultura familiar, onde esses temas também foram abordados, no entanto, nem todos os professores que participaram continuaram a trabalhar na ETAF. Os professores do núcleo comum não fizeram qualquer capacitação sobre os assuntos apresentados, e as informações sobre eles foram adquiridos através de leitura, e em conversa com o coordenador da ETAF que explicava cada ponto e sua importância para a formação do jovem. Essas “palestras” eram realizadas no traslado, de aproximadamente 1h20, entre ida e volta, de Itapeva, onde mora a maioria dos professores, até a ETAF.

Pelos resultados apresentados pelos alunos, observamos algumas falhas já comentadas em pontos diretamente ligados a esses temas, onde as lacunas deixadas podem estar na falta de um melhor preparo do corpo docente.

A maior parte dos professores acredita que a vocação para a atividade agropecuária, os conhecimentos adquiridos na ETAF e aplicados na propriedade, o acesso à informação, ao mercado e ao crédito e o apoio técnico são condições necessárias para que o agricultor familiar permaneça no campo em condições dignas. Ainda foi citada a importância de se atender às necessidades referentes à saúde, transporte e lazer. Um dos professores reconhece a valor de *“um projeto de produção bem realizado e amadurecido pela família”*.

“Não se trata de ministrar exclusivamente um ensino técnico pela própria metodologia e filosofia de trabalho; o que se objetiva é a formação do cidadão, capacitado tecnicamente para o trabalho” (CALAI, 1992, p.6).

Veem a necessidade da organização, participação e educação para que uma comunidade rural possa prosperar social, econômica e ambientalmente. Alterna-se, assim, a formação técnica na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária (SILVA, 2003).

Quanto às dificuldades encontradas para elaborar o plano de trabalho baseados nas competências, habilidades e bases tecnológicas, específicas para a formação técnica em Agricultura Familiar, apenas dois técnicos do ITESP disseram tê-las, os demais não apresentaram, pois o Centro Paula Souza disponibilizou para todos os professores, por meio da coordenação da Escola as ementas necessárias para poder realizá-lo. O coordenador também estava sempre presente para orientar os professores na solução dos problemas encontrados.

O grupo do ITESP teve dificuldade para fazer o plano de trabalho por não serem docentes de carreira, pois se mostraram excelentes professores na ETAF, as dúvidas eram sanadas pelo coordenador da ETAF, mas mesmo assim os conceitos de competência, habilidades, e bases tecnológicas se confundiam para alguns deles.

As técnicas de aprendizagem utilizadas pelos professores basearam-se no construtivismo, na problematização, apesar de alguns professores trabalharem métodos mais tradicionais, com aulas expositivas. Citam como exemplo técnicas de problematização, *“a partir das variações de preços da cultura do quiabo, explicar porque isso acontece, como é determinado o preço do produto”*. Ou ainda, *“a partir de textos*

jornalísticos e artigos científicos, apontar para o problema do aquecimento global e conseqüências sobre as atividades agrícolas”. Outro disse que:

“o aluno traz problemas enfrentados do dia a dia como por exemplo, a deficiência nutricional do quiabo, milho, feijão, etc., ou o aparecimento de algum parasito em seu animal, os alunos pesquisavam como solucionar, discutiamos em conjunto, e encontrando a solução para o problema aplicávamos na propriedade do aluno”.

Para FREIRE (1985) o ponto de partida do trabalho educativo deve ser o saber do camponês, sedimentado ao longo de gerações. O resgate dessa memória é fundamental para que agricultores e extensionistas entendam seu contexto e possam transformá-lo. A tarefa do educador é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-los, de estendê-lo, entregá-los, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, terminado. (FREIRE, 1985)

BORDENAVE (1998) afirma que pela sua essência, a educação não tem uma metodologia única, nem técnicas fixas. É orientada por alguns princípios: a percepção da realidade, o protagonismo do cliente e o trabalho em grupo.

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. (FREIRE, 1997).

Apesar de a sugestão de se trabalhar o ensino-aprendizagem de maneira diferenciada na ETAF, nem todos os professores conseguiram, dificuldades eram devido a não ter um preparo para tal, ou seja, volta a necessidade de capacitação dos docentes. Os alunos sentiam a diferença e reclamavam dos métodos tradicionais, classificando as aulas como “chatas”. Isso “forçava” o professor a se preparar melhor para tornar as aulas mais atrativas.

Um dos grandes problemas enfrentado pelas Escolas é como motivar os alunos a participarem das aulas, e das atividades propostas nestas. Os professores citam que uma das maneiras é sempre procurar associar as aulas teóricas às atividades práticas, *“procurei relacionar as atividades propostas com a sua implicação e aplicação na vida cotidiana de cada um”*. Outro disse: *“a partir dos problemas trazidos pelos alunos, viabilizando debates que envolvessem a classe”*. Comentam que: *“nas aulas práticas fazer com que todos pusessem a “mão na massa”, porque senão apenas um grupo trabalha e os demais se dispersam e perdem o interesse”*. Disseram que: *“levar temas de interesse dos alunos, seja referente a área rural, a atualidade em geral, instigar ao debate e a troca de opiniões e idéias, tinha dia que a hora passava e a gente nem via”*.

As avaliações realizavam-se por meio de métodos tradicionais, como a escrita, mas também se utilizou de avaliações das atividades práticas, apresentação de seminários, trabalhos de pesquisa individual e em grupo em que se apreciou a Compreensão, Criatividade, Relacionamento de Idéias, Construção de Conceitos, Pesquisa, Planejamento; Execução, Cálculos, Resolução de Problemas, Disciplina, Cooperação, Interesse e iniciativa e Organização, conforme sugestão do Centro Paula Souza para os cursos oferecidos por esta instituição.

Além disso tentou-se trabalhar sem realizar avaliações escritas, contudo os alunos já trazem essa “*tradição*” arraigada em seu subconsciente, e foi necessário aplicá-las. Mas procurou-se deixar claro para todos que a avaliação escrita era apenas mais um dos instrumentos utilizados e não o principal. Mesmo assim a preocupação maior dos alunos era em relação “*a nota da prova*”, isso ocorreu com todas as três turmas trabalhadas e apenas no último semestre do curso os alunos conseguiam entender que existem outros critérios mais importantes de avaliação, já citados nos resultados dos professores, que a “*prova escrita*”.

Os alunos que freqüentaram a ETAF apresentaram, como na maioria das Escolas, diferenças de aprendizagem, uns com mais facilidade numa disciplina e maiores dificuldades em outras, o que é um fato normal para o ensino técnico. Para tentar solucionar esses problemas foram utilizados alguns procedimentos para recuperar os alunos com dificuldade de aprendizado. Um dos principais foi escolher o(s) aluno(s) que apresentava(m) facilidade em determinada disciplina para ser monitor desta, ou seja, assim que terminava a atividade proposta ele auxiliava os colegas com dificuldades. Esse procedimento foi adotado tanto para as aulas em sala como para as práticas em campo. Outra estratégia era a recuperação continuada através da retomada do conteúdo, atividades de revisão extraclasse, “*passo um questionário abordando os temas que os alunos apresentam dificuldades para eles pesquisarem e responderem no momento em que tiver livre*”.

Todos os professores que trabalharam na ETAF, com as três turmas de alunos pesquisados, acreditam que ela forma técnicos capacitados a prestar assistência técnica em outras propriedades, habilitados para administrar sua propriedade e qualificados a trabalhar a extensão rural junto à comunidade.

Todos os professores do Centro Paula Souza e os técnicos/professores do ITESP reconhecem a importância da ETAF para a comunidade e para os jovens que a frequentam. “*A maioria, se não a totalidade dos jovens da comunidade não teriam como freqüentar*

uma escola técnica, ou pela impossibilidade de locomoção diária, ou porque a família não tem condições de pagar para ele morar na Escola”, atesta um técnico do ITESP, que conhece muito bem a realidade da comunidade rural, em que trabalha. Os professores do Centro Paula Souza não conheciam a comunidade antes de trabalharem na ETAF, mas a partir do convívio com os alunos verificou-se que a escolarização acabava no Ensino Médio, e esses jovens demonstravam a necessidade por mais conhecimento e até o sonho em se tornarem técnicos e abrir portas também para o ensino superior. “Os jovens daqui são mais interessados do que os da ETEC, acredito que é pela oportunidade de estudo que a ETAF proporciona e que dificilmente eles teriam se ela não existisse”, atesta um professor do Centro Paula Souza. Segundo um professor do núcleo específico: “A possibilidade de aprender e chegar a sua propriedade e colocar em prática, talvez seja um dos motivos dos alunos serem mais interessados e participativos, que em outras escolas que trabalho, a ETAF, com certeza está trazendo uma grande contribuição para a comunidade e também para a região, porque não são coisas independentes”. “A primeira vez que levei jornais para utilizar artigos para debates, me surpreendi com o interesse dos alunos, acreditava que eles só leriam as páginas de esporte, mas não, praticamente vasculharam todo o jornal, inclusive a parte de economia”, comenta uma professora do núcleo comum. “Vejo a ETAF como um dos maiores benefícios que a comunidade recebeu nos últimos anos, hoje os filhos dos agricultores tem uma profissão que pode, com certeza, ajudar em muito seus pais”, afirma professor do Centro Paula Souza

5. Conclusões

O presente trabalho de pesquisa procurou avaliar a importância da Escola Técnica de Agricultura Familiar – ETAF – Pedro Pomar, na formação dos jovens que cursam sua habilitação técnica, para a comunidade na qual está inserida e os seus resultados visando ao desenvolvimento rural sustentável.

Constatou-se que a criação de uma Escola Técnica implantada no próprio meio rural possibilitou aos jovens que dificilmente teriam a possibilidade de cursar uma habilitação técnica pudessem fazê-lo. Considerando os grupos pesquisados, compostos de três turmas de alunos que concluíram a habilitação técnica em agricultura familiar, foram aproximadamente cem jovens diplomados, que segundo relato deles próprios, seria

praticamente impossível obter essa formação caso a Escola não estivesse em seu próprio meio.

Percebemos também a importância social da Escola, que através de festas para arrecadar verba para suprir as suas necessidades, conseguiu integrar a comunidade distribuída em seis áreas de assentamento e de pequenas propriedades familiares, resultando inclusive em união conjugal de alguns jovens que participaram dos eventos promovidos.

A formação técnica, oferecida pela ETAF, possibilitou aos jovens permanecerem em suas propriedades, com uma participação mais ativa em relação às tomadas de decisões e administração, aumentando, também, o nível tecnológico e de técnicas aplicadas, com conseqüente aumento na renda familiar.

A pesquisa nos mostrou, também, que as propriedades dos jovens são todas enquadradas dentro da definição de agricultura familiar, inclusive as áreas de assentamento, e que todo o recurso humano, para execução das tarefas na propriedade, vem da própria família.

As métodos de ensino-aprendizagem utilizados na ETAF foram aprovados pelos alunos por se trabalhar dentro de sua realidade, levando seus problemas para a Escola e através da participação dos colegas procurava-se solucioná-las, fugindo dos métodos bancários tradicionalistas, próprios do meio urbano, que deixam de trabalhar dentro da realidade do meio rural, ou seja, buscou-se aplicar a educação do campo. Como conseqüência havia maior participação dos alunos nas aulas e isso se refletiu nos benefícios que a ETAF trouxe para sua vida profissional e aplicação do que foi apreendido na Escola para a sua propriedade.

Apesar de os benefícios comentados acima, existem falhas que precisam ser sanadas, relacionadas às instituições e atores ligados a ETAF:

- diminuir a burocracia entre o Centro Paula Souza e o ITESP para a assinatura do termo de parceria, que por pequenas cláusulas jurídicas, que não trazem nenhum ônus para ambas as instituições, têm prejudicado a divulgação da habilitação oferecida pela ETAF, e conseqüentemente a formação das classes de alunos;
- cursos de capacitação para os professores, tanto relacionados às ementas trabalhadas pela ETAF – principalmente às relacionadas à ATER, agroecologia e desenvolvimento sustentável - como de metodologia de ensino voltado para o P.B.L. - “Problem Based Learning”, ou Aprendizagem Baseada em Problemas, como seu método de ensino, pois

dessa forma busca aplicar os mais atualizados conhecimentos da Pedagogia e Psicologia Educacional no ato de ensinar e aprender;

- a coordenação da ETAF deve ser exercida por profissional comprometido com a ideologia proposta para a Escola, e deve ter participação na comunidade, para que ela se sinta parte integrante da Escola, o que na realidade o é;
- outras habilitações técnicas ou cursos de qualificação profissional devem ser oferecidos pela ETAF, inclusive no período noturno, para atender às pessoas que trabalham durante o dia e, por essa razão, não conseguem frequentar os cursos matutinos;

Apesar desses problemas, que são totalmente passíveis de serem sanadas, a ETAF cumpre com os objetivos propostos. E além da habilitação fornecida pelo Centro Paula Souza, outros cursos de qualificação de recursos humanos são oferecidos para a comunidade.

A parte mais difícil, aquela de sua implantação, já foi vencida, agora resta às instituições e pessoas envolvidas no projeto, terem o bom senso de resolverem os detalhes que acabam travando o desenvolvimento das atividades da Escola, cujas conseqüências negativas, recaem, como sempre, sobre a comunidade que acreditou na ETAF e se dedicou ao seu sucesso. – Pedro Pomar.

6. Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p 37-72.

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Campinas : Editora Hucitec, ANPOCS, Editora da UNICAMP. 1992, 275p.

ABRAMOVAY, R., CAMARANO, A . A ., PINTO, M. S. Êxodo Rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: tendências recentes. **Como vai? População Brasileira**. Ano II, no 2, Brasília, DF, set. 1997.

ABRAMOVAY, Ricardo e CAMARANO, Ana Amélia. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil**: panorama dos últimos 50 anos. Texto para discussão no 621. Rio de Janeiro: Ipea, 1999.

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura familiar e novas oportunidades de acesso à terra. **Gazeta Mercantil**, p.A3, 30 nov., 2000.

ABRAMOVAY, Ricardo. **Juventude rural: ampliando as oportunidades**. 2005.

Disponível em:

<<http://www.creditofundiario.org.br/materiais/revista/artigos/artigo05.htm>>. Acessado em: 19 mar. de 2008.

AGENDA 21 BRASILEIRA. **Área temática**: agricultura sustentável. Ministério do Meio Ambiente, 1999.

ALMEIDA, Maria Tereza P. A Disciplina Ética e Cidadania no Ensino Técnico: Um estudo sobre sua repercussão nos valores dos alunos, em suas relações sociais e profissionais. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita". Araraquara: 2001.

ALTIERI, M. A. Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989.

ALTIERI, M. A. Entrevista. **Agricultura Sustentável**, Jaguariúna, v.2, n.2, p.5-11, jul./dez. 1995.

ANGELO, Antonio Benedito; BONACCINI, Luciano Alfredo. **Curso de capacitação técnica-sistema Agrovida Fábrica Verde**, V.2, São Paulo: Global, 2002.

ARCAFARSUL. Programa de formação de jovens agricultores pela pedagogia da alternância. Barracão-PR, 1999. Apostila.

ATAS DA REAF 2007. Disponível em: <www.reafmercosul.org>. Acessado em: 04 out. de 2008.

BAENINGER, Rosana. **Juventude e movimento migratório no Brasil**.: jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD, 1998. p. 21-70.

BERGAMASCO, S. M. P. P. Família e trabalho rural no Brasil e no Estado de São Paulo. Informações Econômicas, São Paulo, v.23, p. 7-16, 1993 (Suplemento 01/93).

BERGAMASCO, Sonia Maria P. P. Caracterização da Agricultura Familiar no Brasil, a Partir dos Dados da PNDA. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária - ABRA**, nº 2 e 3, vol. 25, p.167-177, Maio/dez 1995.

BERGAMASCO, Sonia M. P.; NORDER, Luiz A. C. **O que são Assentamentos Rurais**. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos) 1996.

BITTENCOURT, G. A.; BIANCHINI, V. **Agricultura familiar na região sul do Brasil**. Consultoria UTF/036-FAO/INCRA, 1996.

BORDENAVE, Juan Díaz e PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 19ed. Petrópolis: Vozes, 1998

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRUMER, Anita; SOUZA, Rebeca Hennemann Vergara de; ZORZI, Analisa. O futuro da juventude rural. In: **VI Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia Rural** (Alasru), Porto Alegre, novembro de 2002.

BRUMER, Anita; SEVILLA, Gabriela Garcia; LOPES, Milena Nunes. A inserção de mulheres jovens na agricultura familiar no extremo sul do Brasil. In: **XI World Congress of Rural Sociology**, Trondheim, Norway, julho de 2004.

BOURGEON, Gil. **Sócio- pedagogie de l'alternance**. Paris: Ed. Mesonance, 1979.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretária da Agricultura Familiar. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. Versão Final. Disponível em: <<http://www.pronaf.gov.br/ater/Docs/pnater.doc>>. Acessado em 22 fev. 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Lei da Agricultura Familiar recebe sanção presidencial. Disponível em:

<<http://www.mda.gov.br/index.php?ctuid=9827&scid=134>>. Acessado em: 18 mar. 2008.

BUAINAIM, A. M.; ROMEIRO, A; **A agricultura familiar no Brasil: agricultura familiar e sistemas de produção**. Projeto: UTF/BRA/051/BRA. Março de 2000.

Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/fao>>. Acessado em 09 mar. 2008

CALAI, J. L. Casa Familiar rural: uma proposta da educação sem escola. **Espaço Escola**, v.1, n.4, p5-7, 1992.

CALDART, Roseli Salete. Movimento sem terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros familiares de formação em alternância. In: **I Seminário Internacional de Pedagogia da Alternância – Alternativa e Desenvolvimento**. Salvador: Dupligráfica, 1999.

CAMPOLIN, Adalgiza Inês. *Quando alunos e alunas são rurais e a escola é urbana: o significado do ensino médio para jovens rurais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

CAPORAL, Francisco Roberto e COSTABEBER, José Antonio. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectiva para uma nova extensão rural. In: CAPORAL, Francisco Roberto e COSTABEBER, José Antonio. Agroecologia e extensão rural: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA/SAF/DATER, 2007.

CARMO, R.B.A. A Questão Agrária e o Perfil da Agricultura Brasileira 1999 Disponível em: < <http://www.cria.org.br/gip/gipaf/itens/pub/sober> >. Acessado em: 11 abr. 2008

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurano: campo e cidade no horizonte dos jovens. In: Silva, Francisco Carlos Teixeira da et al. (Org.) **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Campus, 1998. p. 97-117.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Sonhos, desejos e a “realidade”: herança, educação e trabalho de ‘jovens rurais’ da Baixada Fluminense /RJ. In: **I Simpósio Internacional de Juventude Brasileira- JUBRA**, Rio de Janeiro:UFRJ, out /2004

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

CASTRO, E. G. de. O paradoxo ‘ficar’ e ‘sair’: caminhos para o debate sobre juventude rural. In: FERRANTE, V. L. S. B.; ALY JUNIOR, O. **Assentamentos rurais: impasses e dilemas (uma trajetória de 20 anos)**. São Paulo: INCRA/SP, 2005. p.321-49.

CASTRO, Maurício Barros. *Juventudes rurais: cultura e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2007.

CENSO ESCOLAR MEC/INEP. 2005.

CHAVES, Ana P.P.C. **Retrato Falado da Alternância: Sustentando o desenvolvimento Rural através da Educação**. São Paulo: Centro Paula Souza / FAT, 2000.

CHAYANOV, Alexander. **The Theory of Peasant Economy**. Homewood, Richard Irwin, 1966.

CHAYANOV, A. V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. 1974.

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1824. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acessado em 05 mai. 2009.

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1891. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acessado em: 05 mai. 2009.

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1934. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acessado em: 05 mai. 2009.

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1937. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acessado em: 05 mai. 2009.

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1946. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acessado em: 05 mai. 2009.

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1967. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acessado em: 05 mai. 2009.

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao88.htm>. Acessado em: 05 mai. 2009.

COSTA, Eneida Elisa Mello. O Surgimento da formação de jovens rurais por alternância: história de uma pedagogia associada ao meio agrícola – as casas familiares rurais. In: PERES, Fernando Curi. **A Experiência do programa de formação de jovens empresários rurais – PROJOVEM**. Piracicaba: USP/ESALQ/DIBD/EXAGRI, 1998.

COSTA, Cyra Malta Olegário da. **Processo organizativo em assentamentos rurais: um olhar sobre a Fazenda Pirituba**. 128 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) – Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade de Campinas, São Paulo, 2003.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. (2004). Texto Base. Luziânia, GO. (apostila).

DECRETO nº 9613/46

DECRETO nº 2204/97

DECRETO nº 2208/97

DECRETO nº 5154/04

DELFINI, Solange T. Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais. **Synthesis** Revista de Educação, nº 5 . São Paulo: CEETEPS, 1998.

DESER/Comissão de Jovens do Fórum Sul dos Rurais da CUT. **Perspectivas de vida e trabalho da juventude rural da região Sul**. Convênio: Ceris/Fórum Sul dos Rurais da CUT/Deser 1999. (mimeo.)

DIRETRIZES PARA O RECONHECIMENTO E IDENTIFICAÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR NO MERCOSUL. Disponível em: www.mercosur.org.uy Acessado em: 15 set. 2008.

DUQUÉ, Ghislaine; Sousa, Emilene Leite de. De geração a geração: um estudo sobre a disposição dos jovens em assumirem o trabalho agrícola, UFPB. In: **VI Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia Rural** (Alasru), Porto Alegre, novembro de 2002.

DURSTON, John. *La situación de la juventud rural en América Latina* : invisibilidad y estereotipos. In: DURSTON, John. Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana . **Revista Iberoamericana de Juventud**, Madrid, n. 1, 1996.

DURSTON, John. Juventude Rural, Modernidade e Democracia: desafio para os noventa. In: **Juventude e Desenvolvimento Rural no Cone Sul Latinoamericano**. Série Documentos Temáticos. RS. Brasil. Junho 1994.

DURSTON, John. **Juventud rural em Brasil y México: reduciendo la invisibilidad**. Santiago do Chile: CEPAL, 1998. Disponível em: www.cinterfor.org.uy. Acesso em: 18 out. 2008.

DURSTON, John. **Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual**. Santiago do Chile: CEPAL, 1998a. (Políticas Sociales, 28). Disponível em: www.cinterfor.org.uy. Acesso em: 18 out. 2008.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação profissional de nível técnico: agropecuária**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível técnico: Introdução**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000. 136 p.

FAO/INCRA. **Diretrizes da política agrária e desenvolvimento sustentável**. Brasília: FAO/INCRA, 1995.

FAO/INCRA. *Perfil da agricultura familiar no Brasil*: dossiê estatístico. Brasília: 1996.

FAO/INCRA. **Novo retrato da agricultura familiar: o Brasil redescoberto**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2000. 74p.

FELÍCIO, M. J. Os camponeses, os agricultores familiares: paradigmas em questão. **Geografia** - v. 15, n. 1, jan./jun. 2006 – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências

FIPE/USP – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. PIB das cadeias produtivas da agricultura familiar. Disponível em: http://www.mda.gov.br/arquivos/PIB_Agricultura_familiar.pdf . Acessado em: 17 mar. 2007.

FLITNER, A. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude . In : *BRITTO, S. (org.), Sociologia da Juventude*, I – da Europa de Marx à América Latina de Hoje. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL – FBSAN. Segurança alimentar. 2003. Disponível em: <http://www.fbsan.org.br>. Acessado em: 12 jan. 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. 21ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALEAZZI, Maria Antonia M. A segurança alimentar e os problemas estruturais de acesso. In: GALEAZZI, Maria Antonia M. (org.). **Segurança alimentar e cidadania**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GUANZIROLI, C.; CARDIM, S. E. (Coord.). **Novo Retrato da Agricultura Familiar**: o Brasil redescoberto. Brasília: Projeto de Cooperação Técnica FAO/INCRA, fev/2000. 74 p. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/fao/pub3.html>>. Acessado em jul. 2007.

GUANZIROLI, Carlos; ROMEIRO, Ademar; BUAINAIN, Antonio M.; SABBATO, Alberto Di; BITTENCOURT, Gilson. **Agricultura familiar e reforma agrária no século XXI**. Rio de Janeiro: Garamound, 2001.

GUIGOU, Jacques. Problemas de uma sociologia da juventude rural. In: BRITTO, Sulamita de (org). **Sociologia da juventude rural II**, Rio de Janeiro, Zahar editores, 1968.

GOVERNO FEDERAL. **PRONAF** – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. Brasília: 1996.

HAYGERT, Maria Lúcia Lemos. **De pai para filho**: tecendo um novo território familiar. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

HESPANHOL, R A de Medeiros. **Produção familiar**: perspectivas de análise e inserção na microregião geográfica de Presidente Prudente. Tese (doutorado em Geografia)264 p., Rio Claro, UNESP, 2000.

HILST, Vera Lúcia Scortecci. **A Tecnologia Necessária: Por uma Nova Pedagogia Para os cursos de Tecnologia do CEETEPS**. Dissertação (Mestrado). Piracicaba: UNIMEP, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Agropecuário**, Rio de Janeiro. 1995/96.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Agropecuário**, Rio de Janeiro. 2000/2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Agropecuário**, Rio de Janeiro. 2006.

ITESP- Instituto de Terras do Estado de São Paulo. **Cultivando sonhos**: caminhos para a assistência técnica na reforma agrária. 2.ed. São Paulo: ITESP, 1998. (Série Cadernos Itesp, número 7).

KAGEYAMA, A., BERGAMASCO, S. M. P. P. A estrutura da produção no campo em 1980. **Revista Perspectiva**, São Paulo, v.12/13, p.55-72, 1989/90.

KAGEYAMA, Ângela (coord.). O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agroindustriais. Cap. II, In: DELGADO, G. C.; GASQUES, J. C.; VILLA VERDE, C. M. (org.). **Agricultura e Políticas Públicas**. Brasília, IPEA, 1990. (série IPEA, n. 127).

KAGEYAMA, A. ; **HOFFMANN, R.** . Determinantes da renda e pobreza das famílias agrícolas no Brasil. In: **XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural**, 2000, Rio de Janeiro. Anais da SOBER. Brasília : SOBER, 2000.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. Rio de Janeiro : Gráfica Editora Laemmert, 1968.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. Trad. Otto E. W. Maas. Rio de Janeiro: Laemmert, 1986.

KLUCKHOHN, Florence R. **O método da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU/Edusp, 1979.

KOLLING, Edgar J., NÉRY, Irmão e MOLINA, Mônica C. Por uma educação básica do campo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LAMARCHE, H. (Coord.). **A agricultura familiar**: comparação internacional. v.1: Uma realidade multiforme. Campinas : Editora da UNICAMP, 1993.

LAMARCHE, Hugues (Coord.) **A Agricultura Familiar**: do mito a realidade. V.2. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

LEI nº 10038/68

LEI nº 45/72

LEI nº 952/73

LEI nº 76/75

LEI nº 7044/82

LEI nº 11326/06

LEI DE DIRETRIZES BÁSICAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB nº 4024/61

LEI DE DIRETRIZES BÁSICAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB nº 5692/71

LEI DE DIRETRIZES BÁSICAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB nº LDB 9394/96.

LEI DE DIRETRIZES BÁSICAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB nº LDB 9424/96

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro; mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, **Revista de Sociologia da USP**, v. 17 (2): 35-57, nov. 2005.

LENIN, Vladimir Ilich. **Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos da América**: novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura. Trad. Maria Betariz Miranda Lima. São Paulo: Debates, 1980.

LEVI, G. e SCHMITT, J.(1996): Introdução. In: **História da Juventude**. SP: Companhia das Letras,(v. I).

MAARA, PRONAF: **Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar**. Documento Oficial do PRONAF. Brasília: MAARA, fev, 1996.

MACHADO, Manoel Luiz da Silva e RODRIGUES, Aníbal dos Santos. **A geração de tecnologia e o desenvolvimento d agricultura familiar**. 80 p. Boletim técnico nº 57, ago, 1997. Instituto Agrônômico do Paraná, Londrina, 1997.

MALGLAIVE, G. La formation alternée dès formateurs. In: **SIDA**, n 297, janeiro, 1979, p 51-62.

MARGULIS, M. La Juventude es más que una plabra. In: MARGULIS,M. (org.), **La Juventude es más que una plabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MEC/INEP. Referências para uma política nacional de educação do campo.

Caderno de Subsídios. Brasília: Inep/MEC, 2004.

MEC/SECAD/CGEC, abril 2007. Mapeamento das Instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância. Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/mapeamento.pdf>>.

Acessado em 15 jul. 2009.

MELLO Márcio Antonio de, ABRAMOVAY, Ricardo, SILVESTRO, Milton Luiz, DORIGON, Clovis, FERRARI, Dilvan Luiz, TESTA, Vilson Marcos. Sucessão hereditária e reprodução social na agricultura famliar. **Agricultura São Paulo**, SP,50 (1): 11-24, 2003
MELLO, Márcio Antonio de; Milton Luiz Silvestro; Ricardo Abramovay; Clovis Dorigon; Dilvan Luiz Ferrari; Vilson Marcos Testa. Educação formal e os desafios para a formação de uma nova geração de agricultores. In: **XLI CONGRESSO DA SOBER. Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural**. Juiz de Fora, MG, 27 a 30 de julho de 2003.

MELUCCI, Alberto. (1997). Juventude em tempos e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 5 e 6 mai/dez.

MENDRAS, H. **Sociedades Camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MENDRAS, Henri. **Les sociétés paysannes**: éléments pour une théorie de la paysannerie. Paris : Gallimard, 1995. (Folio/Histoire).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Matrizes Curriculares de Referência**. Saeb.. Brasília: 2^a edição 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CNE, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, Parecer 16 de 1999.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Novo Retrato da Agricultura Familiar. Brasília 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Referências para uma política nacional de educação do campo** - caderno de subsídios. Brasília : Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf>. Acesso em mar. 2005.

NASCIMENTO, C. G. **A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. Dissertação (Mestrado Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2005.

NEVES, D. P. Agricultura familiar: questões metodológicas. **Revista da Associação Brasileira da Reforma Agrária**, Campinas, vol. 25, nº 2 , p. 21-36, maio/dez. 1995

NEVES, D. P. Agricultura Familiar: quantos ancoradouros! In: FERNANDES, B. M.; MARQUES, M. I. M.; SUZUKI, J. C. (org.) **Geografia Agrária: teoria e poder**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: FE/PUC-SP, 1977

ORGANIZACIÓN IBEROAMERICANA DE JUVENTUD - OIJ 1994. Disponível em: <<http://www.oij.org/documentosOIJ.php>>. Acessado em: 11 out. 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. **Orientações para o tratamento de doenças sexualmente transmissíveis**. Genebra -Suíça: Publicações da OMS, 2001.

Disponível também em:

<http://whqlibdoc.who.int/publications/portuguese/9248546269_por.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2008.

Panorama da educação no campo. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006.

PASSADOR, Cláudia S. **Um estudo do Projeto Escola do Campo - Casa Familiar**

Rural (1990-2002) do Estado do Paraná: A Pedagogia de Alternância como Referencial de Permanência. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, Brasil – São Paulo, 2003.

PAULO, Maria de Assunção Lima de; WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Jovens rurais de Orobó:** a realidade do presente e os sonhos para o futuro: relatório de pesquisa. 2005.

PEREIRA , Jorge Luiz de Goes . Para além das fronteiras entre campo e cidade.

In: **XXIV Reunião Brasileira de Antropologia**, Olinda, junho de 2004.

PERES, Fernando C. **Programa de formação de jovens empresários rurais**

(PROJOVEM): uma alternativa para o jovem rural. In: PERES, F.C. (org). PROJOVEM: A experiência do Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais. Piracicaba: USP/ESALQ/DIBD/EXAGRI, 1998

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO - PNAD. INEP. **Economia solidária e educação de jovens e adultos.** Brasília: Inep, 2006.

PESSOTI, Alda L. **Escola Família Agrícola:** uma alternativa para o ensino Rural. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

PETEROSI, Helena G. **Formação do Professor para o Ensino Técnico.** São Paulo: Loyola, 1994.

PNATER -POLITICA NACIONAL DE ASSISTENCIA TECNICA E EXTENSÃO RURAL. 2005. disponível em: <

<http://www.mda.gov.br/saf/arquivos/0878513433.pdf>>. Acessado em 07 mar. 2008.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE. Lei 10.172/01

PORTARIA 1258/07

PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR

– PRONAF. Disponível em < <http://www.bndes.gov.br/atuar/pronaf> >. Acessado em: 12 jun. 2007.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **A Construção das escolas familiares agrícolas do Brasil: ensino médio e educação profissional**. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília, 2004.

QUEIROZ, Francisco Assis de. Tecnologia, educação e sociedade no Brasil (1969-2005): o caso do CEETEPS. In: **XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** - Associação Nacional de História – ANPUH, 2007.

REUNIÃO ESPECIALIZADA SOBRE AGRICULTURA FAMILIAR NO MERCOSUL. Disponível em: <www.mercosur.org.uy> Acesso em Julho de 2008.

RESOLUÇÃO CEB – nº 04/99.

RESOLUÇÃO CEB – nº 01/02.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 13ª Edição. Campinas: Autores Associados, 1993.

SANTOS, I.P.; FERRANTE, V.L.S.B. **Da terra nua ao prato cheio: produção para o consumo familiar nos assentamentos rurais do Estado de São Paulo**. Araraquara, SP: Fundação ITESP/UNIARA, 2003.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE - SECAD/MEC. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. CADERNOS SECAD. Brasília, 2007.

SCHNEIDER, S. **Agricultura familiar e pluriatividade..** Tese (Doutorado em Sociologia). UFRGS, Porto Alegre, 1999.

SILVA, Antônio Carlos da (2001). “A subjetividade da categoria juventude”. <Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/download/pausa.doc>> Acessado em: 03 jul. 2008.

SILVA, Vanda. Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, p. 97-115, ago. 2002.

SILVA, Lourdes Helena. **As Experiências de formação de jovens do campo: alternância ou Alternâncias?** Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVEIRA, Fátima Rotundo de. **A recriação capitalista do campesinato (Os camponeses na região de Presidente Prudente)**. Tese (doutorado em Geografia) FFLCH/USP. São Paulo, 1990.

SIQUEIRA, Luiza Helena Schwantz de. Juventude rural: uma identidade em construção? In: **XI Congresso Brasileiro de Sociologia**, Campinas, setembro de 2003.

_____. **As perspectivas de inserção dos jovens rurais na unidade de produção**

familiar. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SOARES, Maria Dalva Oliveira. **A formação do técnico agrícola sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável.** Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) – Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade de Campinas, 2001.

SILVESTRO, Milton Luiz; ABRAMOVAY, Ricardo (Coord.); MELLO, Márcio Antonio; DORIGON, Clovis V.; BALDISSERA, Ivan Tadeu. **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar.** Florianópolis: Epagri; Brasília: Nead/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001.

SPANEVELLO, Rosani Marisa. **Jovens rurais do município de Nova Palma-RS:** situação atual e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

STROPASOLA S, Valmir Luiz. O movimento (migratório) da juventude rural: em busca do reconhecimento social e da cidadania. **Revista Grifos**, Chapecó: Editora Argos, 1993.

_____. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o rural como espaço singular e ator coletivo. **Estudos, Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro. N° 15, out/2000, pp.87-145

_____. **O mundo rural no horizonte dos jovens:** o caso dos filhos(as) de agricultores familiares de Ouro-SC. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. **O movimento (migratório) da juventude rural:** em busca do reconhecimento

social e da cidadania. In: XI Congresso Brasileiro de Sociologia, Campinas, setembro de 2003.

TEPICHT, J. **Marxisme et agriculture:** le paysan polonais. Paris : Armand Colin, 1973. UNESCO. 2007

VEIGA, José Eli da. **O desenvolvimento agrícola:** uma visão histórica. São Paulo: HUCITEC, 1991.

VEIGA, José Eli . Agricultura Familiar e Sustentabilidade. In: **Cadernos de Ciência Tecnologia**. Embrapa: vol. 13, nº 3, p. 383-404 set/dez. 1996.

VEIGA, José Eli da et al. O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento. Série Textos para Discussão nº 1. Brasília: Convênio FIPE – IICA (MDA/ CNDRS/ Nead), 2001.

VEIGA, J. E. ; FAVARETO, A. ; AZEVEDO, C.M.A. ;BITTENCOURT, G. ;
 VECCHIATTI, K. ; MAGALHÃES, R. ; JORGE, R. **O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília: Convênio FIPE-IICA(MDA/CNDRS/NEAD), 2001. Disponível em:
<http://www.nead.org.br/index.php?acao=bibliotecapublicacaoID=112>>. Acessado em: 09 ago. 2008.

VIEIRA, Rosângela Steffen . In: **Coletânea sobre estudos rurais e genero**. NEAD Epecial / Ellen F. Woortmann. Renata Menache. Beatriz Heredia (organizadoras). – Brasília : MDA, IICA, 2006.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Trajetória social e projeto de autonomia: os produtores familiares de algodão da região de Campinas, São Paulo**. 1ª ed. Campinas : IFCH/UNICAMP, junho 1988. (Cadernos IFCH/UNICAMP, 19)

_____. **Em busca da modernidade social: uma homenagem a Alexander V. Chayanov**. Campinas: UNICAMP, 1989.

_____. A Agricultura Familiar no Brasil: um Espaço em Construção. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária - ABRA**, vol. 25, p.37-57, 1995.

WANDERLEY, M. de N. B. **A Agricultura familiar no Brasil: um espaço em construção**. 1996 (mimeo).

_____. Em busca da modernidade social: uma homenagem a Alexander Chayanov. In: FERREIRA, Angela Duarte Damasceno e BRANDENBURG, Alfio. **Para pensar outra agricultura**. Curitiba:Universidade Federal do Paraná, 1998. p. 29-49.

_____. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, J. C. **Agricultura familiar: realidades e perspectivas**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

_____. **Juventude rural: vida no campo e projetos para o futuro**. Projeto de pesquisa, Universidade Federal de Pernambuco, 2003 (mimeo).

_____. **Juventude rural: vida no campo e projetos para o futuro** pesquisa financiada pelo cnpq. programa de pós graduação em sociologia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, maio 2006.

WEISHEIMER, Nilson. Os jovens agricultores e o processo de trabalho da agricultura familiar. In: **VI Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia Rural** (Alasru), Porto Alegre, novembro de 2002.

_____. **Os jovens agricultores e seus projetos profissionais: um estudo de caso no bairro de Escadinhas, Feliz-RS**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de

Pós-Graduação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. **Juventudes rurais** : mapa de estudos recentes. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005. (Estudos Nead ; 7).

ANEXOS

Anexo 1. Pesquisa de Avaliação 2008



INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO QUESTIONÁRIO DE ALUNOS



A- DADOS PESSOAIS

1- Módulo

1 Primeiro	7
2 segundo	0
3 Terceiro	16

2- Turno

1 manhã	23
2 tarde	0

3 -Sexo

- 1 Feminino
- 2 Masculino

4- Idade

até 18	19 a 23	24 a 28	29 a 33	34 a 38	mais de 38
20	2	1	0	0	0

5- A qual categoria (cor o raça), definida pelo IBGE, você pertence

1 Branca	12
2 Preta	4
3 Parda	5
4 Amarela	0
5 Indígena	2

6- Tem o 2º grau ou médio completo

1 Sim	9	não respondeu	1
2 Não	12		

7- Na sua vida escolar, você estudou

1 integralmente em escola pública (Federal, Estadual ou municipal)	20
2 integralmente em escola particular (sesi, senai, senar)	0
3 maior parte em escola pública	3
4 maior parte em escola particular	0

8- atualmente você trabalha

1 não	14
2 sim, na área do curso	4
3 sim (fora da área do curso)	5

B- CONTE SOBRE SUA ESCOLHAS

Escolhi esta escola porque:	Sim, influenciou	não influenciou	não respondeu
9 é uma boa escola	21	1	1
10 é a mais próxima de minha residência ou emprego	11	8	4
11 tinha o curso que eu queria	21	1	1
12 foi indicada por conhecidos	17	4	2
13 é gratuita	20	0	3
14 os seus pais aconselharam	15	5	3
Escolhi este curso porque			
15 tenho algum conhecimento da área e gosto do curso	14	3	6
16 possibilita maiores oportunidades de emprego	20	1	2
17 pretendo me profissionalizar	20	2	1
18 pretendo exercer a profissão de técnico	16	3	4
19 pretendo prosseguir estudos na área	15	5	3
20 trabalho na área	9	9	5
21 freqüente o ensino médio nesta escola	0	14	9
22 é reconhecido como um bom curso	19	1	3

C- CONTE SOBRE A AVALIAÇÃO

Esta Escola foi avaliada em 2007. Você	sim, integralmente	parcialmente	não	não sei, sou novo na escola
23 ficou sabendo dos resultados	7	7	3	2
24 percebeu melhorias	11	9	2	0

D- CONTE SOBRE SUA ESCOLA

D.1 - Avalie sua escola quanto a :	muito bom	bom	regular	ruim
25 salas de aula (carteiras, iluminação, quadros, ...)	3	13	5	2
26 higiene e limpeza da escola em geral (banheiros, salas, ...)	2	12	8	0
27 biblioteca	1	5	14	3
28 laboratórios e oficinas (ferramentas)	4	12	6	1
29 respeito aos direitos e deveres dos alunos	2	15	6	0
30 informação e participação da escola em eventos	0	9	9	3
31 eventos abertos a comunidade organizados pela escola	2	2	8	6
32 atendimento dos funcionários	6	10	6	0
33 atendimento da secretaria	4	10	8	0
34 informações sobre atividade da APM	1	10	10	1
35 prestação de contas da APM	0	11	10	1
36 oferecimento de oportunidades de estágios	2	7	10	4
37 informação sobre promoção, retenção, recuperação, ...	5	8	8	2
38 oferecimento de oportunidades a participação em atividades extracurriculares	3	6	7	6
39 participação de representantes de alunos	0	5	12	4
40 apoio a organização de grêmio escolar	2	4	6	10
41 existência e conservação de extintores de incêndio	0	5	7	10
42 informações sobre desocupação no caso de incêndio	1	5	5	12
43 condições de segurança física dos alunos na	0	9	6	8

escola				
44 condições de segurança nas aulas práticas	1	11	7	3
D.1 - Avalie sua atuação e interesse em relação a :	 muito bom	 bom	 regular	 ruim
participação, desempenho e cooperação em				
45 sala de aula	4	14	4	0
46 APM e ou cooperativa	1	12	9	1
47 trazer material necessário para as aulas	5	15	3	0
48 preservação do patrimônio	5	13	4	1
49 dedicação e estudo fora da sala de aula	3	9	9	1
50 respeito às normas	4	13	5	1
51 projetos (responsabilidade e compromisso)	4	12	7	0

E- CONTE SOBRE OS SEUS RELACIONAMENTOS

Avalie seu relacionamento com:	 muito bom	 bom	 regular	 ruim
52 professores	11	10	0	1
53 funcionários	12	9	1	0
54 direção	8	9	3	2
55 colegas	15	7	0	0

F- CONTE SOBRE O SEU CURSO

F.1 - avalie seu curso quanto a:	 muito bom	 bom	 regular	 ruim
adequação dos equipamentos em relação ao				
56 desenvolvimento dos conteúdos	2	16	4	1
57 conhecimentos adquiridos	7	14	2	0
conteúdo ensinado e sua relação com o				
58 trabalho	9	11	3	0
59 atualização dos conteúdos ensinados	7	16	0	0
conhecimento que os professores têm das				
60 disciplinas que lecionam	10	12	1	0
projetos interdisciplinares (desenvolvidos por				
61 diferentes disciplinas)	2	18	1	2
62 qualidade das aulas teóricas	7	15	1	0
63 qualidades das aulas práticas	6	12	3	1
F.2- Durante o curso estão sendo oferecidas informações ou atividades relacionadas com:	 sempre	 muitas vezes	 poucas vezes	 nunca
consciência ambiental (preservação do meio				
64 ambiente,...)	9	11	3	0
65 ética profissional, responsabilidade e cidadania	7	9	6	1
desenvolvimento da comunicação oral e				
66 escrita	9	9	2	2
gestão (organização, liderança,				
67 administração,...)	10	8	4	1
habilidade na utilização de equipamentos, máquinas				
68 e ferramentas	8	9	5	1
noções sobre CIPA e Segurança e Medicina do				
69 trabalho	3	7	10	3

G- CONTE SOBRE O QUE ACONTECE NAS AULAS

Durante as aulas, de modo geral, você percebe que os professores:	 sempre	 muitas vezes	 poucas vezes	 nunca
promovem atividades que incentivam o desenvolvimento de				
70 hábitos de higiene e segurança	3	5	9	2
utilizam recursos audiovisuais(vídeo, música, jornais				
71 transparências...)	0	4	15	4

72	atendem a todos os alunos sem discriminação	12	4	7	0
73	incentivam a participação em atividades externas (feiras, exposições, visitas,...)	7	3	10	2
74	apresentam os critérios de avaliação	9	8	4	0
75	procuram aproveitar os conhecimentos e habilidades que os alunos já tem	10	10	2	1
76	permitem que os alunos proponham outras formas para os mesmos resultados	8	9	4	2
77	tratam os assuntos com objetividade e clareza	15	5	3	0
78	procuram estimular o raciocínio dos alunos	14	8	1	0
79	demonstram ter preparado suas aulas	13	7	3	0
80	estimulam o trabalho em grupo e espírito de cooperação	11	11	1	0
81	relacionam os conhecimentos ministrados com outras áreas	10	11	2	0
82	mantém a atenção da classe	11	7	5	0
83	analisam as provas, comentam os resultados e oferecem atividades de recuperação	19	4	0	0
Avalie a situação dos professores quanto a:		 muito bom	 bom	 regular	 ruim
84	freqüência (assiduidades às aulas)	8	12	3	0
85	pontualidade (cumprir o horário)	3	10	10	0
86	apresentação da programação dos conteúdos das disciplinas do módulo	9	12	2	0
87	cumprimento da programação apresentada	7	13	3	0

H- AVALIAÇÃO GERAL DO CURSO

H- AVALIAÇÃO GERAL DO CURSO		plenamente	satisfatória mente	com algumas restrições	com muitas restrições
88	o curso está atendendo ao que esperava	12	11	0	0
89	está satisfeito com o curso	11	12	0	0
90	a organização e conteúdos estão preparando para o desempenho profissional (postura e apresentação)	9	11	2	0

I-DESEMPENHO PEDAGÓGICO

I.1 sobre as disciplinas que você cursa ou já cursou, cite aquelas onde ocorre/ocorreu maior aprendizagem

91	1ª
	2ª
	3ª

I.2- sobre as disciplinas que você cursa ou já cursou, indique as que encontra ou encontrou dificuldades

92	1ª
	2ª
	3ª

Sobre as disciplinas (1ª, 2ª e 3ª) indique o motivo. Tenho dificuldade porque:

93	não gosta da disciplina	9
94	exige muito tempo de estudo	5
95	não tenho tempo suficiente	4
96	falta clareza nas exposições do professor	3
97	julgo que o conteúdo não é importante para minha formação profissional	1
98	falta preparo nas aulas	3
99	não há relação com o que é ensinado e a prática profissional	1
100	falta motivação ao professor	2
101	exige muito trabalho extra classe	3
102	o que o professor cobra não coincide com o	2

- que foi ensinado
- 103 o professor é especialista em outra área
- 104 há pouco equipamento pa muitos alunos
- 105 há equipamentos que não funcionam

1
5
4

Anexo 2 . Questionário aplicado aos alunos ingressantes.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE ENGENHARIA AGRÍCOLA

CONFIDENCIAL

QUESTIONÁRIO

Alunos Ingressantes no Curso

Nome

Data de Nascimento: Cidade:

Profissão

Endereço:

Nome do Pai

Data de Nascimento: Cidade

Profissão

Nome da Mãe

Data de Nascimento: Cidade

Profissão

1) Por que está fazendo o Curso Técnico em Agricultura Familiar?

2) Conte sua história de como conseguiu a terra?

3) Há quanto tempo está na terra?

4) Qual o tamanho da propriedade?

5) Quem trabalha na propriedade?

6) Tem empregados? Quantos? Qual sua função?

7) Qual a renda familiar?

8) Qual a renda da propriedade?

9) Alguém n a propriedade trabalha fora? Qual sua função?

10) Quais máquinas tem na propriedade?

Máquinas	Quantidade	Tempo de Uso
Trator		
Semeadeira		
Colheitadeira		
Outras		

11) Utiliza tração animal?

() Sim

() Não. Por quê?

12) Quais equipamentos tem na propriedade?

Equipamentos	Quantidade	Tempo de Uso
Arado		
Grade		
Roçadeira		
Pulverizador - Tração		
Pulverizador - Costal		
Semeadeira-Tração		
Calcareadeira		
Adubadeira		
Colheitadeira - Tração		
Carreta		
Outros:		

13) Quais benfeitorias tem na propriedade?

Benfeitorias	Quantidade	Tempo de Uso
Casa		
Galpão – Máquinas		

--	--	--

14) O que você produz?

Produto	Área	Produtividade	Renda	
Feijão				
Milho				
Quiabo				
Jiló				
Leite				
Suíno				
Horta				
Outros:				

15) Que outro tipo de atividade econômica você tem na Propriedade?

16) Quais técnicas a propriedade usa:

a) Área agrícola:

Análise do solo (); Calagem (); Adubação Química ();
 Adubação Orgânica (); Adubação Verde (); Plantio Direto ();
 Plantio Convencional (); Adubação de Cobertura – Química (); Adubação de
 Cobertura – Orgânica (); Adubação Foliar (); Inseticidas (); Fungicidas ();
 Herbicidas (); Controle Alternativo de Pragas e Doenças (). Qual? _____
 _____; Equipamento de Proteção Individual – EPI (); Curvas
 de nível ou Terraço (); Rotação de Culturas (); Consorciação de Culturas ();
 Compostagem ();

b) Área de Pecuária

Silagem (); Fenação (); Capineira (); Forrageiras de Inverno ();
 Adubação de Pastagem e Capineiras (); Rotação de Pastagem (); Cálculo de

Ração (); Sincronização de Partos (); Cobertura acompanhada ();
Mineralização Animal (); Vacinação do Rebanho (); Inseminação Artificial ();
Ordenha Mecânica ().

17) Você faz a manutenção das máquinas? () Sim () Não

Como? De quanto em quanto tempo?

18) Você industrializa os produtos agropecuários? () Sim () Não

Quais? Como é feito? Para consumo ou Venda? Qual a quantidade?

19) Você aproveita os resíduos animais ou vegetais? () Sim () Não

Quais? De que maneira?

20) É feito o Planejamento das atividade? () Sim () Não

Descreva como.

21) Como é calculado o custo de produção?

22) É feito o controle das atividade? () Sim () Não

Descreva como.

23) Como são organizadas as atividades na propriedade?

24) Você tem assistência técnica? () Sim () Não

Por quem? De quanto em quanto tempo?

25) Quando você não tem assistência técnica, como toma as decisões?

26) Você faz alguma pesquisa antes de tomar decisões? () Sim () Não

Como?

27) Você faz o inventário da propriedade? () Sim () Não

De quanto em quanto tempo?

28) Você já fez um diagnóstico de sua propriedade? () Sim () Não

Como?

29) Qual sua influência nas decisões relativas a propriedade?

30) Como você comercializa seus produtos?

31) Sua família produz o alimento que consome? () Sim () Não

Quais você produz e quais você tem que comprar?

32) Vocês passam alguma necessidade em relação a alimentação? () Sim () Não

Anexo 3. Questionário aplicado aos alunos formados

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE ENGENHARIA AGRÍCOLA

CONFIDENCIAL

QUESTIONÁRIO

Dois anos após a conclusão do Curso

Nome:

Responda abaixo o que houve de melhoria na propriedade:

- 1) Quem trabalha na propriedade?
- 2) Tem empregados? Quantos? Qual sua função?
- 3) Qual a renda familiar?
- 4) Qual a renda da propriedade?
- 5) Alguém na propriedade trabalha fora? Qual sua função?

6) Quais máquinas tem na propriedade?

Máquinas	Quantidade	Tempo de Uso
Trator		
Semeadeira		
Colheitadeira		
Outras		

7) Utiliza tração animal?

() Sim

() Não. Porque?

8) Quais equipamentos tem na propriedade?

Equipamentos	Quantidade	Tempo de Uso
Arado		
Grade		
Roçadeira		
Pulverizador - Tração		
Pulverizador - Costal		
Semeadeira-Tração		
Calcareadeira		
Adubadeira		
Colheitadeira - Tração		
Carreta		
Outros:		

9) Quais benfeitorias tem na propriedade?

Benfeitorias	Quantidade	Tempo de Uso
Casa		
Galpão – Máquinas		

10) O que você produz?

Produto	Área	Produtividade	Renda	
Feijão				
Milho				
Quiabo				
Jiló				
Leite				
Suíno				

Horta				
Outros:				

11) Que outro tipo de atividade econômica você tem na Propriedade?

12) Quais técnicas a propriedade usa:

a) Área agrícola:

Análise do solo (); Calagem (); Adubação Química ();
 Adubação Orgânica (); Adubação Verde (); Plantio Direto ();
 Plantio Convencional (); Adubação de Cobertura – Química (); Adubação de
 Cobertura – Orgânica (); Adubação Foliar (); Inseticidas (); Fungicidas ();
 Herbicidas (); Controle Alternativo de Pragas e Doenças (). Qual? _____
 _____; Equipamento de Proteção Individual – EPI (); Curvas
 de nível ou Terraço (); Rotação de Culturas (); Consorciação de Culturas ();
 Compostagem ();

b) Área de Pecuária

Silagem (); Fenação (); Capineira (); Forrageiras de Inverno ();
 Adubação de Pastagem e Capineiras (); Rotação de Pastagem (); Cálculo de
 Ração (); Sincronização de Partos (); Cobertura acompanhada ();
 Mineralização Animal (); Vacinação do Rebanho (); Inseminação Artificial ();
 Ordenha Mecânica ().

13) Você faz a manutenção das máquinas? () Sim () Não

Como? De quanto em quanto tempo?

14) Você industrializa os produtos agropecuários? () Sim () Não

Quais? Como é feito? Para consumo ou Venda? Qual a quantidade?

15) Você aproveita os resíduos animais ou vegetais? () Sim () Não

Quais? De que maneira?

16) É feito o Planejamento das atividades? () Sim () Não

Descreva como.

- 17) Como é calculado o custo de produção?
- 18) È feito o controle das atividade? (☐) Sim (☐) Não
Descreva como.
- 19) Como são organizadas as atividades na propriedade?
- 20) Você tem assistência técnica? (☐) Sim (☐) Não
Por quem? De quanto em quanto tempo?
- 21) Quando você não tem assistência técnica, como toma as decisões?
- 22) Você faz alguma pesquisa antes de tomar decisões? (☐) Sim (☐) Não
Como?
- 23) Faz o inventário da propriedade? (☐) Sim (☐) Não
De quanto em quanto tempo?
- 24) Já fez um diagnóstico de sua propriedade? (☐) Sim (☐) Não
Como?
- 25) Qual sua influência nas decisões relativas a propriedade?
- 26) Como você comercializa seus produtos?
- 27) Sua família produz o alimento que consome? (☐) Sim (☐) Não
Quais você produz e quais tem que comprar?
- 28) Vocês passam alguma necessidade em relação à alimentação?
- 29) A ETAF e sua formação técnica trouxeram algum benefício em relação à propriedade?
(☐) Sim. Quais?
(☐) Não. Porque
- 30) A ETAF e sua formação técnica trouxeram algum benefício em relação a sua vida profissional? E na vida pessoal?
(☐) Sim. Quais?
(☐) Não. Porque
- 31) Ter estudado na ETAF apresentou alguma oportunidade que você não teria? Quais?
- 32) Você continua em sua propriedade? (☐) Sim (☐) Não
- 33) Se **não** porque saiu? Está sendo melhor? Gostaria de voltar para a Propriedade?
- 34) Se **sim** houve alguma mudança após a ETAF na sua participação na propriedade (administração, relacionamento com familiares, etc)
- 35) Os métodos de ensino da ETAF (aulas teóricas e práticas) foram:
(☐) Ruim
(☐) Indiferente

☐ Bom

☐ Ótimos

Porque?

36) Comparando os métodos de ensino da ETAF com os da Escola de Ensino Médio que você cursou, achou os da ETAF:

☐ Pior

☐ Igual

☐ Melhor

Por quê? Quais as diferenças

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE ENGENHARIA AGRÍCOLA

CONFIDENCIAL

QUESTIONÁRIO

CORPO DOCENTE

Quais disciplinas você cursou na ETAF:

- 1) Qual a sua opinião sobre a formação específica em Técnico em Agricultura Familiar?
- 2) Você teve alguma dificuldade em elaborar o Plano de Trabalho para sua(s) disciplina(s), sendo estas específicas para a Agricultura Familiar?
() Sim. Quais?
() Não.
- 3) O que você entende por agroecologia?
- 4) Quais técnicas agroecológicas você conhece?
- 5) Você trabalha alguma técnica de agroecologia em sua (s) disciplina(s)
- 6) O que você entende por desenvolvimento sustentável?
- 7) Em sua(s) disciplina(s) você trabalha alguma competência buscando o desenvolvimento sustentável?
- 8) O que você entende por segurança alimentar?
- 9) Como você define agricultura familiar?
- 10) Você acredita que o agricultor familiar pode ter sucesso econômico em sua propriedade (empresa rural)?
() Sim. Como?
() Não. Porque?
- 11) Quais medidas seriam necessárias para diminuir o custo de produção em uma propriedade familiar?

12) Você acredita que o técnico formado na ETAF está capacitado a:

a) Prestar assistência técnica em outras propriedade?

() Sim.

() Não. Porque?

b) Administrar sua propriedade?

() Sim.

() Não. Porque?

c) Trabalhar a extensão rural junto a comunidade?

() Sim.

() Não. Porque?

13) Você já participou de treinamentos, cursos, palestras, etc, cujo tema foi:

Agricultura familiar (); Agroecologia (); Desenvolvimento sustentável ();

Segurança alimentar (); Extensão Rural (); Comercialização agrícola para agricultura familiar (); Administração para agricultura familiar ()

14) Quais condições você acha que sejam necessárias pra que o agricultor familiar permaneça no campo com condições dignas?

15) Na sua opinião o que seria necessário pra que uma comunidade rural consiga prosperar social, econômica e ambientalmente?

16) Quais métodos de ensino utilizou para ministrar suas disciplinas na ETAF?

17) Você utilizou da PBL (.....) em suas aulas? Dê algum exemplo.

18) Que técnicas você utilizou para motivar os alunos a participarem das atividades propostas?

19) Como você avaliou as atividades propostas (teórico e práticas)?

20) Quais procedimentos você utilizou para recuperar alunos com dificuldade de aprendizado?

Anexo 5. Questionário aplicado aos alunos para avaliação do Curso de Técnico em Agricultura Familiar na ETAF – Pedro Pomar, no 2º semestre de 2005 para os 2º e 3º Módulos e repetido no 1º semestre de 2006 para o 1º Módulo.

Questões:

- 1 - O que aprendi aplico ou vou aplicar no meu trabalho?
- 2 - Sinto-me seguro para assumir atividades profissionais dentro da área de minha formação?
- 3 - Os conhecimentos adquiridos facilitam o acompanhamento e a compreensão das inovações do setor, das notícias técnicas e dos avanços tecnológicos?
- 4 - Utilizo conceitos e termos técnicos da área do curso com segurança?
- 5 - Conheço o campo de trabalho em que posso atuar como técnico?
- 6 - As aulas práticas proporcionam condições para o desenvolvimento de competências específicas exigidas mercado de trabalho?
- 7 - A maioria dos componentes curriculares contribuiu efetivamente para a formação técnica?
- 8 - Os métodos utilizados pelos professores nas aulas incentivaram a participação dos alunos, facilitando o aprendizado?
- 9 - A estrutura dos laboratórios, oficinas e setores técnicos da escola permitiu o desenvolvimento das aulas práticas?
- 10 - O sistema de avaliação adotado na maioria dos componentes curriculares permitiu demonstrasse o meu conhecimento?
- 11 - A sequência dos componentes curriculares ao longo do curso foi adequada?

Respostas dos 32 alunos que freqüentavam o 3º Módulo (alunos que ingressaram no 2º semestre de 2004)

	Discordo	Não tenho opinião Formada	Concordo
Questão 1	0	3	29
Questão 2	1	7	24
Questão 3	0	1	31
Questão 4	0	4	28
Questão 5	0	8	24

Questão 6	0	1	31
Questão 7	0	1	31
Questão 8	0	1	31
Questão 9	29	2	1
Questão 10	0	1	31
Questão 11	0	16	16

Respostas dos 35 alunos que freqüentavam o 2º Módulo (alunos que ingressaram no 1º semestre de 2005)

	Discordo	Não tenho opinião Formada	Concordo
Questão 1	0	2	33
Questão 2	0	13	22
Questão 3	1	2	33
Questão 4	0	19	16
Questão 5	0	2	33
Questão 6	1	1	33
Questão 7	0	0	35
Questão 8	0	2	33
Questão 9	32	3	0

Questão 10	0	0	35
Questão 11	1	8	26

Respostas dos 35 alunos que freqüentavam o 1º Módulo (alunos que ingressaram no 1º semestre de 2006)

	Discordo	Não tenho opinião Formada	Concordo
Questão 1	3	3	29
Questão 2	0	16	19
Questão 3	0	8	27
Questão 4	0	22	13
Questão 5	1	4	30
Questão 6	0	4	31
Questão 7	0	5	30
Questão 8	0	3	32
Questão 9	28	5	2
Questão 10	0	3	32
Questão 11	1	26	8