

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL**

NELTON LUIS DRESCH

**ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL COMO EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS CONTEMPORÂNEA NO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO
DE INDICADORES TERRITORIAIS DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA
FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA AGRICULTURA FAMILIAR**

Porto Alegre
2012

NELTON LUIS DRESCH

ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL COMO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONTEMPORÂNEA NO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO DE INDICADORES TERRITORIAIS DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA AGRICULTURA FAMILIAR

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como quesito parcial para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Rural.

Orientador : Prof. Dr. Fábio de Lima Beck
Co-Orientadora: Profa. Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna

Porto Alegre

2012

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D773a Dresch, Nelton Luis

Assistência técnica e extensão rural como educação de jovens e adultos contemporânea no campo : uma construção de indicadores territoriais de avaliação participativa da formação profissional na agricultura familiar / Nelton Luis Dresch. – Porto Alegre, 2012.

225 f. : il.

Orientador: Fábio de Lima Beck.

Co-orientadora: Sita Mara Lopes Sant'Anna.

(Série PGDR – Tese, n. 52).

Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, 2012.

1. Extensão rural. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Agricultura familiar. 4. Desenvolvimento rural. I. Beck, Fábio de Lima. II. Sant'Anna, Sita Mara Lopes. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Ciências Econômicas. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. IV. Título. V. Série.

CDU 631.117

NELTON LUIS DRESCH

ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL COMO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONTEMPORÂNEA NO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO DE INDICADORES TERRITORIAIS DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA AGRICULTURA FAMILIAR

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como quesito parcial para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Rural.

Aprovada em: Porto Alegre, 26 de julho de 2012.

Banca Examinadora:

Prof.Dr. Fábio de Lima Beck – Orientador
UFRGS

Prof. Dra. Gabriela Coelho de Souza
UFRGS

Prof. Dr. Ademir Antônio Cazella
UFSC

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
UFRGS

AGRADECIMENTOS

Obrigado... de coração... à todas e todos que, de alguma forma, participaram da construção desta pesquisa e desta Tese. Mas, algumas pessoas foram muito especiais.

Muitíssimo Obrigado: Carmem Lúcia Prates Pereira (a Camilú) e Silvino Wickert (o Professor) por terem me apresentado, em 2004, uma Assistência Técnica e Extensão Rural na EMATER-ASCAR/RS diferente e por terem acreditado que poderíamos fazê-la ainda melhor. Aceitei o desafio e ambos me colocaram, talvez intuitivamente, de frente para uma EJA ainda não debatida no estado do Rio Grande do Sul. Com certeza, sem a sabedoria, paciência e confiança de vocês nada do que produzi intelectualmente, desde então, neste tema, teria sido possível.

Muitíssimo Obrigado ao povo do CETREB!! Elaine Maria Schons, João Schommer, Gilberto Pozzobon, Gilberto Bortolini, Abel Tochetto, Izabel Rosani Cunha Arbo, Oldemar Weiler e Rejane Carla Gollo Fornari: extensionistas rurais-instrutores que compunham minha equipe de pesquisa. Nada do que fiz e fizemos teria acontecido sem o empenho, seriedade, responsabilidade e parceria crítica de vocês, mas sobretudo, na confiança e amizade que depositaram em mim. Tenho convicção de que essas palavras não dão conta de minha gratidão, mas eu tinha que dizer alguma coisa! Contem comigo sempre que precisarem. Não poderia esquecer de Romeu Rohde, então Gerente da EMATER-ASCAR/RS no Escritório Regional de Ijuí, pelo apoio logístico e igual confiança demonstrada.

Obrigado a todos os/as demais extensionistas rurais da EMATER-ASCAR/RS que atuam como instrutores/as nos Centros de Formação(Treinamento) de Agricultores. Conheci cerca de 230 deles desde 2005 e muito aprendi com os mesmos para poder propor-lhes coisas diferentes e melhores acerca de seus que-fazeres educativos no Campo. Em particular, ao Arnaldo Basso do CETANP pela disponibilidade reflexiva e inquietação

crítica em querer que os Centros de Formação tivessem o devido reconhecimento por e todas.

À baita parceria das “Tias”: Cláudia-Claudinha Porcellis Aristimunha, Sita Mara Lopes Sant’Anna, Cidara Souza Loguercio e Carmem Janice Sant’Anna, o quê dizer? Prefiro abraçá-las de peito aberto por algum tempo e resmungar que não nos encontramos nesta Vida por acaso! Ainda mais que a Sita aceitou ser minha co-orientadora, mesmo com todos os compromissos que já assumira como Vice-Reitora da UERGS e a Claudinha exercitou, algumas vezes, certo ”fogo-amigo” nas idéias que eu escrevia. Besos y besos.

Caríssimo Fábio de Lima Beck: penso e sinto que todos os orientadores deveriam ser como você. Tua auto-exigência ética de respeito à minha forma de pensar, pesquisar e escrever tudo isto foi muito bem balanceada com a experiência profissional que tens na formação de profissionais nas Ciências Agrárias e no próprio PGDR. Foste inspirador, com certeza!

Obrigado ao povo da Área de Ciências da FACED/UFRGS: colegas César Valmor Machado Lopes, Eunice Aita Isaía Kindel, Flávia Maria Teresinha dos Santos, Heloísa Junqueira e Russel Teresinha Dutra da Rosa por terem assumido meus encargos docentes nos três anos em que estive “afastado” (mas nem tanto) para tocar estudos e pesquisa de campo. Foi a primeira vez nos últimos 30 anos que pude estudar sem precisar cumprir horário de trabalho. Valeu gente boa!

À amorosidade, parceria e dedicação de minha família tão querida: Janete Teresinha da Silva Barcellos, Luan e Dandara Barcellos Dresch. Não é necessário agradecer, mas sim garantir que estaremos e viajaremos juntos sempre que possível, de férias ou não, para vários lugares e dimensões diferentes.

À todas e todos aqueles que estiveram aqui antes de mim e junto comigo estão vivos multidimensionalmente para auxiliar-me em mais esse rito de passagem: Obrigado, desejolhes mais Amor, Paz e Bem. Caô cabeleci, Alupô.

Muitas frases e idéias representaram momentos de inflexão, guinadas, incomodamentos e desconfortos, angústias e prazeres ou, talvez, apenas, algo para resumir um conjunto de sentimentos e pensamentos que, de alguma forma, acalmaram o turbilhão reflexivo. E foram muitos.

“Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme.”

Renato Janine Ribeiro – artigo homônimo

“ Não há pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro[...] O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia

“[...] tudo que é dito, é dito para alguém em algum lugar[...] Tudo que é observado na realidade social é observado por alguém, que se encontra por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa[...] Não se trata de produzir conhecimentos absolutos, mas de interpretações plausíveis[...] cada apresentação de resultados é uma forma de narração.”

Alberto Melucci – Por uma Sociologia Reflexiva

[...]o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente[...]

Boaventura de Sousa Santos – Um discurso sobre as Ciências

RESUMO

Esta tese discute a situação-problema de como perceber, registrar, interpretar e representar a complexidade da construção de um método de Avaliação Participativa de Assistência Técnica e Extensão Rural, como formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, considerando pressupostos da Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no Campo, então configurada e do Etnodesenvolvimento. Apresento, através da Sociologia Reflexiva, uma narrativa de momentos da Pesquisa-Ação Educadora desenvolvida com oito extensionistas rurais para construção coletiva de Indicadores Territoriais de Avaliação Participativa da Assistência Técnica e Extensão Rural tematizada e a respectiva aplicação e validação através de Pesquisa Participante com 14 famílias de agricultores egressos e egressas de dois cursos do Centro de Treinamento da EMATER-ASCAR/RS situado na Mesorregião Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Discuto a resignificação metodológica da Pesquisa-Ação Educadora e da Pesquisa Participante vivenciadas. Através do Pós-Modernismo de Resistência, realizo uma Abordagem Multirreferencial como ferramenta dialógica para : articular várias perspectivas teóricas situadas nas vivências da pesquisa; constituir fundamentação teórica adequada às percepções, compreensões e representações dos Mundos da Vida Rural visitados; discutir as implicações em percebermos e assumirmos essa modalidade de Assistência Técnica e Extensão Rural como Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no Campo visando o Etnodesenvolvimento na Agricultura Familiar.

Palavras-chave: Assistência Técnica e Extensão Rural. Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no Campo. Avaliação Participativa. Pesquisa – Ação Educadora. Agricultura Familiar.

ABSTRACT

This thesis discusses the problem situation to realize how, record, interpret and represent the complexity of building a method of Participatory Evaluation Technical Assistance and Rural Extension as vocational training for family farmers, considering the assumptions Youth and Adult Contemporary in the Field, and then set the Ethnodevelopment. Present through Reflexive Sociology, a narrative moments of Action Research Educator with eight developed extension to rural collective construction of Territorial Indicators of Participatory Evaluation Technical Assistance and Rural Extension thematized and their implementation and validation through Participative Research with 14 families of farmers and graduates who were in two courses EMATER-ASCAR/RS Training Center located in the Northwestern Mesoregion of Rio Grande do Sul to discuss methodological reinterpretation of Action Research Educator and Research Participant experiences. Through the Postmodernism of Resistance, MultiReferential Approach realize an as a tool for dialogue: joint located several theoretical perspectives on the experiences of the research; provide adequate theoretical perceptions, understandings and representations of the Worlds Rural Life visited; discuss the implications for perceiving and assume this type of Technical Assistance and Rural Extension as Youth and Adult Contemporary Education in the Field aimed at Ethnodevelopment Family Agriculture.

Keywords: Technical Assistance and Rural Extension. Youth and Adult Contemporary Education in the Field. Participatory Evaluation. Action Research Educator. Family Agriculture.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** Esquema geral de atividades de Avaliação propostas na pesquisa.....**46**
- FIGURA 2** Região Noroeste no Mapa do Estado do Rio Grande do Sul.....**66**

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Primeiros Indicadores Territoriais de Avaliação da ATER-IndicATER.....	67
QUADRO 2	Municípios da Região Noroeste com maior número de egressos do CT.....	68
QUADRO 3	Ofício encaminhado à Direção Técnica da EMATER-ASCAR/RS com a proposta de pesquisa	70
QUADRO 4	Problemas Específicos do Projeto de Pesquisa	77
QUADRO 5	Justificativas do Tema de Pesquisa	94
QUADRO 6	Justificativas do Tema de Pesquisa	95
QUADRO 7	Justificativas do Tema de Pesquisa	95
QUADRO 8	Procedimentos de pesquisa propostos inicialmente no projeto.....	98
QUADRO 9	Tipologias escolhidas para seleção dos egressos e egressas por curso de formação profissional.....	106
QUADRO 10	Campo empírico da pesquisa: as pessoas e os lugares	107
QUADRO 11	Dados de identificação do/a egresso/a, da família e da propriedade	116
QUADRO 12	Planilha dos IndicATER na modalidade Formação Profissional de Agricultores Familiares da Mesorregião Noroeste do Rio Grande do Sul – 2010 - Temáticas Sócio-Ambientais	117
QUADRO 13	Planilha dos IndicATER na modalidade Formação Profissional de Agricultores Familiares da Mesorregião Noroeste do Rio Grande do Sul – 2010 - Temáticas Sócio-Político-Culturais	117
QUADRO 14	Planilha dos IndicATER na modalidade Formação Profissional de Agricultores Familiares da Mesorregião Noroeste do Rio Grande do Sul – 2010 - Temáticas Sócio-Econômicas.....	118
QUADRO 15	Planilha dos IndicATER na modalidade Formação Profissional de Agricultores Familiares da Mesorregião Noroeste do Rio Grande do Sul – 2010 - Temáticas da Formação Profissional No Campo	118
QUADRO 16	Respostas de extensionistas rurais-instrutores da equipe de pesquisa à questionamentos feitos dois anos após a conclusão da pesquisa	121

LISTA DE SIGLAS

APP - Áreas de Preservação Permanente

ASSUFRGS - Associação dos Servidores da UFRGS

ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural

CEATER – Conferência Estadual sobre Assistência Técnica e Extensão Rural

CNATER – Conferência Nacional sobre Assistência Técnica e Extensão Rural

Ceed/RS - Conselho Estadual de Educação

CISPOA – Coordenadoria de Inspeção Sanitária de Produtos de Origem Animal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CT – Centro de Treinamento(Formação) de Agricultores

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMATER/RS – Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de jovens e Adultos

EPAGRI/SC - Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural do Estado de Santa Catarina.

FACED – Faculdade de Educação

FETAG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura

IDH - Desenvolvimento Humano

INDICATER – Indicadores Territoriais de Avaliação Participativa da Assistência Técnica e Extensão Rural

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

NGP/GET - Núcleo de Gestão de Programas da Gerência Técnica da EMATER/RS

NIEPE-EJA/UFRGS – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PAE – Pesquisa-Ação Educadora

PEFJAT – Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATER – Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

PP – Pesquisa Participante

PPGEDU/FACED – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PPGEX/CCR/UFSM - Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural do Centro de Ciências Rurais da Universidade Federal de Santa Maria

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

PROEXT - Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS

SIM – Serviço de Inspeção Sanitária Municipal e a temida

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UD – Unidade Didática

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 PARA INICIAR: COMO SERÁ CONTADA A HISTÓRIA DE UMA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO E AVALIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL	15
2 BREVE MEMÓRIA DE UM TEMPO RECENTE OU, MELHOR, A HISTÓRIA DE UM CONVITE “PRA SE METER DE PATO A GANSO ” ... NO CAMPO: O CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE EXTENSIONISTAS-INSTRUTORES DA EMATER/RS NOS ANOS 2005 A 2007.....	25
2.1 DEIXANDO DE “SE METER DE PATO A GANSO”... NO CAMPO PARA ATUAR COMO PROFESSOR-PESQUISADOR-EM-AÇÃO DA EJA, LÁ MESMO... ..	34
2.2 EXTENSIONISTA RURAL É UM EDUCADOR DA EJA NO CAMPO.....	38
3 A DEFINIÇÃO DO TEMA DE PESQUISA E SUAS JUSTIFICATIVAS.....	43
3.1 JUSTIFICATIVAS DO TEMA DE PESQUISA: POR QUE, COM QUEM, ONDE, COMO E PARA QUEM PESQUISAR?	48
3.1.1 <i>Justificativas de caráter epistemo-metodológicos</i>	48
3.1.2 <i>Justificativas de caráter político-sociais</i>	53
4 HISTÓRICO REFLEXIVO DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA-DE-CAMPO..	59
4.1 CONFIGURANDO SENTIDOS PARA PESQUISAR:O PROBLEMA DE DESENHAR UM “PROBLEMA GERAL”	60
4.2 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA EXPLORATÓRIA E A ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO	62
4.3 A CONFIGURAÇÃO DAS SITUAÇÕES-PROBLEMA E AS ESPECIFICIDADES TEMÁTICAS	70
4.4 A ESCOLHA DE ALGUMAS ESPECIFICIDADES DA SITUAÇÃO-PROBLEMA GERAL.....	73
5 DISCUSSÕES METODOLÓGICAS: A PRÁTICA DA PESQUISA E AS RESSIGNIFICAÇÕES DOS MÉTODOS.....	76
5.1 A PESQUISA-AÇÃO EDUCADORA DE CUNHO ETNOGRÁFICO: O APRENDIZADO DE PESQUISAR COM INTERVENCIÓNISMO E ÉTICA.....	82
5.1.1 <i>O início da Pesquisa-Ação Educadora: a força das idéias-força da participação e da ação dialógica na equipe de pesquisadores</i>	86
5.1.2 <i>Uma resignificação para os procedimentos de pesquisa</i>	94
5.1.3 <i>A reconfiguração do Campo empírico</i>	103
5.1.4 <i>As reconfigurações dos IndicaTER e dos instrumentos de pesquisa</i>	109
5.2 DES-FECHOS PROPOSITIVOS A PARTIR DA PRÁTICA NA PESQUISA-AÇÃO EDUCADORA: ALGUMAS QUESTÕES ENREDADAS E INTERDIÇÕES	118
5.3 UMA MICRO-ANÁLISE ETNOGRÁFICA DA PRÁTICA NA PESQUISA-AÇÃO EDUCADORA..	121
5.4 A PESQUISA PARTICIPANTE E O PÓS-CURSO COMO AÇÃO DE ATER: UMA MICRO-ANÁLISE ETNOGRÁFICA DOS SENTIDOS CONSTRUÍDOS/REDESCOBERTOS.....	124
6 DISCUSSÕES EPISTEMOLÓGICAS: AS IDÉIAS-FORÇA DAS AÇÕES DE ATER/FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE AGRICULTORES/AS COMO EJA CONTEMPORÂNEA NO CAMPO	129
6.1 A MULTIRREFERENCIALIDADE	129

6.2 APRENDIZAGENS PELA PRODUÇÃO DE SENTIDOS MEDIANTE PRÁTICAS EDUCADORAS MULTIRREFERENCIADAS	133
6.3 MULTIDIMENSIONALIDADE DOS MUNDOS DA VIDA RURAL E O ETNODESENVOLVIMENTO	137
6.3.1 <i>Etnodesenvolvimento: outra postura epistemológica frente aos mundos observados</i>	143
6.4 OS/AS PROTAGONISTAS DA EJA CONTEMPORÂNEA NO CAMPO	146
6.5 CURRÍCULO, PRÁTICAS EDUCADORAS E AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA	150
6.5.1 <i>Um Currículo para a EJA Contemporânea no Campo</i>	151
6.5.2 <i>Práticas Educadoras</i>	159
6.5.3 <i>Avaliação Participativa</i>	164
7 COMEÇANDO A TERMINAR... APONTAMENTOS, IMPLICAÇÕES E APLICAÇÕES ÉTICO-POLÍTICO-TEÓRICAS DA PESQUISA E DA TESE	174
7.1 É O FIM?... OU, DE ONDE VIEMOS, ONDE PASSAMOS (E O QUE PASSOU POR NÓS) E ONDE FOMOS PARAR/PARADOS	176
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICE A – SLIDE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA ATER EXECUTADO NA EMATER/RS , MEDIANTE CONVÊNIO COM A UFRGS CONFIGURADO NO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “REDISCUSSÃO DOS PROJETOS CURRICULARES NAS UNIDADES DIDÁTICAS DA EMATER/RS”	189
APÊNDICE B – PROPOSTA DE ESTRUTURA DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA OS CT	190
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - FACULDADE DE EDUCAÇÃO	190
REDISCUSSÃO DOS PROJETOS CURRICULARES NAS UNIDADES DIDÁTICAS E CENTROS DA EMATER/RS	190
PROPOSTA DE ESTRUTURA DO TEXTO	190
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	190
CENTRO DE QUALIFICAÇÃO	190
APÊNDICE C - CALENDÁRIO DAS ATIVIDADES DA PESQUISA	191
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TCLE	193
APÊNDICE E – SLIDES DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA À EQUIPE DO CT	194
APÊNDICE F – INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM EGRESSA DO CURSO DE EMBUTIDOS - ENTREVISTADOR 1	199
APÊNDICE G – INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM EGRESSA DO CURSO DE EMBUTIDOS - ENTREVISTADOR 2	205
APÊNDICE H – INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM EGRESSA DO CURSO DE FRUTICULTURA - ENTREVISTADOR 1.....	211

APÊNDICE I – INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM EGRESSA DO CURSO DE EMBUTIDOS - ENTREVISTADOR 2	216
APÊNDICE J – FOTOS DOS RÓTULOS DE ADITIVOS ALIMENTARES UTILIZADOS NUMA MICROAGROINDÚSTRIA FAMILIAR DE DERIVADOS DE CARNE SUÍNA (EMBUTIDOS) VISITADA NA PESQUISA DE CAMPO.....	221
APÊNDICE K - FOTOS DOS RÓTULOS DE ADITIVOS ALIMENTARES UTILIZADOS NUMA MICROAGROINDÚSTRIA FAMILIAR DE DERIVADOS DE CARNE SUÍNA (EMBUTIDOS) VISITADA NA PESQUISA DE CAMPO.....	222
APÊNDICE L - FOTOS DE UMA PESQUISA DE CAMPO	223

1 PARA INICIAR: COMO SERÁ CONTADA A HISTÓRIA DE UMA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO E AVALIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL

Esta tese apresenta e discute os processos de aprendizagem vivenciados pela equipe de pesquisa durante a elaboração coletiva de um método participativo para avaliar os impactos na qualidade de vida de um grupo de agricultores e agricultoras familiares. Estas pessoas são egressos e egressas de dois cursos de formação profissional realizados como modalidade de Assistência Técnica e Extensão Rural-ATER em espaço educativo não-escolar rural, no caso, um Centro de Treinamento de Agricultores¹ -CT.

Esse CT pertence á Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural –EMATER/RS, e está situado na Microrregião de Três Passos, dentro da Mesorregião Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, onde residem os egressos e egressas visitados.

Ainda no início do projeto de pesquisa havia elaborado o seguinte problema geral da pesquisa, que foi impactado e reconfigurado mediante a assunção dos métodos participativos escolhidos: “Considerando os cursos de formação profissional para a Agricultura Familiar em espaços educativos não-escolares como uma Educação de Jovens e Adultos no Campo, como realizar a construção e a validação participativa de uma proposta de Avaliação daquela modalidade de ações de ATER?”

Por sua vez, a pesquisa de campo ocorreu em dois momentos distintos, cada qual desenvolvido com métodos participativos –Pesquisa Participante(BRANDÃO,1984) e Pesquisa-Ação Educadora(ELLIOT,1997 , THIOLENT,1984)- devidamente articulados pela equipe composta por mim e mais oito extensionistas rurais que atuam como instrutores nos cursos “Básico de Fruticultura” e “Processamento Artesanal de Carne Suína-Embutidos” oferecidos no CT, já referido.

Contudo, devido ao grande volume de informações coletadas e produzidas junto aos egressos visitados e os limites deste texto, a tese focalizará prioritariamente os momentos caracterizados como os de uma Pesquisa-Ação Educadora (ELLIOT,1997 ,

1 A atual gestão da EMATER/RS passou a nomear “Centros de Formação de Agricultores” em consonância com o que propusemos à mesma em 2005, durante curso de extensão universitária que será apresentado a seguir.

THIOLLENT,1984) onde ocorreram as construções dos instrumentos de registro, dos procedimentos metodológicos e as subseqüentes análises das informações oriundas das visitas aos agricultores e agricultoras. De fato, a sistematização desses processos são resultados da pesquisa, além da configuração de uma articulação teórica adequada para sustentar tanto o método de Avaliação Participativa elaborado, quanto os inerentes processos de aprendizagem que tornaram-se visíveis, de formas distintas, a mim e aos demais membros da equipe quando criamos e validamos os **Indicadores Territoriais de Avaliação de ATER-IndicATER**.

De um modo geral, o método de Avaliação Participativa elaborado buscou, prioritariamente, sistematizar os significados e sentidos construídos pelos agricultores e agricultoras familiares egressos e pelos extensionistas rurais-instrutores/as, ora educandos/educandas e educadores/educadoras, a partir dos conhecimentos técnico-tecnológicos oferecidos no CT, considerando, ainda as influências de suas diversidades culturais locais. Para tanto, os IndicATER (Quadros 11,12,13,14 e 15) foram elaborados dentro de temáticas, categorias e descritores/critérios de diagnóstico e análise quanti-qualitativa como forma de instrumentalizar as subseqüentes adequações dos currículos e práticas educadoras nas ações de ATER em questão.

Assim, essas ações de ATER realizadas como cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras familiares também são uma Educação no Campo ² e que, devido às características das pessoas envolvidas, configuram certa modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA. Estes cursos³ têm pequena carga horária (cerca de 20 até 40 horas) na qual são abordadas inúmeras atividades que caracterizam a Multifuncionalidade na Agricultura Familiar (CAZELLA;BONNAL;MALUF,2009) visando melhorias na qualidade de vida familiar, local e comunitária.

Porém, é necessário desnaturalizarmos o senso comum reducionista da Educação de Jovens e Adultos no Campo às epistemologias que historicamente têm orientado a Escolarização de Jovens e Adultos, inclusive a sua versão profissionalizante no campo! Na direção desta desnaturalização, considero que:

-
- 2 Esta Educação no Campo difere da “Educação do Campo” (CALDART,2000 , MORIGI,2003 , RAMOS et al,2004, CAMINI,2010) que refere-se ético-politicamente aos processos educativos desenvolvidos na forma de projetos político-pedagógicos de escolarização regular no meio rural, particularmente em Assentamentos da Reforma Agrária, mas não reduzidos geograficamente nestes.
 - 3 Embora também existam cursos semelhantes oferecidos nas próprias comunidades rurais ou em pequenas localidades rururbanas, tanto pelos extensionistas com lotação restrita aos Escritórios Municipais da EMATER/RS, quanto pelos de outras instituições de ATER.

[...] a EJA é muito mais abrangente, englobando todos os conhecimentos aprendidos e ensinados pelos sujeitos entre si, tacitamente ou não, em todos os meio-ambientes sócio-culturais de atuação e/ou participação - reconhecidos como espaços educativos e educadores para muito além da circunscrição da Escola; a EJA deve ser reconhecida e assumida politicamente como dimensão do processo existencial humano, onde os conhecimentos e os processos de conhecê-los devem ser reconhecidos, abordados, problematizados, ressignificados e descritos de forma contextualizada, reconhecendo os seus e os nossos limites de alcance, percepção e representação. Por conseguinte, podem assumir características ímpares, particulares, complexas, não-lineares e vivas, não-estéreis e não-assépticas, mas reconhecidamente contaminados por suas condições de produção, representação e ressignificação [...] (DRESCH,2001).

A partir dessa concepção, percebo que a EJA no Campo extrapola, sem abandonar completamente, as perspectivas da Teoria Educacional Crítica que usualmente subjazem tacitamente nas ações discursivas e nas práticas de muitos educadores e pesquisadores no país como, por exemplo: a idéia de planejamento curricular como algo imposto e definido somente pelos educadores e educadoras; a redução de espaço educativo à sala de aula, laboratórios ou oficinas; a redução de currículo a uma lista de conteúdos programáticos análoga aos índices de livros didáticos, manuais ou polígrafos, entre outros aspectos profundamente entranhados em nossos cotidianos educacionais há cem anos ou, no mínimo, desde o início das ações de ATER estimuladas pelo Estado Brasileiro na década de 1950.

Contudo, ao adentrar no campo dos debates ético-político-teóricos sobre esta modalidade de Educação no Campo, defrontei-me com inúmeras carências nas respectivas políticas públicas – as quais serão devidamente discutidas ao longo deste texto, embora a chamada “Lei de ATER” (Lei nº12.188) (BRASIL,2010) já vigore desde 11 de janeiro de 2010 e a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural-PNATER- esteja em vigor desde novembro de 2007.

De fato, as relações entre Educação do e no Campo, ATER, Formação Profissional de Agricultores e Desenvolvimento Rural sempre estiveram presentes nos discursos políticos dos gestores públicos sem, necessariamente, estarem atualizados e adequados à diversidade de necessidades dos diferentes povos no Campo.

No caso dos agricultores e agricultoras familiares é senso comum que nos discursos das políticas públicas a questão do Desenvolvimento, via formação profissional nas diversas atividades possíveis (e necessárias) de serem realizadas nas respectivas propriedades, ainda está, hegemonicamente, atrelada ao crescimento econômico mediante a im-

plementação de inovações tecnológicas para aumentar a produtividade das lavouras, melhorar os padrões genéticos dos diferentes rebanhos, otimizar o gerenciamento rural, controlar o acesso e gestão aos mercados compradores.

Talvez pudéssemos classificar essa como uma situação paradoxal, uma manipulação do capitalismo no campo (no olhar de uns), mas parece-me que aqueles discursos da política pública esqueceram das pessoas que vivem lá, de suas culturas cultivadas ora nos campos, ora nos corações e mentes, de perguntarem sobre seus desejos, motivações e frustrações para continuarem vivendo e trabalhando naqueles territórios construídos há gerações ou para, dolorosamente, irem embora para os centros urbanos.

Vimos e sentimos isso durante a pesquisa de campo, mas não tínhamos soluções imediatas do lugar em que nos colocávamos naqueles momentos, eu e a equipe de extensionistas rurais-instrutores. Modestamente, nos mobilizamos na elaboração de propostas e realizamos alguns encaminhamentos, mas não voltamos para o mesmo lugar de onde estávamos antes da pesquisa. Afinal, apreendemos e aprendemos muito.

É neste contexto que se insere a importância dos princípios ético-políticos do Etnodesenvolvimento que, segundo Little(2002,p.37-38), parte de uma análise crítica pós-estruturalista do desenvolvimento e da descolonização do conhecimento e seus modos de elaboração, considerando, por conseguinte os múltiplos sentidos que lhe atribuem os grupos sociais locais ⁴, minoritários politicamente e, não raro, numericamente nas comunidades, no caso, rurais. Assim, considero que os agricultores e agricultoras e suas famílias focalizados na pesquisa configuram um grupo social local com relativa diversidade cultural, mas que se caracteriza por (apesar de) terem participado de uma ação de ATER, permanecem isolados em suas propriedades e marginais às demais políticas públicas de ATER, entre outras situações-problema identificadas pelos IndicATER e discutidas no Capítulo 5.

Para contar como todas esses aspectos foram percebidos e tematizados na pesquisa, a estrutura do texto foi pensada para acompanhar certa cronologia dos eventos ocorridos durante a mesma, apresentando as diversidades, complexidades, decisões e ações realizadas através de ferramentas e estratégias da Narração Reflexiva sustentada pela Sociologia Reflexiva de Melucci(2005) e analogamente ao que propõe Colombo(2005,p.283):

4 O Etnodesenvolvimento tem embasado teoricamente propostas de desenvolvimento de grupos etnicamente minoritários como indígenas e quilombolas, mas não pode ser reduzido à estas populações.

”[...]os discursos na primeira e terceira pessoa se alternam, de modo a iluminarem-se reciprocamente, cuja interpretação do autor é continuamente colocada em comparação e testada por outras interpretações.[...]”

Assim, a partir de certo exercício de memória e reflexividade do vivido nas práticas da pesquisa, nas sessões de debate com o orientador e orientadora e nos inevitáveis momentos de introspecção, busquei narrar, interpretar, analisar e representar a diversidade dos processos de aprendizagens percebidos na construção de alguns de seus impactos. Por exemplo, no micro-Desenvolvimento Rural local, familiar talvez, e na formação em serviço de extensionistas rurais-instrutores estando com os mesmos, enquanto protagonistas naqueles momentos, tanto quanto eu próprio, bem como apresenta Colombo (2005,p.283):

[...]Trata-se da tentativa de conjugar a especificidade e a legitimidade de um discurso especializado sobre o social sem deixar de lado a consciência de que tal discurso é inevitavelmente posicionado e parcial, resultado de um olhar sobre a realidade *from somewhere* [...]

Para tanto e para além desta proposta de Narração Reflexiva, trata-se também de contar um excerto de minha história recente de, não somente como um narrador que ocupou –por algum tempo- um lugar privilegiado para diálogos e observação participativa, mas também de meu envolvimento propositivo, interveniente como pesquisador-em-ação dentro dos processos de aprendizagens focalizados na pesquisa de campo.

Diante da complexidade das situações-problema multidimensionais vivenciadas que subjazem nas entrelinhas acima, penso e sinto a importância em dizer que representá-las foi para mim uma dificuldade a ser superada quando tentava transportar um recorte das mesmas para um texto bidimensional. Por outro lado, encontro certa “zona de conforto” ao concordar com Colombo (2005,p.282) quando diz que

[...] A crítica pós-moderna torna difícil pensar conseguir, graças a um método “científico”, uma narração da realidade de forma definitiva, exaustiva e derivante de uma verdade ontologicamente fundada. O escritor social é, talvez, hoje, muito mais consciente de que, qualquer que seja o ponto de observação que escolha para ver o mundo, a sua posição teórica, as suas escolhas metodológicas e a sua posição ideológica têm implicações sobre as narrações.[...]

A seguir, descrevo a estrutura da tese e demais capítulos.

No Capítulo 2 situo a origem de meu interesse pela EJA e os subsequentes envolvimento com o ensino, a pesquisa e a extensão universitárias nesta área de

conhecimento. Elaborei um rápido histórico de minhas vivências e reflexões nos últimos quinze anos sobre Educação de Jovens e Adultos ⁵ para demonstrar as pontes teóricas e lugares-comuns com essa Educação no Campo, realizada como Formação ⁶ Profissional de Agricultores e Agricultoras Familiares e modalidade de ATER.

Relato minha aproximação com a EMATER-ASCAR/RS e, por conseguinte, com a formação pedagógica (continuada, em serviço) de extensionistas rurais que atuam como instrutores em Centros de Treinamento de Agricultores. A partir daí é que tematizei a formação profissional na Agricultura Familiar como modalidade de EJA no Campo. Descrevo, também, alguns aspectos do curso de formação político-pedagógica em serviço daqueles extensionistas rurais-instrutores que coordenei nos anos de 2005, 2006 e 2007 e a relação com o tema de pesquisa.

Porém, é necessário considerar que EJA e ATER são áreas de conhecimento com histórias, tanto na pesquisa, quanto nas políticas públicas, marcadas por disputas político-teóricas e político-partidárias. Além disso, no caso das inúmeras produções acadêmicas, ambas as áreas têm sido fundamentadas dentro da concepção de uma Ciência Moderna – o que “não é pouca coisa”, conforme ditado popular.

No Capítulo 3 apresento várias discussões em torno da definição do Tema de Pesquisa, seus desdobramentos em sub-temas e as repercussões desses nos métodos de pesquisa. Por conseguinte, demonstro, ainda sucintamente, como a concepção de Avaliação Participativa elaborada foi executada pela equipe na pesquisa de campo.

Apresento as justificativas do tema de pesquisa, haja vista que a partir dos anos 2000, não localizei qualquer estudo devidamente fundamentado sobre o impacto dos cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, realizados pelos Centros de Treinamento de Agricultores da EMATER/RS na qualidade de vida dos agricultores e agricultoras egressos, tampouco no Desenvolvimento Rural gaúcho.

São nestas lacunas e distanciamentos entre ações discursivas e ações práticas da política pública para a formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, como ações de ATER, que se insere a pesquisa realizada, parte da qual será apresentada e

5 Em particular, sobre projetos curriculares em Ciências e Química, além de políticas e propostas de formação inicial e continuada de professores.

6 A maioria dos discursos dos gestores de políticas públicas para essa modalidade de ATER têm utilizado indistintamente, as expressões “Qualificação profissional” ou “Capacitação Profissional”, ou ainda, “Treinamento”.

discutida nesta tese de Doutorado em Desenvolvimento Rural, haja vista a grande quantidade de informações coletadas e produzidas, bem como as inerentes análises junto à equipe de pesquisa e as limitações físicas do texto e do tempo para a sua escritura.

No Capítulo 4 faço a narração reflexiva do “rascunho da pesquisa”, usualmente excluído do texto considerado final. Considerando a flexibilidade dos Métodos Participativos e a estrutura textual escolhidos, demonstro as idas e vindas teórico-práticas a partir do projeto de pesquisa original, contando sobre a importância da pesquisa exploratória nas decisões sobre:

- a) qual região e municípios do Estado do Rio Grande do Sul realizaria as pesquisas de campo;
- b) a definição dos cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras a serem avaliados;
- c) quais seriam os Indicadores Territoriais de Avaliação Participativa da ATER utilizados como base para a equipe de pesquisa debater nas reuniões de Pesquisa-Ação Educadora;
- d) algumas das características dos agricultores e agricultoras egressos que comporiam uma tipologia para definirmos quem seria visitado.

Discuto também, os motivos da reconfiguração do problema geral de pesquisa para a seguinte situação-problema: **como perceber, registrar, interpretar e representar a complexidade da construção de um método de Avaliação Participativa de ATER, como formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, considerando pressupostos da EJA Contemporânea no Campo e do Etnodesenvolvimento?**

Apresento os problemas e objetivos específicos (Quadro 4) inicialmente propostos no projeto de pesquisa, cujas temáticas foram abordadas ao longo da narrativa reflexiva sem o destaque de serem perguntas à responder, mas, sim, como aspectos a observar, registrar e refletir frente às intervenções da equipe e dos agricultores e agricultoras visitados, respeitando, pois, os pressupostos dialógicos dos Métodos Participativos escolhidos.

No Capítulo 5 inicio as discussões metodológicas, onde ressignifico os métodos participativos de Pesquisa Participante e Pesquisa-Ação, adjetivada de Educadora, e suas repercussões epistemológicas nas aprendizagens que a equipe (eu, inclusive) realizou

durante e a partir das pesquisas de campo. De fato, nas pesquisas de campo produzimos muitas, muitas mesmo, informações sobre os Mundos da Vida Rural visitados, debatidos, ressignificados e representados nos Indicadores Territoriais de Avaliação Participativa da ATER, na modalidade formação profissional de agricultores e agricultoras.

Devido a esta amplitude temática vivenciada nas pesquisas de campo e as limitações de tempo e texto, optei em apresentar e discutir apenas algumas situações ocorridas nos momentos de Pesquisa-Ação Educadora, mais especificamente, em torno da construção dos **IndicATER** e das discussões que fizemos das implicações de alguns nos cotidianos dos extensionistas rurais-instrutores que compunham a equipe de pesquisa.

Considerando que, embora os "Métodos Participativos" tenham ganhado certo destaque nas ações de ATER e as suas respectivas transposições e adequações para processos de Avaliação não têm ocorrido no Estado do Rio Grande do Sul, demonstro como lidamos com a complexidade dos processos de participação na construção do método de **Avaliação Participativa** e dos **IndicATER**.

No Capítulo 6 busco teorizar artesanalmente alguns aspectos fundamentais das situações-problema apresentadas nos capítulos anteriores, exercitando um diálogo com vários outros autores ou, uma "bricolagem epistemológica", na busca de constituir fundamentação teórica adequada àquelas percepções, representações e propostas desenvolvidas nos diversos momentos da pesquisa. Isto é, no início da pesquisa havia apenas o conhecimento dos referenciais teóricos isoladamente, de modo que essa construção teórica foi tomando forma durante e após os momentos de Pesquisa-Ação Educadora, configurando, pois, um dos resultados de pesquisa expressos nesta tese.

Assim, a partir da Educação de Jovens e Adultos Crítica, constituí a fundamentação da **Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no Campo** como base teórica para sustentar o método de Avaliação Participativa e os **IndicATER** elaborados, bem como os processos de aprendizagem nas ações de ATER focalizadas .

De fato, passei a defender a importância de anunciar ético-político-teoricamente uma **Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no Campo** à medida que esta toma como ponto de partida de suas propostas curriculares os significados e sentidos que agricultores, agricultoras e extensionistas rurais constroem sobre os Mundos da Vida Rural, reconhecidos como multidimensionais onde a diversidade de saberes e conhecimentos que neles circulam têm natureza transdisciplinar requerendo, por conseguinte, certa abordagem

multirreferenciada para serem contemplados nos espaços-tempos da formação profissional de agricultores, agricultoras e em serviço dos extensionistas rurais-instrutores.

Para tanto, busquei as contribuições do Etnodesenvolvimento de Rodolfo Stavenhagen(1985) e Paul Little(2002), das Pedagogias da Autonomia, da Esperança e do Oprimido de Paulo Freire(1997,1992,1975), dos métodos participativos presentes na Pesquisa Participante discutida por Carlos R. Brandão(1984) e na Pesquisa-Ação Educadora apresentada por John Elliot(1997), mas com alguns questionamentos de Michel Thiollent(1984). Também foram fundamentais as contribuições da Sociologia Reflexiva sistematizada por Alberto Melucci(2005) e do Pós-Modernismo de Resistência defendido por Peter McLaren(1997,2000).

Não ousei, contudo, realizar uma exaustiva -e porque não dizer, arriscada- discussão teórica de toda a construção científica dos autores referidos. Penso que seria uma forma disciplinarizada de olhar cada um, por conseguinte, o enclausuramento epistemológico dos conceitos poderia provocar seus afastamentos.

Portanto, preferi a flexibilidade oferecida pela perspectiva da Abordagem Multirreferencial ou Multirreferencialidade(BORBA,1997, BURNHAM, 1993, BURNHAM ; FAGUNDES,2001, MARTINS, 2004) ao tratar dos princípios ético-político-teóricos que os autores acima utilizam e a serviço do que produzem os saberes que me apresentavam, quando situava-me dentro da complexidade multidimensional do campo empírico e buscava o necessário para compreender o que estava acontecendo e como estava/estávamos situados no mesmo. Buscar esses lugares-comuns vivenciados foi muito mais prazeroso e coerente com o que, me parece, todos os autores referidos focalizaram em suas obras: as pessoas e os inerentes diálogos interculturais.

Contudo, a articulação possibilitada pela Abordagem Multirreferencial(BORBA,1997, BURNHAM, 1993, BURNHAM ; FAGUNDES,2001, MARTINS, 2004) não pode ser reduzida a uma suposta superficialidade, pois requer a percepção da impossibilidade epistemológica de cada perspectiva teórica conseguir, sozinha, abranger a totalidade das situações-problema vivenciadas na prática da pesquisa e nos Mundos da Vida. Portanto, o exercício dialógico exigido nesta Abordagem Multirreferencial traz à tona os princípios ético-políticos das perspectivas utilizadas.

Finalizo com o Capítulo 7, apresentando alguns apontamentos, implicações e aplicações ético-político-teóricas da pesquisa retomados do texto da tese, além de alguns

encaminhamentos executados junto à EMATER/RS, à Secretaria de Desenvolvimento Rural, Pesca e Cooperativismo do Estado do Rio Grande do Sul e a membros da Assembléia Legislativa gaúcha. De fato, esses últimos movimentos só foram possíveis a partir do que foi construído coletivamente nos diferentes momentos da pesquisa, logo, também podem ser considerados como resultados de pesquisa.

2 BREVE MEMÓRIA DE UM TEMPO RECENTE OU, MELHOR, A HISTÓRIA DE UM CONVITE “PRA SE METER DE PATO A GANSO ” ⁷... NO CAMPO: O CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE EXTENSIONISTAS-INSTRUTORES DA EMATER/RS NOS ANOS 2005 A 2007

Iniciei a estudar a EJA em 1996 ao ingressar no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Faculdade de Educação - FACED da UFRGS. Em 1998, comecei minha carreira acadêmica no Departamento de Ensino e Currículo- DEC da mesma Faculdade, onde leciono desde então disciplinas das áreas de Didática e Estágios de Docência em Ciências e Química. Nestas, sempre apresento e debato com os estudantes as possibilidades e limites da EJA escolar.

Após meu ingresso no DEC/FACED procurei a Coordenação do Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores - PEFJAT da UFRGS oferecendo-me como colaborador nas ações educativas do mesmo junto ao grupo de professores, servidores técnico-administrativos e estudantes de graduação e pós-graduação que o desenvolviam.

É importante dizer que o PEFJAT representa um marco histórico para a EJA escolar no Estado do Rio Grande do Sul, haja visto seu projeto curricular diferenciado da lógica de suplência hegemônica na época de sua criação e que resiste até a atualidade no Sistema de Ensino Público e Privado.

O PEFJAT nasceu de uma experiência de Iniciação à Leitura e Escrita, primeiramente promovida pela Associação dos Servidores da UFRGS-ASSUFRGS em 1986, visando atender a uma demanda de trabalhadores analfabetos que atuavam na construção do Campus do Vale desta Universidade. Foi instituído na Universidade em 1988 como Curso de Terminalidade Escolar para Jovens e Adultos Trabalhadores mediante a inserção da FACED e da Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFRGS que coordenavam o mesmo, embora contasse com o apoio logístico da Pró-Reitoria de Extensão-PROEXT e da Pró-Reitoria de Graduação-PROGRAD.

Foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação-Ceed/RS com “caráter de experiência pedagógica” em novembro de 1995, passando a ter Projeto Político Pedagógico próprio em 1996, sendo denominado “Programa de Ensino Fundamental para

⁷ Expressão popular que significa assumir um lugar diferente do que conhece ou assumir uma tarefa para a qual não está preparado.

Jovens e Adultos Trabalhadores–PEFJAT”. Em 1998, recebeu o Prêmio Nacional “Educação para a Qualidade no Trabalho” instituído pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC.

Não é exagero dizer que o PEFJAT foi uma escola tanto para atender a especificidade dos jovens e adultos trabalhadores da UFRGS⁸ que não possuíam o Ensino Fundamental desde que foram incorporados ao quadro de funcionários da Universidade em 1988, quanto para a equipe que atuava como professores. Isto é, tanto atuávamos nesta modalidade de ensino como professores, quanto nos experimentávamos nos debates dos diversos impactos político-pedagógicos que a EJA representava e ainda representa em nossas formações e ações docentes. Por conseguinte, a expansão desses debates e suas implicações no âmbito acadêmico e no Sistema de Ensino Regular foram incorporadas como temáticas garantidas nas reuniões de estudo.

Ao mesmo tempo, todos oficializaram suas formações em nível de pós-graduação compondo, pois, uma equipe com ações práticas, reflexões e produção teórica especializadas em uma área politicamente frágil na Universidade, paradoxalmente ao respeito que o PEFJAT ostentava na respectiva comunidade, visto que, logo começaram a surgir diversas solicitações para que nossa equipe compartilhasse suas experiências na forma de cursos de extensão gerando, assim, a necessidade de nos organizarmos de outra forma na UFRGS.

Some-se a isto as publicações, em 10 de novembro de 1999, do Parecer nº 774 do Conselho Estadual de Educação -Ceed/RS e , em 11 de maio de 2000, do Parecer nº 011 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação -CNE que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Antes das publicações dos referidos Pareceres e Resoluções, a FACED organizou duas Audiências Públicas para que os representantes de cada Conselho pudessem debater com a Comunidade Acadêmica e demais interessados os diversos aspectos político-pedagógicos e legais dos mesmos. Participei ativamente dos dois eventos.

Diante desses marcos legais e do cenário que evocava a crescente visibilidade conquistada pela EJA na política educacional nacional e estadual, da organização dos

8 O PEFJAT atendia, também, funcionários da Prefeitura Municipal de Porto Alegre e demais que trabalhavam na Universidade através de empresas contratadas para executarem serviços terceirizados (limpeza, segurança e manutenção). Ao ser encerrado, em 2002, havia cerca de 300 estudantes matriculados.

Fóruns Estaduais e Nacional de EJA⁹, da ampliação das linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e da participação das Universidades na execução e reflexão sobre as políticas de governo, passamos a defender a necessidade de ser instituída uma política universitária na UFRGS para orientar as ações nesta modalidade de Educação.

Para tanto, criamos o Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos-NIEPE-EJA dentro da Pró-Reitoria de Extensão-PROEXT da UFRGS em 1999, sendo transferido¹⁰ para a Faculdade de Educação em 2006, mediante mudanças na política de extensão universitária. Seguindo a coerência ético-política que defendíamos na política universitária para a EJA e nas políticas de Governo e de Estado, propusemos a extinção do PEFJAT como ação de programa no final do Ano Letivo de 2002 e sua incorporação pela Educação Básica Federal, executada na UFRGS pelo Colégio de Aplicação-CAP/UFRGS.

Nessa direção e com o apoio da ASSUFRGS, nos anos de 2001 e 2002 realizamos alguns debates com Reitoria e Pró-Reitorias envolvidas e com os professores e professoras¹¹ do CAP/UFRGS. Contudo, este apenas criou o Programa de Ensino Médio de Jovens e Adultos Trabalhadores-PEMJAT, válido por dois anos e restrito aos trabalhadores da UFRGS que haviam concluído o PEFJAT, frustrando as expectativas de diversos outros egressos e instituições conveniadas e na contramão do que indicava a Legislação vigente, bem como o que defendíamos ético-politicamente. Infelizmente, após o ano de 2005, a EJA na UFRGS deixou de existir como modalidade de Educação Básica. Essa, somente foi reassumida pelo CAP/UFRGS no ano de 2011, porém com outro projeto político-pedagógico e o respectivo desenho curricular.

Justamente, no auge daquela efervescência da EJA na UFRGS o NIEPE-EJA foi contatado em meados de agosto de 2003 pela equipe de Qualificação Profissional de Agricultores do Núcleo de Gestão de Programas - NGP vinculado à Gerência Técnica -

9 O 1º Encontro Nacional de Educação de jovens e Adultos-ENEJA ocorreu em 1999; no 2º ENEJA, no ano 2000 em Campina Grande/PB, eu representei a UFRGS apresentando nosso trabalho no PEFJAT e trazendo demandas para otimizar a organização do Fórum Estadual de EJA do Rio Grande do Sul, que coordenei nos dois anos seguintes.

10 A política de gestão universitária da época definiu que a PROEXT teria função executiva e não mais executora de ações de extensão, logo, as Unidades Acadêmicas é que deveriam acolher os diferentes Núcleos(eram nove) temáticos, então instalados na sua estrutura administrativa. Em que pese tal mudança de vinculação institucional, da qual discordo hoje, atuo no mesmo desde sua fundação.

11 Havia um grupo de professoras do CAP/UFRGS que demonstraram grande interesse em participar da construção dessa modalidade de Educação Básica na Universidade, de modo que há algum tempo colaboravam conosco nas reuniões de estudo do NIEPE-EJA.

GET, da EMATER/RS, acerca da possibilidade de organizarmos um curso de atualização pedagógica para extensionistas rurais que atuavam em Centros de Treinamento de Agricultores. Contudo, após essa reunião não houve prosseguimento às tratativas pela combinação de dois motivos:

- a) a maioria dos colegas do NIEPE-EJA considerou que suas ações estavam mais voltadas ao processo de escolarização inicial de jovens e adultos¹², de modo que não acharam-se em condições de atender a demanda da EMATER/RS. Apenas eu e mais duas colegas nos interessamos pelo desafio proposto;
- b) a equipe de Qualificação Profissional de Agricultores do NGP/GET estava cumprindo decisões da empresa (conforme nos relataram cerca de um ano depois) ao estimular a formação dos extensionistas rurais em duas direções distintas: ampliar o nível de pós-graduação, via concurso interno, em IFES, sendo o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural - PGDR/UFRGS uma das escolhas; realizar cursos com abrangência “técnico-pedagógica” através de convênio com a equipe de formação de extensionistas rurais da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural – EPAGRI/SC, do Estado de Santa Catarina.

Assim, durante o ano de 2004 a EPAGRI/SC realizou um curso de 40 horas para cerca de 30 profissionais da EMATER/RS, mas, conforme relato da coordenação do NGP/GET, sem atingir adequadamente suas expectativas quanto à desejada formação político-pedagógica, visto que apenas repassaram tecnologias educacionais . Situação análoga repetiu-se no caso dos cursos de pós-graduação em que vários extensionistas estavam matriculados ou já os haviam concluído.

Somente em Dezembro do mesmo ano (2004) o NGP/GET retomou contato diretamente comigo para rediscutirmos a possibilidade de elaborarmos e executarmos uma ação de extensão universitária¹³ na forma de um curso de formação político-pedagógica em serviço para cerca de 70 extensionistas rurais que atuavam como “instrutores” em nove “Centros de Treinamento de Agricultores” (CT) da EMATER/RS e suas respectivas

12 Ainda hoje há colegas que defendem que “conceitualmente o público da EJA são apenas as pessoas excluídas do processo de escolarização básica”!

13 “Rediscussão dos Projetos Curriculares nas Unidades Didáticas da EMATER/RS”, registrado no Sistema de Extensão da Pró-reitoria de Extensão da UFRGS sob o nº 5867, em 2005.

“Unidades Didáticas”¹⁴ (UDs) – vinte e quatro espaços pedagógicos-modelo onde eram (e ainda são) desenvolvidos cursos referentes às diversas atividades que caracterizam a Multifuncionalidade (CAZELLA; BONNAL; MALUF, 2009) nas propriedades rurais da Agricultura Familiar e nas micro-agroindústrias familiares gaúchas.

A equipe ¹⁵ de Qualificação Profissional de Agricultores do NGP/GET acima referida era composta pelo sr. Silvino Wickert, sociólogo, ex-professor universitário (por isso, chamado carinhosamente de “professor” pelos seus colegas) e coordenador da equipe; a sra Carmem Lúcia Prates Pereira, socióloga e a sra. Medianeira Gelatti Weith, pedagoga.

Na época, os dois primeiros já trabalhavam na EMATER/RS há cerca de 35 anos, haviam se aposentado, mas continuavam trabalhando (muito) . Ambos eram nossas memórias, nossas testemunhas da história da extensão rural no Estado do RS, em particular da formação continuada dos respectivos extensionistas. A própria Camilú¹⁶ (apelido carinhoso da sra. Carmem Lúcia) fora Gerente de Recursos Humanos em outra gestão e defensora de uma política de formação continuada em serviço para todos os extensionistas da EMATER/RS. O sr. Silvino foi um dos defensores da organização dos “Centros de Treinamento de Agricultores” e responsável pela organização de um documento com a respectiva regulamentação.

Diante desse “patrimônio cultural da EMATER/RS” não é exagero dizer que fiquei ora impactado pelo convite “*prá se meter de pato a ganso*” – nunca havia trabalhado com Extensão Rural ou Educação no Campo - ora instigado ao desacomodamento pela possibilidade de colocar em prática algo que sempre defendi: a EJA, enquanto modalidade da Educação Popular, não pode ser restringida aos espaços educativos escolares, tampouco aos processos de alfabetização!

14 Exemplos de Unidades Didáticas e os respectivos cursos de qualificação profissional de produtores rurais com que trabalhamos: UD de Gado de Leite com cursos de Gado de Leite a pasto; UD de Mecanização com cursos de Manutenção de motosserras, Manutenção de Tratores e Colheitadeiras, Regulagem de pulverizadores; UD Fruticultura com cursos acerca da criação, manutenção e comercialização de pomares de frutas cítricas, de pêssego, de uva e de maçãs; UD Embutidos com o curso de Processamento artesanal de carne suína, etc.

15 Solicitei à estes profissionais suas autorizações para citação explícita de seus nomes, visando o registro histórico de suas iniciativas pioneiras, porque diferenciadas de certo senso comum na área de Qualificação Profissional de Agricultores como ação de ATER e na respectiva Formação em Serviço de extensionistas rurais-instrutores.

16 Durante os vários (e necessários) momentos de descontração, descobrimos que a Camilú, a Sita Mara (minha colega na equipe do NIEPE-EJA) e eu somos aniversariantes do mês de novembro! Logo, do mesmo signo zodiacal, o que gerou várias brincadeiras a respeito, contribuindo, pois, para o fortalecimento de vínculos sócio-afetivos fundamentais em qualquer processo de aprendizagem-ensino.

Assim, a proposta pareceu-me a possibilidade de trilhar novos caminhos de aprendizagem, de descobrir novos saberes, isto é, as novidades que se avizinhavam extrapolavam qualquer horizonte educacional até então perceptível por mim, de modo que ao aceitá-lo passei a garimpar possibilidades de articulação e adequação dos princípios e diretrizes para a formação continuada de docentes para a Educação de Jovens e Adultos oriundos de minha dissertação de mestrado (DRESCH, 2001) e as especificidades da formação pedagógica dos extensionistas rurais que atuavam como instrutores nos Centros de Treinamento de Agricultores da EMATER/RS.

Eu e as duas colegas¹⁷, que inicialmente haviam se interessado pelo desafio, montamos uma equipe do NIEPE-EJA/UFRGS convidando duas estudantes¹⁸ – dos cursos de Pedagogia e Letras desta Universidade – para atuarem como bolsistas de extensão universitária com as tarefas de monitoria e relatoria¹⁹ das atividades desenvolvidas na ressignificação, planejamento, execução e re-planejamento do desafio proposto inicialmente: como preparar pedagogicamente os técnicos de campo da EMATER/RS para serem melhores instrutores nos Centros de Treinamento que atendem os produtores rurais?

Refiro-me a uma ressignificação antes de planejamento, execução e re-planejamento porque nos percebíamos como também aprendizes adultos em permanente processo formativo, educativo e educador ou, como escreveu Freire (1997):

[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] (FREIRE, 1997, p. 25)

[...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender [...] (FREIRE, 1997, p. 26)

17 A profa. Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna (na época, doutoranda do PPGEDU/FACED na área de linguagens, sujeitos e discursos; atualmente é Vice-Reitora da UERGS); a profa. Ms. Cláudia Porcellis Aristimunha (Mestre em História Latinoamericana, é servidora técnico-administrativa, Diretora do Museu da UFRGS).

18 As duas estudantes eram: Carmem Janice Sant'Anna (na época, licencianda em Pedagogia e funcionária da Companhia de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul-PROCERGS; atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais na Faculdade de Medicina da UFRGS) e Cidara Loguercio Souza (na época, licencianda em Letras e profa da Rede Municipal de Gravataí no Projeto CEREJA – Centros Regionais de Educação de Jovens e Adultos; atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais no Museu da UFRGS. Todas contribuíram significativamente para a qualificação de nossas ações junto aos profissionais da EMATER/RS e na reafirmação de nossas crenças político-pedagógicas.

19 Por “monitoria” entendíamos o acompanhamento e participação no planejamento e execução das atividades propostas aos extensionistas organizados em vários grupos de trabalho; “relatoria” consistia em anotar as dificuldades relatadas e os encaminhamentos propostos por cada grupo, bem como o registro de nossas reuniões de planejamento e análise das atividades desenvolvidas.

[...] Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético [...] (FREIRE, 1997, p.51)

Assumido este nosso protagonismo no desafio proposto, o planejamento inicial durou cerca de três meses (dezembro de 2004, fevereiro e março de 2005) em reuniões semanais de discussão, entrevistas semi-estruturadas com outros extensionistas da EMATER/RS e estudo de bibliografias indicadas mutuamente.

Lembro que debatíamos algo que manifestava-se ainda de forma empírica, senão intuitiva para nós (“da UFRGS”) e, talvez, também para a coordenação da equipe de Qualificação Profissional de Agricultores do NGP/GET: a importância dos pressupostos da EJA- Educação de Jovens e Adultos- para a formação profissional de agricultores familiares como modalidade de ATER.

O curso inicial de 40 horas gerou resultados e questionamentos tão significativos que possibilitaram sua transformação em um Programa de Formação em Serviço dos Extensionistas Rurais (Apêndice A) organizado em cinco módulos desenvolvidos entre 2005 e 2006, com previsão de mais um desdobramento em 2007, que consistia na criação de um Programa de Avaliação Institucional da Extensão Rural na modalidade de formação profissional de agricultores e agricultoras²⁰ familiares do Rio Grande do Sul.

Respeitando as autorias e a participação de todos e todas, conforme pressupostos da EJA, todos os materiais didáticos e textos de referência utilizados no curso, bem como os documentos e demais textos produzidos pelos extensionistas rurais-instrutores foram registrados em formato digital (CDs e pen-drives) e, ao final de cada Módulo, entregues aos participantes, às coordenações dos CTs e à equipe do NGP/GET.

No Módulo 1 (40h) realizamos análises coletivas das ações educadoras nas UDs e no CT onde atuam os extensionistas rurais-instrutores através do levantamento de critérios para observações de colegas durante alguma de suas aulas, discussões em grupos e sistematização de contribuições para os colegas observados, bem como a respectiva apresentação e debate.

20 De fato, os chamados “cursistas” eram (e ainda são) tanto produtores rurais oriundos das propriedades típicas da agricultura familiar gaúcha, quanto trabalhadores rurais sazonais, estudantes das Ciências Agrárias em nível médio e superior, pessoas de áreas urbanas e profissionais em busca de atualização ou aperfeiçoamento, inclusive da própria EMATER/RS.

No Módulo 2 (32h) tratamos da diversidade de concepções de Educação e Extensão Rural, Currículo, Práticas Educadoras e Identidade docente, bem como das diferenças conceituais entre “formação, qualificação, capacitação e treinamento”, buscando organizar Planos de Estudos²¹ para as equipes de cada Unidade Didática. Também iniciamos o debate sobre Análise de impactos da EJA nessas UDs e CTs.

O Módulo 3 (16h) foi configurado na forma de um Seminário Estadual da EMATER/RS para apresentação e discussão do que fora debatido e proposto nos Módulos I e II para demais instâncias hierárquicas da empresa focando em questões de gestão que interferiam no processo educativo nas UDs e CTs, bem como a proposição de um documento base que regulamentaria as normas e funcionamento dos mesmos, isto é, um Regimento Interno.

Foi proposta a criação de uma Comissão de Sistematização com dois representantes de cada Escritório Regional da EMATER/RS para encaminhar uma discussão interna em cada Região e apresentar as respectivas propostas documentadas em reunião específica. Buscamos, pois, sistematizar a Concepção de Educação e os respectivos Princípios e Diretrizes orientadores do Programa de Qualificação Profissional de Produtores Rurais em execução nos CTs, bem como a adequação do Documento de Normatização do Funcionamento dos mesmos.

A partir dos pressupostos assim definidos, no Módulo 4 (28h) propusemos a definição do conceito e princípios para elaboração de material didático adequado à “EJA Rural”²²; realizamos a análise de Planos de Trabalho²³ e Materiais Didáticos de todas as UDs com as respectivas propostas de adequações; reorganizamos coletivamente um calendário para a execução dos Planos de Estudos dos extensionistas-instrutores para os anos de 2006 e 2007 e definimos com estes uma proposta de Projeto Político-Pedagógico (PPP) (Apêndice B) para cada UD.

21 Planos de Estudos dos Educadores, no caso, extensionistas rurais-instrutores, consiste na sistematização de conteúdos cuja aprendizagem é necessária para elaborarem estratégias pedagógicas para ensinar o que imaginam que seus estudantes querem e/ou precisam aprender.

22 Expressão utilizada na época.

23 Plano de Trabalho dos Educadores é um instrumento sazonal específico que visa atender as expectativas e necessidades dos educandos, articulando saberes e complementando conhecimentos acerca dos Mundos da Vida e do Trabalho, em particular. Logo, é constituído pela definição dos conteúdos curriculares e temas transversais, seus respectivos materiais didáticos e equipamentos de apoio, além das estratégias didáticas adequadas a um determinado grupo de pessoas num respectivo espaço-tempo pedagógico. O Plano de Trabalho deriva da identificação de casos particulares, isto é, da aplicação de determinados aspectos do Plano de Estudos.

No Módulo 5 (16h) realizamos os debates para a construção dos PPPs de cada CT a partir do que já fora discutido nos PPPs das UD's buscando melhorar as respectivas articulações político-pedagógicas do CT com demais instâncias da EMATER/RS, municípios e parceiros, discutindo qual o impacto sócio-econômico que os cursos oferecidos produziam nas respectivas regiões.

Finalmente, no Módulo 6 (20h) propusemos construir uma Avaliação Pós-Curso e constituir uma Base de Dados informatizada. Porém, esse módulo não pode ser concluído pelos motivos apresentados a seguir, ficando restrito ao projeto piloto composto de duas reuniões de planejamento, quatro visitas às propriedades de egressos dos cursos de formação profissional em “Gado de Leite”, realizado em um CT da Região da Serra Gaúcha e apenas uma reunião de discussão acerca das visitas.

Desta forma, os Módulos 1,2 e 3 e a Reunião da Comissão de Sistematização foram realizados no ano de 2005; os Módulos 4 e 5 foram realizados em 2006 e o Módulo 6 iniciou e terminou nos meses de Julho e Agosto de 2007.

Infelizmente, o “choque de gestão” ocorrido com o “novo jeito de governar” do então eleito Governo²⁴ instituiu a redução/eliminação de 30% dos orçamentos das secretarias de governo e órgãos vinculados ou conveniados, abortando toda a proposta do Programa de Formação em Serviço. Além disso, no final de agosto de 2007, a Coordenação do NGP/GET foi sumariamente demitida²⁵ da empresa na esteira do referido choque de gestão, juntamente com centenas de outros profissionais da EMATER/RS²⁶.

A sra. Medianeira entrou com pedido de licença ainda no final de 2006, para realizar sua formação em nível de mestrado no PPGEDU/FACED/UFRGS sob orientação da profa. Dra. Marlene Ribeiro, após o que solicitou transferência para um Escritório Municipal da EMATER/RS na Mesorregião Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Após o mês de Agosto de 2007, segundo relato da equipe de extensionistas rurais-instrutores que participou de todas as etapas da pesquisa de campo, nada mais foi realizado

24 Essas eram expressões muito utilizadas pela governadora, então eleita para o mandato 2007-2010, pertencente ao Partido da Social Democracia Brasileira -PSDB gaúcho.

25 Em março de 2008 gravamos uma entrevista de 2h30min com ambos como forma de preservar um pouco de seus saberes acerca da formação de extensionistas rurais e da própria extensão rural na EMATER.

26 Até o final do mandato da Governadora do Estado foram demitidos cerca de 500 funcionários de diversos setores da EMATER-ASCAR/RS. Os reflexos nefastos disto nas ações de ATER para a Agricultura Familiar ainda não foram remediados e, penso que, os diagnósticos a respeito ainda são muito superficiais.

com tudo o que produzimos junto aos demais extensionistas nos cinco módulos acima relatados e, menos ainda, sobre Avaliação dos impactos da formação profissional nas famílias e propriedades dos egressos dos cursos nos CTs.

Certamente, essa demissão massiva de funcionários da EMATER/RS foi a principal causa do “engavetamento” dos PPPs das UD’s e dos CTs, das propostas de revisão de currículos e materiais didáticos, bem como do documento de Normatização dos CTs, as inerentes adequações de espaços físicos e o debate acerca da relevância destes nas respectivas regiões.

2.1 DEIXANDO DE “SE METER DE PATO A GANSO”... NO CAMPO PARA ATUAR COMO PROFESSOR-PESQUISADOR-EM-AÇÃO DA EJA, LÁ MESMO...

Durante os anos de 2005, 2006 e 2007 tive clareza de que todo o trabalho docente desenvolvido assumiu -desde o início- os contornos de uma modalidade de Pesquisa-Ação Educadora (ELLIOT,1997) com os envolvidos, enquanto processos de aprender nos seus distintos espaços-tempos, mesmo considerando que os processos de problematizar/ investigar/ aprender/ ressignificar saberes pudessem ocorrer de formas distintas, peculiares às diferentes pessoas, além das prováveis diferenças de aprofundamento. Apresentarei algumas situações vivenciadas que tiveram repercussões em diversos momentos da pesquisa tratada nesta tese.

Na proposta pedagógica que desenvolvemos no Módulo 1, partimos das práticas de trabalho dos extensionistas rurais-instrutores nas Unidades Didáticas dos Centros de Treinamento e também ouvimos muitos relatos de ações de ATER realizadas “a campo”. Tais eram de uma diversidade e riqueza impressionantes do ponto de vista educacional! Paradoxalmente, quando a maioria dos extensionistas rurais-instrutores adentravam nas respectivas UD’s travestiam-se de professores! Muitos, inclusive “de guarda-pó” – simbolicamente representativos deste outro lugar de fala, embora alguns cursos exigissem vestimenta específica, no caso os de micro-agroindústrias de alimentos.

Assim, perante meu/nosso olhar carregado de criticidade moderna em vias de relativização, diagnosticamos que a maioria das ações educadoras utilizadas nas Unidades Didáticas pelos extensionistas rurais-instrutores seguiam, ainda, uma orientação

epistemológica alicerçada na Pedagogia Bancária (FREIRE,1969) de cunho tecnicista, reduzindo-se ao empirismo do “saber fazer.”

Além disso, muitas UDs possuíam (e ainda possuem) salas-de-aula com carteiras ou mesas-e-cadeiras, quadro-branco ou quadro-de-giz, retroprojeter e/ou projetor multimídia, além de instalações específicas às temáticas abordadas para atenderem os agricultores e agricultoras familiares. Isto é, pareciam uma caricatura de sala-de-aula escolar, onde os extensionistas rurais-instrutores posicionavam-se à frente do quadro-de-giz (ou quadro-branco) e “seus alunos”(ou “cursistas”) sentavam-se em carteiras dispostas em filas com o polígrafo aberto na página designada para aquele conteúdo.

Essas percepções foram corroboradas pelos relatos da forma como “davam aulas” utilizando transparências com um resumo dos conteúdos e polígrafos ou apostilas²⁷ fornecidos com conteúdos tecnicamente assépticos (muitas vezes descontextualizados) “*prá serem passados*” aos agricultores e agricultoras, reduzidos à alunos e alunas, bem como preceitua o modelo tecnicista.

Some-se a isto a forma da avaliação “oficial” conduzida por Pré e Pós-teste. Estes constituíam-se de uma mesma prova com todos os conteúdos do curso aplicada antes do início das aulas e no final das mesmas. O número de acertos antes e depois eram transformados em percentuais supostamente representando o aprendizado dos agricultores e agricultoras e a eficiência educadora dos processos pedagógicos desenvolvidos nas Unidades Didáticas.

Na época, fiz duas perguntas às várias turmas de extensionistas rurais-instrutores:

a) quem “se dá melhor” no Pré-Teste: o/a agricultor/a-aluno/a jovem ou adulto/a?;

b) quem “se dá melhor” no Pós-Teste: o agricultor/a-aluno/a jovem ou adulto/a?

A imensa maioria respondeu que no Pré-Teste os adultos e adultas e até idosos e idosas²⁸ eram quem obtinham melhores resultados e no Pós-Teste eram os/as jovens. Ao perguntar-lhes o porquê disto, responderam que no Pré-Teste os primeiros “*sabiam o que queriam dos cursos e tinham maiores e melhores experiências sobre o assunto.*” Os/as

27 No Módulo 4 evidenciamos mais uma diversidade conceitual pouco visível aos extensionistas-instrutores: o que são “polígrafos”, apostilas” e “manuais”, visto que utilizavam indistintamente tais termos , inclusive os colegas que atuavam no mesmo curso.

28 Exceto quando não eram alfabetizados ou de baixa escolaridade. Nestes casos, os extensionistas-instrutores auxiliavam na leitura do texto, mas alguns cursos sequer aceitavam suas inscrições.

jovens estariam presentes nem sempre por interesse pessoal, mas também “*por imposição dos pais*” (em geral do pai) ou “*para poderem passear fora das propriedades*” ou, ainda, porque “*tinham que cumprir carga horária da escola (técnica)*”²⁹. Quanto ao Pós-Teste, houve várias ponderações sem acordo, mas chamou-me a atenção quando alguns disseram que “*os jovens estão mais acostumados a sentar e estudar, os adultos só querem as práticas...*”

Concordei com os argumentos acerca do Pré-Teste, mas, no caso dos/as jovens no Pós-teste, acrescentei que seus desempenhos relacionavam-se também com o fato de estarem mais acostumados aos ritos escolares. Portanto, isto indicava que as práticas dos extensionistas rurais-instrutores nas Unidades Didáticas assemelhavam-se mais com as de escola do que de Assistência Técnica e Extensão Rural. O incomodamento foi generalizado, de modo que passei a demonstrar algumas destas semelhanças.

Outra situação emblemática das concepções manifestas discursivamente pela maioria dos extensionistas rurais-instrutores era o *slogan* oficial até então: “*aqui se aprende fazendo!*”... complementado pela afirmativa “*...por isso os cursos da EMATER/RS são muito bons: temos práticas!*”³⁰ Naquela época, inúmeras vezes³¹ ouvi estes argumentos serem utilizados para comparar, com certo desdém, os cursos oferecidos por outras instituições de ATER, consideradas concorrentes na respectiva oferta de ações junto aos agricultores familiares.

Optamos por problematizar, para evidenciar, quais saberes estavam subjacentes ao referido *slogan* partindo de relatos dos próprios extensionistas rurais-instrutores. Assim, chegamos a muitos saberes da prática valorizados nos cursos e que eram, na maioria dos casos, definidos e circunscritos às vivências e saberes dos respectivos extensionistas rurais-instrutores. Por outro lado, parecia ocorrer, naturalizadamente, um relativo apagamento das vivências e saberes dos agricultores e agricultoras ou, no limite, tais eram ouvidos para

29 Muitos Centros de Treinamento estão instalados na mesma área pública ocupada por escolas técnicas agrícolas da Rede Pública Estadual, em regime de comodato. Assim, existe a possibilidade dos estudantes frequentarem cursos oferecidos nos CT como atividades complementares ao currículo escolar.

30 Quando realizei a visita de Pesquisa Exploratória fui questionado se seria feita alguma comparação entre os cursos da EMATER/RS e os “da concorrência”. Respondi que não, pois isso requeria entrevistarmos outros egressos, possivelmente com outros procedimentos e instrumentos. Mesmo assim, o tema apareceu em alguns momentos da análise da pesquisa de campo, quando os próprios egressos entrevistados relatavam suas participações em cursos de formação profissional de outras instituições de ATER.

31 Durante o Módulo 2, essa derivação da lógica do “saber fazer” voltou a gerar um exaustivo debate em torno do significado e dos sentidos do referido *slogan*, quando debatíamos as concepções de ATER e Educação.

servirem de substrato ou exemplo à instituição de uma nova ordem, de novos saberes tecnologizados e validados pelas autoridades em aula: os extensionistas rurais-instrutores.

Contudo, é importante mencionar mais uma situação paradoxal: enquanto a Pedagogia Bancária (FREIRE,1969) manifestava-se como referi acima, percebemos que não era possível caracterizarmos linearmente todas as práticas educadoras como bancárias. Por exemplo, a maioria dos extensionistas rurais-instrutores tinham significativos cuidados para validar as propostas curriculares dos respectivos cursos de formação profissional, mediante método desenvolvido pelos mesmos: o chamado “Curso Zero”.

O “Curso Zero” era ministrado inicialmente para outros colegas que faziam o papel de agricultores-alunos (ou cursistas, no jargão local), de modo a testarem os métodos, materiais didáticos e os equipamentos planejados pela equipe que o propunha. Os extensionistas rurais-instrutores nos relataram que muitos desses “Cursos Zero” eram organizados a partir de conhecimentos oriundos de suas tradições familiares, através de entrevistas e memórias pessoais, ou de entrevistas (análogas a uma entrevista-participante) com pessoas das comunidades onde atuavam, notadamente idosos ou “práticos”, ou ainda, após terem “feito algum treinamento”, como diziam, fora da EMATER/RS.

Reproduzo, como ilustração, a “história do caminho-do-porco” relatada pelos extensionistas rurais-instrutores (agrônomos, médicos veterinários, técnicos-agrícolas, técnico em mecanização agrícola e nutricionista) que atuavam no Curso de Processamento de Carne Suína-Embutidos, tais como: copa, salami, salame defumado, linguiças, entre outros. A partir da sistematização de suas vivências para configurar o “Curso Zero”, aqueles buscavam reconstituir todo o ciclo produtivo desses embutidos desde a produção de alimentos para os animais, as formas de confinamento, uso de medicamentos veterinários, abate e manipulação da carne, cuidados com a higiene, a utilização de demais insumos naturais ou industrializados e as técnicas de produção/manufatura dos respectivos embutidos.

Após tal sistematização de experiências, estratégia análoga era realizada partindo de relatos dos produtores, devidamente referendados nas tradições das comunidades de origem e discutidos com “a turma de cursistas”. A riqueza desses relatos e os inevitáveis debates faziam com que várias vezes as formulações, as técnicas de preparo dos alimentos, as abordagens pedagogizadas pelos extensionistas rurais-instrutores fossem modificadas para contemplar o novo-velho, representado pelos saberes tradicionais circunscritos por

gerações ao âmbito familiar dos, agora, participantes de um “curso de embutidos”. Lembro que aqueles extensionistas rurais-instrutores faziam questão de dizer a todos que tal produto havia sido adaptado de um similar aprendido com um agricultor ou agricultora, algumas vezes citados, outras tantas não, visto que pouquíssimos possuíam registro de suas atividades e produtos nos respectivos órgãos de fiscalização³².

Contudo, após certo tempo, quando alguns relatos dos agricultores e agricultoras, ora “cursistas”, se repetiam ou tratava-se de algum aspecto diametralmente diferente do proposto pelos extensionistas rurais-instrutores no “Curso Zero” inicial, os debates eram direcionados para a mudança de práticas e concepções. Por exemplo, nos cursos acerca de microagroindústrias as situações vinculadas à higiene, dentro do tópico “Boas Práticas de Fabricação – BPF”, eram as que sofriam maiores contraposições.

Nestes casos, lembro que sentia-me dividido em categorizar tais práticas educadoras como signatárias da Pedagogia Bancária (FREIRE,1969) ou aceitar a necessidade de contraposição conceitual ao tradicionalmente utilizado, considerando os riscos à saúde de quem iria consumir tais alimentos.

Por outro lado, todos os extensionistas rurais-instrutores nos relatavam, ou melhor, lamentavam em forma de queixas e pedidos de ajuda, que mesmo com seus esforços técnico-pedagógicos, qualidade de informações e práticas tecnologizadas, tais eram aproveitadas por poucos dos participantes em suas propriedades ou instalações microagroindustriais. Argumentavam que a principal causa disto seria a força dos saberes tradicionais dos agricultores e agricultoras .

2.2 EXTENSIONISTA RURAL É UM EDUCADOR DA EJA NO CAMPO

Uma situação conflitante, entre outras, surgiu no Módulo 2 quando questionamos se os extensionistas rurais-instrutores percebiam-se como educadores. Para nossa surpresa, embora a coordenação da equipe do NGP/GET tenha tentado nos prevenir a respeito, a grande maioria identificava-se apenas como “instrutor ou técnico” ou, ainda “extensionista-instrutor”!

32 SIM -Serviço de Inspeção Sanitária Municipal e a temida CISPOA - Coordenadoria de Inspeção Sanitária de Produtos de Origem Animal, vinculada à, então, Secretaria de Agricultura e Abastecimento.

Então, propusemos um debate de como se situavam na “missão”³³ da EMATER/RS, citada em todos os documentos da empresa e eventos que realizava:

Promover e desenvolver ações de Assistência Técnica e Extensão Rural, mediante processos educativos, em parceria com as famílias rurais e suas organizações, priorizando a agricultura familiar, visando ao desenvolvimento rural sustentável, através da melhoria da qualidade de vida, da segurança e soberania alimentar, da geração de emprego e renda e da preservação ambiental.

Foi visível o caráter polissêmico, senão paradoxal, deste enunciado quando os extensionistas-instrutores nos apresentaram alguns dos sentidos que atribuíam ao mesmo:

“...o papel aceita tudo”;
 “...quem escreveu isso não trabalha lá no campo...é aqui do (Escritório) Central”;
 “...depende de quem tá no Governo (do Estado do RS) e na Presidência da Empresa...”
 “...somos instrutores porque damos assistência técnica...”;
 “...não somos professores ...”
 “...tá bem, somos educadores, mas é uma educação diferente. Não é que nem aquela da escola...”
 “...eu dou aula em escola lá no meu município, mas é diferente...”

Uma vez aberto este debate propusemos que os grupos de extensionistas rurais-instrutores das diferentes UD's formulassem suas concepções de educação, currículo e prática docente de modo a constituirmos um mapa das mesmas a nível estadual. Isto possibilitaria a todos/as uma sistematizada visibilidade das epistemologias e metodologias educacionais então utilizadas, mas que não haviam sido devidamente debatidas nas demais atividades e cursos de “qualificação, capacitação ou treinamento” em que haviam participado. Essa proposição gerou debates acirrados com conflitos declarados dentro dos próprios grupos que atuavam na mesma Unidade Didática.

Contudo, como buscávamos sempre concluir cada Módulo com encaminhamentos passíveis de execução e com prazos definidos, estes e os respectivos debates orientaram o planejamento de nossas ações para os demais módulos daquele programa de formação, bem como a organização dos PPPs das Unidades Didáticas.

Manifestamos nossos lugares-de-fala ao defender que essa nossa busca de ações concretas a partir dos conflitos instaurados e mediados não previa consensos ou “panos quentes” durante o acirramento dos debates ético-políticos sobre as ações de ATER em

33 Atualmente a missão da EMATER/RS foi modificada para: “Promover o Desenvolvimento Rural Sustentável por meio de ações de assistência técnica e extensão rural, mediante processos educativos e participativos, visando o fortalecimento da agricultura familiar e suas organizações e criando condições para o pleno exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida da população gaúcha”. Disponível em: <<http://www.emater.tche.br/site/sobre/missao.php>>

questão, mas sim, a prática política da ação dialógica freireana na Educação de Jovens e Adultos ora manifestada.

Penso que tais posicionamentos contribuíram para sermos legitimados como interlocutores na busca de contribuições para as ações educadoras nas Unidades Didáticas, visto que muitos extensionistas rurais-instrutores nos relatavam diversas vivências como “extensionistas de campo”.

Diante da complexidade destas situações-problema em torno da formação profissional de agricultores e agricultoras familiares em Centros de Treinamento da EMATER/RS, minha proposta de adequar alguns princípios e diretrizes da formação continuada de docentes para a Educação de Jovens e Adultos (DRESCH, 2001) às especificidades da formação pedagógica dos extensionistas rurais-instrutores ganhou força e consistência ético-pedagógica através das reflexões de quatro aspectos não-visíveis ou pouco-relevantes para aqueles profissionais, até então:

- a) durante os três meses iniciais de planejamento e estudo de nossas ações junto aos extensionistas rurais-instrutores, buscamos caracterizar a diversidade de pessoas participantes dos cursos oferecidos pelos mesmos nos CTs utilizando os recortes analíticos de gênero, etnia, faixa etária e nível sócio-econômico. Assim, ficou evidente para nós que as pessoas atendidas nos Centros de Treinamento configuravam o mesmo público atendido pelas políticas públicas em EJA, contudo não em ambientes escolarizados urbanos. Tratavam-se de pessoas oriundas da Agricultura Familiar, dos Povos Indígenas, dos Assentamentos da Reforma Agrária e das Comunidades Remanescentes de Quilombos, embora, existissem, em menor número, pessoas de núcleos urbanos, estudantes e profissionais das Ciências Agrárias e da Medicina Veterinária, bem como de Escolas Técnicas Agrícolas. Mas, enfim, todos jovens e adultos!;
- b) esta EJA no Campo ocorria e ocorre em espaços educativos não-escolares fechados (agroindústrias, por exemplo) ou abertos (pomares, pastagens, etc) acerca de atividades inerentes aos cotidianos de vida e trabalho nas propriedades da agricultura familiar gaúcha, logo, requerem práticas educadoras, planejamento curricular e materiais didáticos adequados, apesar de termos constatado situações caricatas como as apresentadas acima. De fato, os debates sobre a referida caricatura de sala-de-aula escolar foram bastante acirrados;

- c) assumimos que os extensionistas rurais-instrutores também são sujeitos da EJA³⁴, logo, sua formação continuada em serviço como educadores para atuarem nessa modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Campo deve ser planejada ética-pedagógica e politicamente como sendo também uma Educação de Jovens e Adultos. Por exemplo, um dos pressupostos da EJA que assumimos em nosso planejamento curricular foi o de tomar como ponto de partida os seus Mundos da Vida, a partir de certa Pesquisa Participante e entrevistas semi-estruturadas com profissionais de três UDs do CT da Região da Serra Gaúcha. Tornamos evidente a importância de suas participações crítico-reflexivas em todo o processo ao tratar dos respectivos cotidianos nos CTs. Evidentemente, isto gerou vários incomodamentos que tentamos mediar durante o andamento dos Módulos;
- d) outro aspecto emblemático enfrentado por nossa equipe e a coordenação da equipe do NGP/GET foi o de que, após cinquenta anos de existência das ações da EMATER no Estado do Rio Grande do Sul e dez anos de criação do primeiro Centro de Treinamento no estado –localizado na Região da Serra Gaúcha³⁵, em 1994, nunca havia sido proposto algo parecido: a sistematização de um Projeto Político-Pedagógico –PPP- específico para cada Unidade Didática(eram 24) e um para cada Centro de Treinamento(eram nove em 2005) de forma articulada com um Regimento Interno.

Certamente, a busca contínua em adequar nossos argumentos de modo a evidenciar a importância política destes documentos e todo o processo de sua construção coletiva foi extremamente significativa para a maioria dos extensionistas rurais-instrutores, para a equipe do NGP/GET e para nós mesmos.

Tivemos clareza, contudo, de que os significados constituídos/questionados com todos e todas eram diversos, carregados de outros tantos sentidos definidos pelas respectivas histórias de vida e profissional, pelas opções e disputas político-partidárias internas³⁶, pelas vivências de trabalho e de ação-reflexão ou, ainda, pela mera naturalização e reprodução de tradições cultuadas há décadas na agropecuária e ATER gaúchas como, por

34 Expressão utilizada na época. Hoje, prefiro “pessoas da EJA”.

35 Segundo zoneamento geopolítico próprio da EMATER/RS para a localização de seus Escritórios e Gerências Regionais.

36 Muitos extensionistas eram (e ainda são) filiados a partidos políticos rivais e com participação ativa no cenário político de seus municípios de origem ou de atuação profissional.

exemplo: o uso de agrotóxicos na produção de frutas no Vale do Sinos³⁷ e na vitivinicultura serrana³⁸; o desmatamento das Áreas de Preservação Permanente-APP para o estabelecimento de pastagens ou lavouras, a pecuária e a monocultura extensivas e, recentemente, o plantio direto com sementes transgênicas.

37 Onde descobri que os produtores não consomem as frutas que produzem para venda! Eles cultivam outro pomar sem agrotóxicos para o consumo familiar!

38 Segundo relato de um extensionista que atuava nessa região, a contaminação do solo por uso indiscriminado de compostos de cobre havia reduzido a produtividade de muitos parreirais ou eliminados. Além disto, os resíduos de cobre não são biodegradáveis, mas, sim, carregados pelas chuvas para os mananciais de água, provocando um ciclo de contaminação local desconhecido!

3 A DEFINIÇÃO DO TEMA DE PESQUISA E SUAS JUSTIFICATIVAS

Os relatos reflexivos acima representam apenas uma pequena parte das diversas situações vivenciadas nos seis módulos do curso de formação continuada em serviço dos extensionistas rurais-instrutores, de modo que a intenção em trazê-las para este texto foi a de situar o leitor acerca das complexidades inerentes ao tema de pesquisa escolhido.

Assim, a partir de minhas aprendizagens e demais realizações ocorridas, emergiu o tema da pesquisa aqui apresentado e discutido: **as ações de ATER oferecidas na modalidade de formação profissional de produtores/trabalhadores rurais da Agricultura Familiar são uma Educação de Jovens e Adultos no Campo com impactos pouco conhecidos na sustentabilidade de famílias de agricultores e na formação extensionista.**

Este tema de pesquisa possui (pelo menos) três sub-temas/desdobramentos distintos, mas intrinsecamente relacionados e que dialogaram constantemente durante os momentos da pesquisa de campo realizada posteriormente.

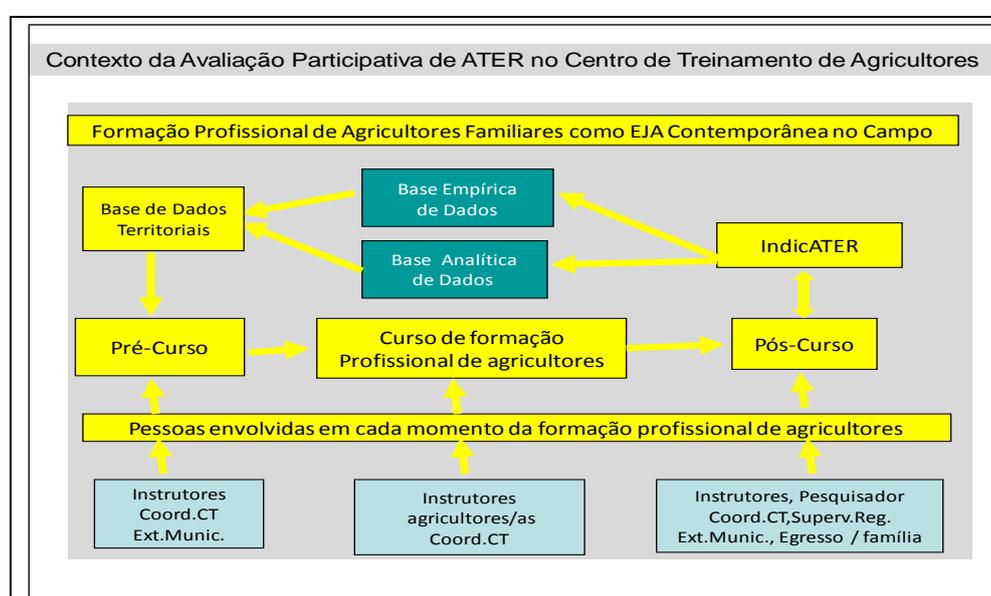
Trata-se, primeiro, do (re)conhecimento de que **cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras familiares**, realizados como ações de ATER em Centros de Treinamento da EMATER/RS, **são uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Campo.**

Em segundo, trata-se de perceber que a **Avaliação Participativa** faz parte do currículo dos cursos configurando mais uma dimensão dos processos de aprendizagem, logo, não pode ser realizada de forma estanque, externa aos processos de ação-reflexão-nova ação dos respectivos protagonistas (egressos, egressas e extensionistas rurais-instrutores).

O terceiro sub-tema/desdobramento trata da percepção de que as aprendizagens dos extensionistas rurais-instrutores acerca dos dois anteriores **configuram processos de formação continuada dos mesmos**, logo, requerem espaço ético-político no planejamento dos procedimentos desta pesquisa.

Definido o tema e seus desdobramentos na pesquisa³⁹, desenvolvi uma proposta de Avaliação Participativa dos Cursos de Processamento Artesanal de Carne Suína-Embutidos e Básico de Fruticultura para criar possibilidades de **perceber, registrar, interpretar e representar** os significados e os sentidos que os respectivos egressos e egressas construíram a partir dos saberes técnico-tecnológicos supostamente aprendidos/ensinados no CT, bem como aqueles construídos pela própria equipe de extensionistas rurais-instrutores partícipes da pesquisa, nos respectivos cotidianos de trabalho, conforme representado na Figura 1 abaixo.

Figura 1 - Esquema geral de atividades de Avaliação propostas na pesquisa



Fonte: elaboração própria⁴⁰

Esta Avaliação Participativa foi proposta para ocorrer em três momentos, intrinsecamente articulados: Pré-Curso, Curso e Pós-Curso das ações educadoras da ATER em questão, com diferentes formas de participação das pessoas envolvidas (extensionistas rurais-instrutores, extensionistas municipais, agricultores, agricultoras e suas famílias).

39 Inicialmente intitulada “Ações de ATER como EJA: impactos e Indicadores Territoriais de Avaliação para a sustentabilidade de famílias de agricultores e formação extensionista”

40 Abreviaturas: Coord.CT= Coordenadora do Centro de Treinamento de Agricultores; Ext.Munic.= Extensionista rural lotado/a nos Escritórios Municipais da EMATER/RS localizados próximos aos egressos/as visitados na pesquisa-de-campo; Superv.Reg.= Supervisor Regional.

Assim, nas práticas de pesquisa, o contexto da Avaliação Participativa das ações de ATER oferecidas no CT ocorreu na seguinte sequência:

- 1º) iniciávamos pela elaboração dos IndicATER no CT, configurando uma Pesquisa-Ação Educadora (ELLIOT,1997 , THIOLENT,1984);
- 2º) realizávamos as visitas do “Pós-Curso” e as respectivas entrevistas semi-estruturadas com os egressos e egressas dos cursos de Embutidos e Fruticultura, conforme princípios de Pesquisa Participante (BRANDÃO,1984);
- 3º) de volta ao CT, estudávamos e debatíamos as informações produzidas/coletadas além de replanejar as próximas visitas, configurando as Bases de Dados Empírica e Analítica, mediante outro momento de Pesquisa-Ação Educadora (ELLIOT,1997);
- 4º) realizávamos novas visitas, a partir da ressignificação dos procedimentos da Pesquisa Participante(BRANDÃO,1984) vivenciados no 2º momento acima referido;
- 5º) voltávamos ao CT para nova rodada de estudo, analogamente ao 3º momento acima referido.

O conjunto destas informações produzidas/coletadas, devidamente analisadas constituíam, então, a Base de Dados Territoriais a partir da qual selecionávamos as informações dos diferentes IndicATER para definirmos, finalmente, quais (Pré-Curso) seriam aproveitadas tanto no redesenho dos currículos dos cursos do CT, quanto nas possíveis adequações das respectivas práticas educadoras, além das implicações para as demais ações de ATER locais.

Considerando, também, o discurso institucional atual do CT acerca de suas ações que “[...]pretendem qualificar e fortalecer cada vez mais a agricultura familiar, promovendo a melhoria na qualidade de vida com o aumento da produtividade e o incentivo da industrialização da matéria-prima.” (EMATER,2009), buscamos compor um cenário de informações disponíveis para impactar o Currículo dos próximos cursos de formação profissional sobre as necessidades dos Mundos da Vida nos respectivos territórios rurais. Aqui se inserem os pressupostos ético-político-sociais do Etnodesenvolvimento, conforme estudos de Stavenhagen (1985) e Little (2002).

Contudo, conforme apresentado logo acima, na pesquisa de campo foi desenvolvida apenas a Avaliação Pós-Curso e Pré-Curso a partir da aplicação de **Indicadores Territoriais de Avaliação da ATER -IndicATER-** específicos para a modalidade em questão, desenvolvidos e validados participativamente junto aos extensionistas rurais-instrutores, extensionistas municipais, egressos, egressas e suas famílias.

Os IndicATER da formação profissional de agricultores familiares foram configurados por 68 critérios de avaliação (descritores) distribuídos em 23 categorias, dentro de 04 temáticas (Quadros 11,12,13,14 e 15). Estas tratam de aspectos sócio-político-culturais, sócio-econômicos, sócio-ambientais e da formação profissional realizada que extensionistas, agricultores e agricultoras familiares, ora educadores e educandos no Campo, interessam-se em examinar simultaneamente a fim de readequarem as respectivas ações e reflexões nos seus territórios rurais.

Embora reconheça que a Avaliação das ações de ATER na modalidade em questão, proposta na Figura 1 pudesse ser utilizada noutra base teórica, no caso, a do Ensino Tecnista, entendo que a incorporação de pressupostos da EJA Contemporânea no Campo como referencial ético-teórico-político acarreta diversos outros impactos significativos para tais ações como um todo, na formação profissional de agricultores e agricultoras, em particular, bem como na inerente formação continuada em serviço de extensionistas rurais, ora instrutores.

Além disto, a assunção de uma EJA Contemporânea no Campo, já referida e devidamente fundamentada no Cap. 6, requer a articulação com outros referenciais teóricos que situam-se na mesma base epistemológica ou que seja possível o estabelecimento de diálogos interculturais, de modo a possibilitar certo distanciamento epistemológico da prática para aproximá-la o máximo possível, como nos lembra FREIRE(1997,p. 44) .

Por exemplo, enquanto o uso de Métodos Participativos nas ações de ATER ainda são debatidos por muitos extensionistas rurais (senão, a maioria) , os mesmos são senso comum⁴¹ na EJA no Campo desde os anos 1960(pelo menos) quando Paulo Freire atuou na alfabetização de adultos trabalhadores nos canaviais de Pernambuco. Porém, reassumir os princípios daqueles Métodos Participativos nesta outra modalidade de EJA Contemporânea no Campo - ATER como formação profissional de agricultores e agricultoras familiares,

41 Reconheço, contudo, que na EJA escolarizada urbana os Métodos Participativos ainda sofrem várias resistências de parte dos professores e professoras.

pressupõe a assunção de uma postura ético-política contra-hegemônica de parte dos extensionistas rurais-instrutores, na medida em que, por exemplo, passa a ser necessária a inclusão de outras pessoas como protagonistas das ações de aprendizagem e ensino, bem como o peso cultural de suas diversidades sociais.

Não tenho dúvidas de que apenas isso causou uma diversidade de impactos nas visões de Mundo e nos cotidianos de trabalho extensionista pouco visíveis nas ações do CT onde atuam e, menos ainda na ATER gaúcha, configurando, pois, uma das situações-problema específicas com as quais me defrontei na pesquisa-de-campo e os respectivos desdobramentos prático-discursivos.

Na busca de lidar na pesquisa de campo com tais situações-problema complexas e qualificar as bases teóricas desta outra percepção/concepção de ATER encontrei certo amparo nas proposições da Abordagem Multirreferencial (BORBA,2001, BURNHAM,1993, BURNHAM ; FAGUNDES,2001, MARTINS, 2004) ao possibilitar a articulação de idéias e conceitos fundantes da Pesquisa-Ação Educadora (GOULART;MUTTI; PERNIGOTTI,1995⁴², ELLIOTT,1997) de cunho etnográfico (MATOS,2001), da Sociologia Reflexiva (MELUCCI, 2005) e do Etnodesenvolvimento (STAVENHAGEN,1985, LITTLE,2002).

Portanto, resumindo o que foi apresentado até o momento, saliento que a pesquisa partiu das problematizações acerca da elaboração de um método participativo de avaliação dos cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, como modalidade de ATER, através de Indicadores Territoriais de Avaliação-IndicATER validados mediante Pesquisa Participante(BRANDÃO,1984). Esses IndicATER foram sistematizados junto à uma equipe formada por extensionistas rurais que atuam como instrutores dos cursos referidos em um Centro de Treinamento de Agricultores da EMATER/RS. Durante as vivências nas pesquisas de campo, diversas situações-problema foram percebidas requerendo e qualificando momentos de Pesquisa-Ação Educadora(ELLIOTT,1997) junto aos extensionistas rurais-instrutores, configurando, por conseguinte, certa formação em serviço na direção de debater e construir outros sentidos

42 O estudo destas autoras teve forte influência da obra de Carr; Kemmis (1988) mesmo que devidamente articulados com outros autores. Contudo, optei pelo cuidado em não centralizar minhas referências metodológicas da mesma forma devido à ênfase epistemológica que Carr; Kemmis(op.cit) atribuem, em sua obra, aos estudos de Jürgen Habermas e à Teoria Social Crítica, que não fundamentará esta Tese.

para esses processos educativos no campo, bem como as inerentes concepções de ATER e Desenvolvimento Rural.

3.1 JUSTIFICATIVAS DO TEMA DE PESQUISA: POR QUE, COM QUEM, ONDE, COMO E PARA QUEM PESQUISAR?

A partir do tema da pesquisa: **as ações de ATER oferecidas na modalidade de formação profissional de produtores/trabalhadores rurais da Agricultura Familiar são uma Educação de Jovens e Adultos no Campo com impactos pouco conhecidos na sustentabilidade de famílias de agricultores e na formação extensionista** e dos já mencionados desdobramentos temáticos ⁴³, penso que há oito diferentes aspectos destes que merecem ser discutidos com mais cuidado, de modo que passo a abordá-los abaixo, ora categorizados como justificativas de caráter epistemo-metodológicos e de caráter político-sociais.

De fato, estas oito justificativas, categorizadas como segue, estiveram presentes desde o início do projeto de pesquisa e foram importantes para o sucesso da Pesquisa Exploratória⁴⁴, como argumentos na direção de necessidades da prática extensionista pouco ou não-tematizadas pelos respectivos gestores de políticas de ATER no Estado do Rio Grande do Sul.

3.1.1 *Justificativas de caráter epistemo-metodológicos*

São aquelas cuja natureza e/ou melhor, o lugar de onde se mira o tema de pesquisa e seus três sub-temas/desdobramentos situam-se em aspectos paradigmáticos, em concepções de conhecer e de conhecimento e, mais especificamente, aspectos conceituais. No Capítulo 6 as concepções e conceitos ora apontados serão debatidos com o devido

43 **a)** (re)conhecimento de que os cursos de formação profissional de agricultores familiares são uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Campo;**b)** a Avaliação Participativa desses cursos faz parte do seu currículo; **c)** as aprendizagens dos extensionistas-instrutores acerca dos dois anteriores configuram processos de formação continuada dos mesmos

44 Segundo Gil (2006), a pesquisa **exploratória** pressupõe a aproximação inicial e mais geral do universo de pesquisa e do campo empírico, visando o reconhecimento de suas características.

aprofundamento teórico a partir das situações-problema apresentadas e debatidas no Capítulo 5.

3.1.1.1 Como As ações de ATER, na modalidade cursos de formação profissional de agricultores/trabalhadores rurais atendem prioritariamente pessoas jovens e adultas oriundas da Agricultura Familiar, logo são uma Educação de Jovens e Adultos no Campo

No excerto da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural-PNATER (MDA,2007) abaixo, parece óbvio que as pessoas atendidas pelas ações de ATER, constituem o mesmo público atendido prioritariamente pelas políticas públicas em EJA nos ambientes rurais, inclusive na modalidade da formação profissional de agricultores e agricultoras familiares desenvolvida por extensionistas rurais vinculados a EMATER/RS nos seus Centros de Treinamento de Agricultores.

[...] a concepção de Política Nacional de ATER está também fundamentada em outros aspectos considerados básicos para a promoção do desenvolvimento rural sustentável [...] Incluem-se aqui as **populações de produtores familiares tradicionais, assentados por programas de reforma agrária, extrativistas, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, pescadores artesanais e aquicultores, povos da floresta, seringueiros** e outros públicos definidos como beneficiários dos programas do MDA/SAF [...] destaca-se **o respeito à pluralidade e às diversidades sociais, econômicas, étnicas, culturais e ambientais** do país, o que implica na **necessidade de incluir enfoques de gênero, de geração, de raça e de etnia nas orientações de projetos e programas**. Sobretudo, cabe enfatizar que a busca da **inclusão social da população rural brasileira mais pobre** será elemento central de todas as ações orientadas pela Política Nacional de ATER.” (MDA, 2007, p.4, grifos meus).

Além disto, outras idéias-força inscritas na PNATER também aproximam-se do que a Educação de Jovens e Adultos sempre defendeu enquanto modalidade de Educação Popular focada na Pedagogia Crítica freireana como, por exemplo: o (re)conhecimento dos Mundos da Vida e do Trabalho no Mundo Rural como espaços educativos, assumidos, pois, como pontos de partida dos processos de planejamento curricular e ação-reflexão-nova ação para a necessária ressignificação de saberes. Contudo, a radicalidade da Pedagogia Crítica de Paulo Freire não pode ser reduzida e confundida com as concepções modernas de Educação, pois como o mesmo diz: “[...] temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas” (FREIRE,2011,p.72).

Os impactos ético-político-pedagógicos dos pressupostos da EJA nesta modalidade de ATER serão abordados com o devido aprofundamento teórico mais adiante, embora

algumas idéias-força, como “justificativas” ao tema de pesquisa e elencadas abaixo, também tenham relevância.

3.1.1.2 Concepção de Avaliação Participativa como dimensão indissociável de um Currículo interdisciplinar, multicultural e não-linear para a ATER/formação profissional de agricultores e agricultoras

Buscando contemplar a diversidade de processos de aprendizagem e ensino nas ações de ATER desenvolvidas como cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, a concepção de Currículo para esta EJA no Campo incorpora de forma indissociável os conteúdos programáticos e o discurso acerca dos mesmos, as formas de avaliação, as práticas educadoras, os materiais didáticos e os respectivos espaços de aprendizagem.

Além disso, as dimensões histórica, política e cultural inerentes a cada um dos aspectos anteriores transversalizam, contextualizam e colocam novas cores no cenário político-pedagógico e nos respectivos conhecimentos, saberes e pessoas envolvidas – não mais de forma genérica e homogênea- mas sim, como diz Santos (2006), de forma “localizada e totalizante”, buscando também o “autoconhecimento” e “sensocomunizando a Ciência”.

Nesta direção, Paulo Freire (2011,p.116) contribui com sua Pedagogia da Esperança, ao afirmar que: “O que não é possível –repito-me agora- é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele.”

Portanto, para incorporar tais pressupostos no currículo dos cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras é necessário a busca de planejamentos e estratégias de ação que não homogeneizem, normatizem e disciplinarizem a diversidade cultural dos Mundos da Vida e do Trabalho Rurais. Por isto a assunção das perspectivas multicultural(McLAREN,1997) e não-linear(HENRIQUES,1998) tornam-se importantes na direção de mais e melhores aprendizagens.

Para esta EJA no Campo, os processos de Avaliação Participativa das ações de ATER referidas devem estar disseminados, indissociavelmente, no Currículo-em-ação⁴⁵, visto que os processos de avaliar os processos de aprendizagem são também parte deste(VEIGA-NETO,1996). Logo, não haveria sentido tratá-los separadamente como “monitoramento participativo” e “avaliação de resultados”, segundo propõem alguns autores.

3.1.1.3 A assunção ético-política das participações individual e coletiva pressupõe o exercício da escuta sensível, da oralidade e da autoria como princípios fundantes do protagonismo na pesquisa

A idéia de participação que orienta os diferentes momentos e procedimentos da pesquisa de campo nunca foi considerada como mera adjetivação discursiva ao método, mas sim, como uma postura ético-política assumida na busca de superar o modelo classificatório, excludente e linear/unidirecional/verticalizado de ação educadora na ATER e, por conseguinte, de Avaliação constituído na esteira das versões brasileiras do Difusionismo (ROGERS,2003) e do Ensino Tecnícista(FGV/IESAE, 1980), pelo menos desde os anos 1950.

Para tanto, torna-se necessário perceber reflexivamente que assumir, conhecer e respeitar as diversidades culturais é um processo de aprendizagem de escutar as pessoas constituído na vivência das ações de pesquisa, tornando possíveis, por sua vez, diferentes formas de participação das mesmas, tanto nos momentos de Pesquisa Participante, quanto nos de Pesquisa-Ação Educadora. O óbvio, às vezes não-dito, é que os processos de aprender a escutar (e registrar o escutado) requerem estratégias éticas de garantir espaço político para as manifestações orais dos/as entrevistados/as como procedimentos dos pesquisadores, incentivando e valorizando o protagonismo de todos e todas na problematização, assim participativa, acerca dos processos educativos no Campo como ações de ATER. É importante ressaltar a estratégica sensibilidade em possibilitar as manifestações das agricultoras jovens, adultas e idosas.

Assim, nessa pesquisa, considero que a acima referida postura ético-política configura o reconhecimento humanista da autoria dos extensionistas rurais envolvidos e

45 Currículo-em-ação é aquele que está sendo executado simultaneamente aos processos reflexivos ora desenvolvidos por educadores/as e educandos/as.

dos agricultores e agricultoras entrevistados. Esses processos de reconhecimento pressupõem a valorização dos saberes que os/as entrevistados/as possuem e os sentidos sócio-histórico-culturais que os mesmos atribuem à realidade ora percebida mediante olhar crítico-reflexivo dos/as entrevistadores/as.

Todos estes cuidados ético-políticos possibilitam uma maior legitimidade dos pesquisadores/as frente aos egressos, egressas e suas famílias nos diálogos em torno do tema de pesquisa e das características dos micro-processos locais de vida e trabalho nas respectivas propriedades visitadas e no Centro de Treinamento de Agricultores. Para tanto, são fundamentais os registros de cunho microetnográfico (MATTOS,2001) e/ou videofotoetnográfico (ACHUTTI,1996 , BIAZUS,2006), gerando certo adensamento do tempo presente alicerçado nas memórias individuais e coletivas e nas vivências familiares e qualificando as análises de dados pela equipe de pesquisa..

3.1.1.4 A assunção das práticas extensionistas como práticas da EJA implica reconhecê-las como práticas sociais, políticas, culturais e educadoras, logo têm caráter indissociavelmente multidimensionais e multirreferenciais

Diante da complexidade contemporânea da formação profissional na Agricultura Familiar, as práticas do-discentes⁴⁶(FREIRE,1997) para a ATER como EJA no Campo ao serem assumidas como práticas sociais, políticas, culturais e educadoras possibilitarão aos respectivos protagonistas perceberem-nas multidimensionais porque possuem e abrangem dimensões do processo de Vida humana que interpenetram-se diariamente.

Assim percebidas e assumidas, as práticas extensionistas requerem certa perspectiva multirreferencial (BORBA,2001, BURNHAM,1993, BURNHAM;FAGUNDES,2001, MARTINS, 2004) de modo a possibilitar a utilização de diversos referenciais que dialoguem entre si na busca de melhor compreender, interpretar e representar a multidimensionalidade tornada visível nos recortes dos Mundos da Vida Rural de educandos/agricultores e agricultoras e educadores/extensionistas rurais-instrutores/as ora tematizados, porque configuram sentidos válidos para todas e todos

46 Aqui, penso ser prudente lembrar o conceito freireano de “dodiscência”: [...] 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.A “dodiscência” –docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.[...] (FREIRE,1997, p. 31).

envolvidos.

Para tanto, também é necessário reconhecermos que as práticas extensionistas em questão, porque assim educadoras, são temporais e locais, requerendo movimentos de ação-reflexão-nova ação continuados no cotidiano dos espaços educativos rurais, isto é, configuram um estado de aprendizagem-ensino continuado ou, ainda, uma outra forma de ser interpretada como Educação de Jovens e Adultos: uma Educação ao longo da vida.

Essa concepção também tem sido debatida, aprofundada e corroborada nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos –CONFINTEA⁴⁷, como consta no relatório do último encontro

[...] 3. Apoiamos a definição de educação de adultos inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997, qual seja, a educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade.[...](UNESCO,2010,p.05)

[...] 8. Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um continuum que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal.

Aprendizagem e educação de adultos atendem às necessidades de aprendizagem de adultos e de idosos. Aprendizagem e educação de adultos abrangem um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas – com prioridades estabelecidas de acordo com as necessidades específicas de cada país[...](UNESCO,2010, p.06)

3.1.2 *Justificativas de caráter político-sociais*

São aquelas cujo lugar de onde se mira o tema de pesquisa e seus três sub-temas/desdobramentos também situam-se em aspectos paradigmáticos, contudo abordam as lacunas nas respectivas regulamentações legais e políticas públicas para as pessoas nos Mundos da Vida Rural.

47 A CONFINTEA VI ocorreu na cidade de Belém/PA-BR, em dezembro de 2009.

3.1.2.1 As ações de ATER/formação profissional de agricultores familiares, como processos educativos no Campo, não possuem regulamentação como políticas de Estado

Para realizar suas atividades educacionais, qualquer escola urbana ou rural precisa possuir infra-estrutura física pré-definida em Lei⁴⁸, registro nos respectivos órgãos de gerenciamento e fiscalização, bem como corpo docente específico por disciplinas ou áreas de conhecimento e demais funcionários dos setores administrativos e de apoio. É necessário a elaboração de Regimento próprio e Projeto Pedagógico - PP devidamente construído e aprovado pelo Conselho Escolar, após serem debatidos com a respectiva Comunidade. Estes documentos precisam, ainda, da homologação pelas respectivas Secretarias de Educação e Conselhos Educacionais Estadual ou Municipais. O PPP⁴⁹ deve contemplar a legislação vigente no que se refere a horas de atividades com os alunos e o inerente currículo –considerando que este incorpora tanto a seleção de conteúdos a serem apresentados/ensinados aos estudantes, quanto os necessários materiais didáticos e formas de avaliação de resultados do processo de ensino-aprendizagem. As escolas devem fazer o registro da vida escolar dos estudantes e emitir os respectivos Históricos Escolares, bem como enviar periodicamente o resumo de tais registros para os órgãos gestores. Além disto, o Poder Executivo tem o dever de cumprir as metas orçamentárias para a Educação Escolar previstas em Lei específica e a subsequente prestação de contas públicas.

Ora, quando olhamos comparativamente para as políticas públicas em Educação no Campo, configurada como ações de ATER e executadas na modalidade de formação profissional de agricultores e agricultoras familiares nos espaços educativos não-escolares (no caso, os Centros de Treinamento de Agricultores da EMATER/RS), enxergamos pouquíssimo daquilo que está regulamentado como política educacional escolar de Estado há décadas no País. Isto é, esses processos educativos no Campo não possuem regulamentação como políticas de Estado. Aliás, todas as demais instituições que realizam essa modalidade de ATER em qualquer espaço educativo também podem ser incluídas na crítica acima referida.

48 Desde a Lei de Diretrizes e Bases- LDBEN (BRASIL, 1996)

49 Apesar do texto da LDBEN (BRASIL,1996) utilizar “PP”-projeto pedagógico, reitero o uso do termo “PPP- projeto político-pedagógico” em função do caráter político de qualquer projeto educacional, conforme Paulo Freire sempre defendeu.

A recente “Lei da ATER”, Lei 12.188 de 11 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010) nada dispõe acerca das especificidades da formação profissional no campo ou sua regulamentação por Lei Complementar ou mesmo Decreto. De fato, a mesma apenas cita em seu Art.4º, incisos X e XII que precisa “[...] promover o desenvolvimento e a apropriação de inovações tecnológicas [...]” e “[...] contribuir para [...] qualificação profissional e diversificada [...] do meio rural brasileiro [...]” como princípios da PNATER.

Assim, essa modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Campo como ação de ATER segue executada como política de Governo, suscetível, pois, às discontinuidades típicas das diferentes perspectivas ético-políticas dos gestores que se sucedem (ou não) conforme o Calendário Eleitoral brasileiro.

3.1.2.2 Não há regulamentação da formação continuada em serviço de extensionistas rurais

As ações de ATER na modalidade da formação profissional de agricultores familiares requerem processos de formação continuada em serviço de extensionistas como forma destes poderem realizar os inerentes Planos de Estudo e Planos de Trabalho⁵⁰, bem como demais atividades de planejamento.

Também configuram momentos de formação continuada as reuniões de equipe para analisar, debater, acompanhar e avaliar as prováveis diferenças culturais das turmas de educandos-agricultores/as via dados do Pré e Pós-Curso (Figura 1).

Contudo, tais momentos de formação continuada⁵¹ não têm sido reconhecidos institucionalmente pela EMATER/RS e, menos ainda, pela legislação vigente (BRASIL, 2010) ou pelas respectivas políticas públicas estaduais na busca de acompanhar, para qualificar, as ações de ATER/ formação profissional de agricultores realizadas pelas demais instituições credenciadas nos órgãos competentes.

50 Ver conceitos nas Notas de Rodapé 21 e 23.

51 Atualmente, apenas dois CTs da EMATER/RS têm momentos de formação continuada autogerenciados (dois ou três dias por ano). Um destes CTs é onde ocorreram os cursos focalizados em minha pesquisa, na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. O outro situa-se em município da Região Norte.

Apesar disto, os métodos participativos da pesquisa representaram momentos de formação continuada para os extensionistas rurais-instrutores envolvidos, comprovando a importância dos mesmos tanto para estes, quanto para a instituição EMATER/RS.

3.1.2.3 Há uma pulverização de ações de ATER-formação profissional de agricultores e agricultoras familiares no RS desconhecidas da política pública oficial

No País e, no caso, no Rio Grande do Sul existe uma pulverização destes projetos educativos -formação profissional de agricultores e agricultoras familiares como ações de ATER- executados por diversas instituições que captam recursos diretamente do Governo Federal, após credenciarem-se no Ministério de Desenvolvimento Agrário- MDA ou no Ministério de Desenvolvimento Social- MDS, ou, ainda, através de concorrência pública nos Editais específicos gerenciados pelo Conselho Nacional de Pesquisa-CNPq. Desta forma, são desconhecidos das políticas públicas do Governo Estadual.

Existem, também, outras instituições que realizam essas ações de ATER cujas fontes de recursos não têm origem diretamente em órgãos públicos federais ou estaduais, mas sim no repasse de impostos, contribuições individuais ou sindicais ou doações de instituições estrangeiras; é o caso do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural -SENAR, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura -FETAG, diversos Sindicatos e Cooperativas Rurais, além de Organizações Não-Governamentais -ONG's consideradas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público -OSCIP's.

Com tal diversidade de instituições (inclusive a EMATER/RS) esses projetos e ações de ATER possuem algumas características comuns: seus projetos político-pedagógicos e o respectivo currículo, regimentos (quando existem), recursos envolvidos, ações realizadas, avaliação (seja qual for o modelo) de resultados e características das famílias de agricultores assistidas são desconhecidos pelo Poder Executivo Estadual.

No Rio Grande do Sul há pouco debate público e, menos ainda, regulamentação acerca destas ações e suas particularidades acima referidas como “serviço público” oferecido à população rural, particularmente na Agricultura Familiar, nas Comunidades Quilombolas ou Indígenas e de Pescadores Artesanais.

3.1.2.4 Não há Indicadores Territoriais de Avaliação ou Avaliação Participativa construídos a partir das práticas de ATER e das realidades locais na modalidade da formação profissional de agricultores e agricultoras familiares

Considerando que a imensa maioria destas ações de ATER são financiadas com recursos públicos, defendo a importância de que possamos ter conhecimento dos impactos sociais, ambientais, culturais e econômicos que provoca, de modo a avaliarmos a adequação de métodos e de novos conhecimentos para a manutenção ou o redirecionamento dos investimentos públicos na Agricultura Familiar.

Para tanto, o controle social sobre a PNATER, via propostas de avaliação das diversas ações de ATER desenvolvidas deve ser prerrogativa legal e obrigatória em qualquer Governo. Nesta direção, a recente “Lei da ATER”(BRASIL,2010) , prevê:

Art. 12. Os Estados cujos Conselhos referidos no art. 10 desta Lei firmarem Termo de Adesão ao Pronater poderão dele participar, mediante:

I - o credenciamento das Entidades Executoras, na forma do disposto no art. 13 desta Lei;(…)

III - a cooperação nas atividades de acompanhamento, controle, fiscalização e avaliação dos resultados obtidos com a execução do Pronater;

Artigo 24. A metodologia e os mecanismos de acompanhamento, controle, fiscalização e avaliação dos resultados obtidos com a execução de cada serviço contratado serão objeto de regulamento.

Contudo, neste contexto macropolítico onde a temática da pesquisa se insere, **a partir dos anos 2000 não encontrei estudos acerca do impacto, no Desenvolvimento Rural gaúcho, da atuação dos cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, desenvolvidos como ações específicas de ATER nos Centros de Treinamento da EMATER/RS** e, por conseguinte, na qualidade de vida das respectivas famílias dos egressos, mediante a utilização de Indicadores Territoriais de Avaliação Participativa -IndicATER.

Reconheço como exceções a tal carência, as inferências e saberes dos extensionistas rurais-instrutores que assistem os próprios egressos quando estes residem nos municípios onde os primeiros estão lotados como extensionistas municipais.⁵². Para além desta

52 De fato, todos os extensionistas que atuam como instrutores nos Centros de Treinamento estão lotados, isto é, exercem suas atividades profissionais, em algum Escritório Municipal da EMATER-ASCAR/RS na respectiva região. Assim, suas atuações nos CT ficam reduzidas aos momentos em que lecionam nos cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras.

exceção, é notória (desde o curso que coordenei em 2005, já referido) a não-articulação entre as ações de ATER oferecidas nos Centros de Treinamento e aquelas oferecidas nos Escritórios Municipais da EMATER/RS na mesma Região. Quando ocorrem articulações, são delimitadas como incipientes, não-institucionais porque baseadas nas relações pessoais, comprometimento e “carisma” de alguns extensionistas. Felizmente, isto ainda existe!

4 HISTÓRICO REFLEXIVO DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA-DE-CAMPO

Lembro que durante o processo de seleção para o Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural – PGDR, fui questionado sobre meu projeto de pesquisa “[...] parecer muito mais uma ação de extensão, uma prestação de serviço para a EMATER/RS do que uma pesquisa de doutorado [...]”. Penso que minha argumentação oral foi mais convincente do que minha escrita⁵³ e talvez essa fosse apenas uma provocação para oportunizar a evidência de minha posição como pesquisador no projeto proposto, mas, mesmo assim, já havia percebido que subjazia nessa observação determinada concepção de “fazer pesquisa” diferente daquela que imaginara.

Felizmente, a leitura prévia e debates⁵⁴ do livro “*Por uma Sociologia Reflexiva. Pesquisa qualitativa e cultura*” de Alberto Melucci trouxeram-me vários pressupostos afins com o que propunha metodologicamente para a pesquisa em vista. Foi o caso de assumir que

[...]os atores sociais se movem, falam, pensam, agem, enquanto nós os observamos. Os atores sociais somos, pois, nós mesmos, porque os outros, os sujeitos ou objetos da pesquisa estão em relação conosco, pelo menos, quando nós estamos em relação com eles.[...]⁵⁵
A consequência desta linha de raciocínio é que cada observação é, por definição, uma intervenção.[...] porque comporta a capacidade de estabelecer uma diferença, isto é, de indicar os limites e de modificar um campo de ação.[...]
(MELUCCI, 2005, p.318)

Isto significou para mim um “ponto de inflexão” de cunho ético-epistemológico, pois queria assumir que a pesquisa proposta teria caráter intervencionista a ser devidamente explicitado, onde as desejadas participações seriam somadas dialogicamente à proposta inicial. Nesta direção, tanto Melucci (2005), quanto Elliot (1997) trouxeram-me bons subsídios no caminho de refletir sobre métodos, procedimentos, instrumentos de pesquisa e as diferentes formas de representação de resultados.

53 Reconheço minhas dificuldades iniciais em colocar no texto original uma representação adequada da complexidade de minhas idéias acerca do quê pesquisar, analogamente ao que já comentei no Capítulo 2.

54 Com a mediação do prof. Dr. Nilton Bueno Fischer, durante minha participação em suas aulas no Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGEDU/FACED/UFRGS em 2008. No ano de 2009, o mesmo faleceu subitamente aos 62 anos de idade e em plena atividade intelectual, deixando uma imensa lacuna ética, teórica e política no campo da Educação Popular gaúcha e brasileira.

55 Entretanto, utilizarei a idéia de “pessoa” e não de “ator social, conforme discutido no Sub-Capítulo 6.4.

4.1 CONFIGURANDO SENTIDOS PARA PESQUISAR: O PROBLEMA DE DESENHAR UM “PROBLEMA GERAL”

Entretanto, ainda durante a escrita do projeto de pesquisa fui orientado para definir “um problema geral” e outros “específicos”, com os respectivos objetivos, conforme modelo aceito regularmente⁵⁶ pelas Bancas de Qualificação no PGDR/UFRGS. Portanto, propus o seguinte problema geral: “Considerando os cursos de formação profissional para a Agricultura Familiar em espaços educativos não-escolares como uma Educação de Jovens e Adultos no Campo, como realizar a construção e a validação participativa de uma proposta de Avaliação daquela modalidade de ações de ATER?”

Após o projeto ser aprovado com o acordo para várias recomendações de ajustes no texto, reiniciei novas discussões com o orientador acerca do quê e como pretendia executar na pesquisa-de-campo, de modo que pude reescrever vários aspectos do projeto, inclusive um outro, ainda, problema geral: “Quais pressupostos ético-político-teóricos da Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no Campo e do Etnodesenvolvimento contribuem para as ações de ATER, bem como na construção/validação participativas de “Indicadores Territoriais de Avaliação“ de cursos de formação profissional de agricultores familiares?”

Ainda assim, me sentia “incomodado” em, por um lado, cumprir as exigências de definir um problema geral e outros problemas específicos com os respectivos objetivos (hierarquicamente nesta ordem) para uma pesquisa qualitativa-quantitativa participativa sem assumir a possibilidade de que os demais partícipes da pesquisa –no caso, os/as extensionistas rurais-instrutores/as e agricultores/as-egressos/as- interferissem na validação e redefinição dos mesmos.

Porém, na medida em que as idéias-força dos métodos participativos se mostravam intensas, provocadoras de conflitos sócio-cognitivos mediados pela ação dialógica

56 Lembro de outra situação de “choque paradigmático”: um prof. do PGDR e membro de minha Banca de Qualificação disse mais ou menos o seguinte ao questionar todo o texto de meu projeto de pesquisa: “...um projeto de pesquisa é como um mapa de um lugar que tu não conhece. Tem que estar tudo sinalizado: as estradas, os pontos de referência...e tu não pode sair dele, porque senão tu te perde...” Fiquei assombrado! Era tudo o que eu não queria fazer: ter um “mapa” pronto, imexível antes de poder “viajar” na pesquisa! Contudo, entendo que aquele ponto de vista referia-se à aplicação de um método de pesquisa. De outra forma, eu pretendia ressignificar os métodos, logo, discutir metodologia da e na pesquisa e com a equipe partícipe.

freireana e por sentimentos de respeito mútuo e solidariedade na resolução dos problemas imediatos ou de médio prazo na pesquisa de campo, os dois problemas enunciados não contemplaram o que ficou configurado como “geral” pela equipe de pesquisa.

Em outras palavras, ao perceberem que foi possível contemplar nos procedimentos e instrumentos da pesquisa de campo vários sentidos construídos individualmente acerca da mesma, a equipe, composta por extensionistas rurais-instrutores- acordou encontrar soluções para problemas e situações-problema comuns, tanto imediatos quanto aqueles que dependiam de terceiros.

Portanto, penso que após cerca de vinte e quatro meses do término da pesquisa de campo, querer (ainda) evidenciar um problema geral ou uma situação-problema geral nesta contação de reflexões e ações de pesquisa parece uma questão muito pequena ou quase um exercício ficcional se comparado à riqueza de retratar ou narrar reflexivamente, por exemplo, apenas as duas primeiras reuniões da equipe. Para representar tal complexidade, relato resumidamente que, nestas: definimos as Temáticas, Categorias e Descritores/Critérios dos IndicATER; decidimos reescrever nosso roteiro para as entrevistas semi-estruturadas, de modo a respeitar e priorizar os espaços de fala dos agricultores ou agricultoras egressos/as; quem de nós falaria primeiro e o quê, quem e como conduziria cada entrevista; como nos apresentariamos; quais cuidados teríamos ao conversar sobre as aprendizagens percebidas ou sobre o que foi abandonado, etc. Inclusive, a seriedade bem-humorada com que nos reuníamos novamente para analisar as informações coletadas e buscar maneiras de aprender com as mesmas na direção das próximas entrevistas.

Seria possível prever tais problemas e/ou situações-problema? Parece-me mais adequado fazer isto agora, ao lembrar as devidas vivências-de-campo e seus impactos multidimensionais em mim e nos relatos da equipe. Portanto, penso que a **situação-problema geral da pesquisa** ficou assim configurada:

Como perceber, registrar, interpretar e representar a complexidade da construção de um método de Avaliação Participativa de ATER, como formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, considerando pressupostos da EJA Contemporânea no Campo e do Etnodesenvolvimento?

4.2 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA EXPLORATÓRIA E A ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO

Ao debater com o orientador a definição do campo empírico onde realizaria a pesquisa, uma das possibilidades analisadas foi a de envolver dois Centros de Treinamento de Agricultores da EMATER/RS (o mais antigo e o mais recente), buscando conhecer suas inserções e impactos no Desenvolvimento Rural das respectivas comunidades, através dos cursos de formação profissional de agricultores/as.

Para tanto, eu considerava importante contar, na composição da equipe de pesquisa, com extensionistas rurais-instrutores que tivessem participado do curso de formação político-pedagógica em serviço nos anos de 2005 e 2006, de modo a valorizar tudo o que já havia sido produzido junto àqueles, inclusive os debates da “Avaliação Pós-Curso”. (embora, na época, sem o devido aprofundamento)

Portanto, retomei contato telefônico com o Coordenador de um Centro de Treinamento de Agricultores localizado na “Região da Serra Gaúcha” e com a Coordenadora do Centro de Treinamento de Agricultores da “Região Noroeste”⁵⁷, respectivamente o mais antigo e o mais novo, para agendar visitas de Pesquisa Exploratória em cada um, mediante proposta de entrevista semi-estruturada a partir dos seguintes aspectos: tema da pesquisa, o problema inicialmente escolhido, métodos participativos de pesquisa, cursos de formação profissional e extensionistas a serem envolvidos, abrangência do campo empírico, tipologia dos egressos, impactos no CT e nas relações deste com a comunidade e com demais instâncias da EMATER/RS.

Iniciei a Pesquisa Exploratória⁵⁸ visitando o CT da “Região Serrana”, por ser mais próximo do PGDR/UFRGS e pelas possibilidades de combinar a agenda do seu Coordenador com a participação de extensionistas rurais-instrutores presentes no mesmo, por ocasião da realização dos cursos de formação profissional então focalizados no projeto de pesquisa. Contudo, apenas um extensionista rural-instrutor participou da entrevista, mas, embora tenha demonstrado interesse no tema, não participou do curso de formação realizado anos atrás. Por sua vez, o Coordenador relatou-me mais algumas situações que se contrapunham aos critérios que havia imaginado para a definição do campo empírico,

57 A identificação destas Regiões segue, ainda, o zoneamento utilizado pela própria EMATER/RS.

58 Ver Calendário das Atividades da Pesquisa no Apêndice C.

principalmente a grande mudança nas pessoas que compunham as equipes de extensionistas rurais-instrutores em função das demissões ocorridas a partir de setembro de 2007, entre outras desistências individuais. Mesmo assim, disse-lhe de minha visita ao outro CT para, então, confirmar qual dos dois seria convidado a participar da pesquisa.

Na visita de pesquisa exploratória realizada no CT da “Região Noroeste” retomei contato com a Coordenadora do mesmo, dois extensionistas rurais-instrutores dos Cursos de Laticínios e de Processamento Artesanal de Carne Suína-Embutidos, sendo que um tem atribuições de Supervisor Regional e a extensionista também atua como Assessora Técnica Regional-ATR para as microagroindústrias familiares. Todos haviam participado do “Programa de Formação em Serviço dos Extensionistas Rurais” coordenado por mim entre 2005 e 2007.

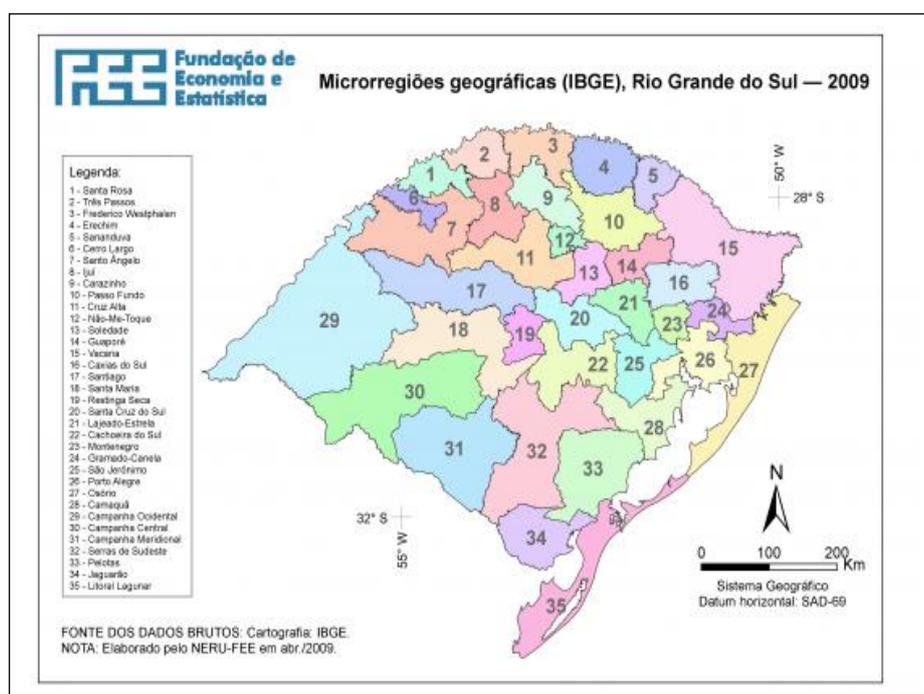
Também restabeleci contato com mais duas extensionistas rurais-instrutoras e um outro do Curso de Processamento Artesanal de Carne Suína- Embutidos que estava sendo oferecido aos estudantes de uma Escola Técnica Estadual Agrícola situada ao lado do CT⁵⁹. Contudo, devido às atividades dos extensionistas no referido curso, não foi possível contar com suas participações sistemáticas nos momentos da entrevista. Mesmo assim, a visita à este CT apontou o oposto do que ouvi no outro da “Região Serrana”, logo, confirmei meu interesse em realizar a pesquisa naquela região e com os respectivos extensionistas rurais-instrutores .

Considerando que essa “Região Noroeste” identificada pela EMATER/RS corresponde à Microrregião de Três Passos, situada na Mesorregião Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul(FEE/NERU,2011) e identificada na Figura 2, abaixo, como a de nº 2, outro critério para escolha deste CT foi o fato de encontrar-se próximo a municípios gaúchos que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento Humano-IDH, conforme dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA, para onde convergiram, também, as ações do Programa Federal “Territórios da Cidadania”⁶⁰.

59 O CT tem suas instalações físicas dentro da área pública da referida escola, mediante convênio da EMATER/RS com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, através de sua Secretaria de Educação.

60 “O Territórios da Cidadania tem como objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. A participação social e a integração de ações entre Governo Federal, estados e municípios são fundamentais para a construção dessa estratégia.” Disponível em :
<<http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/noroestecolonialrs>> Acesso em 28 Nov 2009

Figura 2 – Microrregião de Três Passos destacada na Mesorregião Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul



Fonte:FEE/NERU. Disponível em: <<http://mapas.fee.tche.br/microrregioes-ibge.html>>

Ora, se essa região possuía IDH menor do que aquela onde situa-se o outro Centro de Treinamento, pareceu-nos importante podermos contribuir com mais aspectos na questão do baixo desenvolvimento local: um estudo do impacto territorial da formação profissional de agricultores e agricultoras familiares.

É importante dizer que o potencial democrático e interveniente/proponente dos princípios ético-políticos dos métodos participativos de pesquisa já mostrou resultados desde aquela (longa)entrevista semi-estruturada planejada como Pesquisa Exploratória–afinal, conversamos pela manhã e à tarde do dia 1º de outubro de 2009. Assim, foi possível estabelecermos um excelente diálogo acerca das possibilidades e necessidades locais que envolviam as temáticas do presente projeto de pesquisa, de modo que suas contribuições foram determinantes no aprimoramento dos problemas e objetivos específicos(Quadro 4) e de algumas hipóteses iniciais, segundo a estrutura de texto escolhida para o projeto de pesquisa na época. Contudo, já tinha clareza de que tais deveriam ser consideradas temporárias frente às possibilidades de inclusão de especificidades territoriais que as metodologias participativas escolhidas certamente

apresentariam.

Além dos debates iniciais que originaram as Categorias, Critérios e Descritores(Quadro 1) e características gerais da pesquisa, foi possível definirmos mais alguns aspectos sobre a delimitação do campo empírico, uma tipologia preliminar dos egressos e egressas a serem futuramente entrevistados, os cursos focalizados na Avaliação Participativa e os necessários trâmites burocráticos junto à Diretoria Técnica da EMATER/RS.

As primeiras idéias para a “Avaliação Pós-Curso” pretendida configuraram cinco categorias, vários critérios e descritores como Indicadores Territoriais de Avaliação Participativa da ATER-IndicATER ⁶¹ na modalidade da formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, descritos no Quadro 1 abaixo. Na época, havia proposto as categorias 1, 2 e 3, com um critério para cada. As categorias 4 e 5 surgiram no debate com os extensionistas presentes, bem como demais critérios e descritores.

Quadro 1 – Primeiros Indicadores Territoriais de Avaliação Participativa da ATER-IndicATER

CATEGORIAS	CRITÉRIOS	DESCRITORES
1. Qualidade de Vida	Segurança Alimentar e Saúde Familiar ⁶²	uso de aditivos nas microagroindústrias, utilização das BPF-Boas Práticas de Fabricação; resultados de Análises Bromatológicas; participação no Programa de Aquisição de Alimentos-PAA e Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE locais; participação e tipos de informações oriundas de cursos análogos em outras instituições de ATER ou por outros profissionais da própria EMATER/RS.
2. Desenvolvimento Rural	Percepções do DR local	geração de renda familiar via comercialização de produtos; legalização das atividades agroindustriais(fiscalização do SIM e/ou CISPOA); certificação de origem; licenciamento ambiental; participação em políticas públicas de fomento.
3. Ações de ATER	Instituições de ATER públicas e Instituições de ATER privadas	levantamento e impactos das práticas difusionistas; origem e total de recursos financeiros alocados para as ações de ATER;qualidade e aplicação prática dos saberes técnicos transmitidos pelas instituições de ATER.
4. Articulação com outras dimensões da ATER	Ações nos espaços institucionais	Escritórios Municipais e Regionais da EMATER/RS, Secretarias de Governo Municipais e Estadual afins, Instituições de Ensino locais e demais Instituições parceiras do CT.
5. Qualificação dos Extensionistas	incorporação de outras práticas e saberes	Sem indicação de descritores ⁶³

Fonte: elaboração própria

61 Este termo já havia sido utilizado em 2007, com outro significado, pela equipe contratada pelo Instituto Cultiva(CULTIVA,2007) para realizar um projeto sobre Indicadores de Avaliação de resultados de ATER, mediante convenio da Associação Brasileira das Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural -ASBRAER com o Ministério do Desenvolvimento Agrário -MDA.

62 A intenção era buscar articulações entre a Saúde dos egressos e egressas e a respectiva Base Alimentar.

63 Não houve tempo para discutirmos a respeito.

Realizamos⁶⁴ um levantamento do número total de egressos e egressas por município da região desde 2007, de modo a definirmos em quais seria, supostamente, maior a probabilidade dos cursos de formação profissional causarem algum tipo de impacto no desenvolvimento rural local e, por conseguinte, na qualidade de vida das famílias então assistidas. Encontramos 1002 participantes distribuídos em 47 municípios da Mesorregião Noroeste. Destes, elencamos aqueles com mais de 20 egressos/as dos cursos de formação profissional e mapeamos as respectivas distâncias ao CT para planejarmos a viabilidade dos deslocamentos da equipe e o tempo necessário para isto. O Quadro 2, abaixo, apresenta uma compilação destas informações.

Quadro 2 – Municípios das Microrregiões de Três Passos e Ijuí com maior número de egressos do CT

MUNICÍPIOS	Nº DE EGRESSOS	DISTÂNCIA AO CT (km)
Bom Progresso	82	01
Campo Novo	26	15
Coronel Bicaco* ⁶⁵	20	35
Crissiumal	36	40
Humaitá	25	20
Ijuí*	35	120
Miraguaí	26	90
Santo Augusto*	35	50
Tenente Portela	79	60
Três Passos	48	35
Vista Gaúcha	25	90
Total	437	xxxx

Fonte: elaboração própria

Quero lembrar que as distâncias referidas no Quadro 2 constam nos Mapas Rodoviários do Rio Grande do Sul (IBC,2009,p.102), mas na prática da pesquisa de campo as distâncias superaram muito esta estimativa, visto que as propriedades dos egressos situam-se no interior dos municípios cujas estradas vicinais de chão batido não aparecem

64 Para aproveitar o pouco tempo disponível para a reunião de Pesquisa Exploratória, eu e a Coordenadora do CT assumimos a responsabilidade de fazer um mapeamento inicial dos egressos e egressas a partir das “Fichas de Inscrição”, em papel, arquivadas na Secretaria do CT, visto que os dados digitalizados haviam sido perdidos após o respectivo computador sofrer um ataque de vírus, conforme relato da mesma. Isso foi realizado no final da reunião com os demais extensionistas rurais-instrutores.

65 Os municípios de Coronel Bicaco, Ijuí e Santo Augusto pertencem à Microrregião de Ijuí, na mesma Mesorregião Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

naqueles ⁶⁶, logo dependíamos do conhecimento que cada extensionista rural-instrutor/a possuía da região, bem como de uma rede de informações configurada via telefone com demais colegas da EMATER/RS alocados nos Escritórios Municipais mais próximos .

Quero enfatizar a importância destes aspectos, debatidos com a equipe de pesquisa (inclusive no carro durante os deslocamentos) visto que não se trata de mera informação sobre “problemas da prática”, mas sim de uma situação-problema cuja visibilidade não se configurava como relevante, até então, no planejamento das ações educadoras dos extensionistas e dos currículos dos cursos de formação profissional. Diante disso, os temas do “acesso e escoamento da produção” entraram na pauta das entrevistas semi-estruturadas a partir da segunda reunião de planejamento da equipe, configurando mais um descritor para nossos IndicATER, incluído mediante a prática dialógica própria dos métodos participativos utilizados.

De fato, todos os egressos e egressas entrevistados reclamaram das dificuldades de deslocamento e do relativo isolamento de suas propriedades com pelo menos várias repercussões dramáticas para a grande maioria das famílias: a submissão aos preços definidos pelos “atravessadores” que buscavam a produção das famílias com veículo próprio, a dificuldade de acesso a bens e serviços públicos centrados nas cidades-polo ou em núcleos urbanos e o êxodo dos jovens.

Ao conversarmos sobre os enfoques de Gênero e Faixa Etária nos cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras emergiu, por exemplo, a situação-problema do papel das mulheres na Multifuncionalidade (CAZELLA;BONNAL;MALUF,2009) e/ou Pluriatividade(SCHNEIDER,2006) na Agricultura Familiar e o êxodo juvenil em busca de maiores ou apenas outras oportunidades de renda e de convívio sócio-cultural nos centros urbanos. Tais têm diversas outras implicações para a sustentabilidade e existência da Agricultura Familiar como, por exemplo, a sucessão familiar na propriedade, a execução e o gerenciamento das atividades para geração de renda e para a própria subsistência da família. Paradoxalmente, tais dificuldades eram de conhecimento geral, mas naturalizadas discursivamente. Então, solicitei que o Gênero e a Faixa Etária dos egressos fossem considerados como dois dos critérios de seleção das visitas a serem realizadas.

66 Nas viagens realizadas para visitar/entrevistar os egresso e egressas escolhidos, descobrimos que nem os aparelhos de geoposicionamento global-GPS registram algumas estradas que utilizamos.

Solicitei que os cursos de formação profissional a serem avaliados pela pesquisa contemplassem “espaços educativos fechados” e “espaços educativos abertos”. Assim, inicialmente optamos pelos cursos de Processamento Artesanal de Leite-Laticínios e Básico de Fruticultura, de modo que a Coordenadora faria os contatos com os demais extensionistas rurais-instrutores interessados logo após a oficialização do projeto de pesquisa junto à EMATER/RS.

Por fim, questioneei a Coordenadora do CT acerca de qual deveria ser o roteiro de encaminhamentos oficiais do projeto dentro da estrutura hierárquica da EMATER/RS. De fato, externei-lhes minha preocupação de que as demais instâncias hierárquicas da empresa soubessem do necessário envolvimento da equipe, ainda não-definida, na realização da pesquisa de campo e demais reuniões para análise parcial de dados (respectivamente, Pesquisa Participante e Pesquisa-Ação Educadora) de modo a não sobrecarregá-los com demais atividades sazonais, garantindo, pois suas presenças e a viabilidade do projeto de pesquisa.

De volta ao PGDR/UFRGS para os devidos debates com o orientador, elaboramos um “ofício” encaminhado à Direção Técnica da EMATER/RS com nossa proposta de encaminhamentos para a pesquisa e as devidas justificativas. Devido à relevância de dados no texto referido, reproduzo-o integralmente no Quadro 3 abaixo, embora tenha retirado as citações nominais dos demais envolvidos.

Quadro 3 – Ofício encaminhado à Direção Técnica da EMATER/RS com a proposta de pesquisa

*UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL.
Porto Alegre, 03 de novembro de 2009*

*Prezados Srs.
Coordenação da Área de Qualificação Profissional
Gerência Técnica/EMATER/RS*

*Pelo presente, vimos retomar contato acerca do Projeto de Pesquisa de Doutorado em “Desenvolvimento Rural **“ATER como EJA: impactos na formação extensionista e na sustentabilidade de famílias de agricultores”** , proposto pelo acadêmico Nelton Luis Dresch, vinculado a esta Universidade também como professor da Faculdade de Educação.*

Conforme contatos anteriores o referido projeto previa ser realizado junto aos Centros de Treinamento de Produtores Rurais das Regiões Serrana e Noroeste, mediante visita de pesquisa exploratória previamente agendada entre o pesquisador-doutorando, os Coordenadores dos CTs e os extensionistas ora em atividade nos mesmos.

As visitas foram realizadas em Setembro e Outubro de 2009 conforme disponibilidades de tempo acordadas entre os envolvidos para os devidos esclarecimentos acerca do que trata o Projeto de Pesquisa, os necessários envolvimento e desdobramentos para os extensionistas-instrutores, bem como a relevância dos resultados para as ações de ATER gaúcha e as respectivas instituições executoras. Assim, após análise dos dados da pesquisa exploratória queremos revisar e definir mais exatamente os termos de nossa cooperação visando tanto o bom encaminhamento dos procedimentos da pesquisa e a socialização futura de resultados, quanto a sua viabilidade financeira (mediante Projeto que disputará recursos de Edital de Chamada Pública do CNPq, recentemente lançado).

Isto posto, preferimos optar pela realização da pesquisa de campo exclusivamente no CT da Região Noroeste e em 15 municípios da região onde residem 75 agricultores que participaram dos cursos de formação profissional desde 2007 – ano em que terminou o “Programa de Formação Pedagógica em Serviço” dos extensionistas-instrutores, então realizado pelo pesquisador e equipe da FAGED/UFRGS.

Esta decisão apóia-se principalmente nos argumentos abaixo:

Será necessário focalizar a pesquisa de campo em uma única região devido a complexidade e quantidade de informações significativas emergentes da pesquisa exploratória, por conseguinte isto aponta horizontes mais amplos a serem devidamente tratados pelo pesquisador e demais envolvidos.

A relevância do Projeto de Pesquisa para a compreensão, construção, caracterização e validação de Indicadores de ATER adequados à modalidade de “formação profissional de produtores/trabalhadores rurais”, bem como dos respectivos micro-modelos de Desenvolvimento Rural locais, - um dos objetivos do Projeto.

A necessidade de viabilizar a execução da pesquisa de campo nos prazos disponíveis, tanto para o Projeto de Pesquisa para Doutorado no PGDR, quanto para o Projeto a ser enviado para o Edital de Chamada Pública do CNPq.

O CT sofreu poucas alterações nas equipes de extensionistas-instrutores que participaram das discussões político-pedagógicas desde 2005 sobre reorganização de projetos curriculares nas Unidades Didáticas, além de já terem efetivado uma micro- proposta de “Pré e Pós-Curso”, embora com pouca sistematicidade e acompanhamento.

Recentemente a região onde situa-se o CT despertou atenção de Programas específicos de Governo, que tratam também do Desenvolvimento Rural, o que requer constante aperfeiçoamento na elaboração e realização de ações de ATER -na modalidade “formação profissional de produtores/trabalhadores”- bem como as respectivas Avaliações e Monitoramento.

Para tanto, gostaríamos de contar com o apoio da EMATER/RS no sentido de:

1. possibilitar, no período de 1º de março de 2010 a 30 de agosto de 2010, a participação de dez extensionistas-instrutores (UD's Laticínios e Fruticultura, principalmente, conforme contato prévio com os mesmos) para acompanhamento das visitas aos 75 produtores/trabalhadores rurais egressos dos cursos de formação profissional. Destacamos a relevância da participação dos extensionistas-instrutores devido conhecerem a região e os referidos produtores/trabalhadores rurais, bem como para acompanharem o levantamento dos dados de “Pós-Curso” ora em foco. As despesas com combustível e diárias serão custeadas pelo Projeto e o Calendário de visitas condicionado a disponibilidade de tempo dos envolvidos.

2. possibilitar a utilização dos veículos com que os extensionistas-instrutores deslocam-se até o CT para que, conjuntamente com estes, possamos realizar as visitas acima referidas, sendo que o combustível e os respectivos gastos com alimentação serão custeados pelo Projeto que está sendo encaminhado ao CNPq.

Se porventura, o Projeto não for contemplado com recursos do Edital de Chamada Pública do CNPq, retomaremos o contato para redimensionar a pesquisa-de-campo.

Acatando sugestões de Vossa Senhoria, aproveitamos para consultá-lo acerca de duas possibilidades:

1. apoiar a realização um Seminário sobre “Indicadores de Avaliação Participativos” para fins de apresentação dos resultados parciais e debate dos respectivos desdobramentos frente aos objetivos da pesquisa. Para tanto, pensamos que seria importante contar com a participação de todos os extensionistas do CT, demais que atuam nos municípios/propriedades visitadas e do Escritório Regional de Ijuí (onde situa-se a pesquisa-de-campo), Gerências e Supervisões Regionais, representantes dos demais Centros de Treinamento, bem como representantes das Prefeituras e do próprio DATER/MDA.

2. enviar este documento para apreciação da Gerência Regional de Ijuí, onde situam-se o CT, os respectivos extensionistas-instrutores e as propriedades rurais a serem visitadas.

Entretanto, ressaltamos o curto prazo que temos para os trâmites prévios ao envio do Projeto para o CNPq, visto que o referido Edital expira em 02 de Dezembro de 2009. Logo, gostaríamos de contar com suas manifestações por escrito o mais breve possível.

Temos plena certeza que esta será mais uma oportunidade de cooperação proveitosa entre a ASCAR/EMATER/RS e a UFRGS.

Atenciosamente,

Prof. Dr.. Fábio de Lima Beck(pesquisador-orientador)

p/ Prof. Msc. Nelton Luis Dresch(pesquisador-doutorando)

É importante dizer que fomos atendidos em todos os aspectos solicitados, inclusive com a garantia de hospedagem e refeições no próprio CT da Mesorregião Noroeste, além da utilização dos veículos da EMATER/RS nos deslocamentos para a realização das visitas nas propriedades dos egressos e o respectivo combustível, haja visto o projeto enviado ao CNPq não ter sido contemplado no Edital MCT/CNPq/MDA/SAF/Dater N° 033/2009.

Quanto aos resultados da Pesquisa Exploratória, quero ressaltar que todas as propostas foram devidamente rediscutidas a partir da primeira reunião, realizada em 19 de maio de 2010, com a equipe de extensionistas rurais-instrutores designada para participar da pesquisa (ver Calendário das Atividades de Pesquisa no Apêndice C).

4.3 A CONFIGURAÇÃO DAS SITUAÇÕES-PROBLEMA E AS ESPECIFICIDADES TEMÁTICAS

Diante dos relatos destas memórias de um tempo recente, reafirmei minha convicção de que não existe pesquisa “pura”, isenta de qualquer interesse subjetivo ainda mais quando se trata de pesquisa qualitativa-quantitativa acerca de processos educativos e suas interfaces com políticas públicas. Assim, percebo e defendo que na pesquisa realizada priorizei métodos participativos onde os interesses dos demais envolvidos, no caso, extensionistas rurais-instrutores e egressos/as, tiveram espaço garantido através de ações dialógicas em torno das questões, ora emergentes, que produziam sentidos para todos/as. Esta situação configura a dimensão politizada dos métodos utilizados na pesquisa ou como analisa Dayrell (2005, p. 9, grifos meus)

[...]os modos de fazer são inseparáveis dos objetos de sua reflexão. [...] Para ele(Melucci) a metodologia não se resume a técnicas, mas está ligada à epistemologia, ou seja, à **capacidade de se colocar boas perguntas e à capacidade de se manter aberta a possibilidade de se interrogar sobre o como conhecer os fenômenos sociais.** Mas também pensa a metodologia como uma prática sociológica e antropológica, capaz de se confrontar com outras visões de mundo, valores, expectativas e argumentações, **colocando em evidência o caráter dialógico e potencialmente conflitivo do processo de construção do conhecimento**”.

Portanto, como já discutido anteriormente, penso que nomear “um problema geral de pesquisa” como orientador exclusivo das subseqüentes reflexões poderia gerar pelo

menos três outros problemas simultâneos ou, melhor, incoerências epistemológicas para os métodos de pesquisa escolhidos:

- a) o isolamento artificial de um único aspecto do respectivo contexto;
- b) prioridade ou exclusividade apenas para as relações causais provocadas pelo problema eleito no contraste com um referencial teórico definido a priori, não raro externo ao contexto empírico;
- c) mesmo cercado por problemas específicos, haveria certos privilégios em relação à estes, antes mesmo de qualquer percepção vivencial no campo empírico acerca das possíveis relações entre si e com as demais pessoas envolvidas, protagonistas de diversas construções de sentidos *in loco*.

Assim, ao relativizar o conceito de problema de pesquisa e buscar certo exercício de minha reflexividade já na configuração de sentidos para pesquisar no tema enunciado: **ações de ATER oferecidas na modalidade de formação profissional de produtores/trabalhadores rurais da Agricultura Familiar são uma Educação de Jovens e Adultos no Campo com impactos pouco conhecidos na sustentabilidade de famílias de agricultores e na formação extensionista**, considero que na pesquisa de campo estive tratando de situações-problema complexas, intrinsecamente permeadas pelas diversidades culturais de todos os envolvidos.

Além disso, assumo ética e politicamente que os problemas de pesquisa então enunciados, foram percebidos apenas como um ponto de partida dos processos de ação-reflexão-nova-ação individual e coletivas, visto que a pesquisa de campo foi executada de forma participativa com uma equipe de extensionistas rurais-instrutores. Nas vivências desta, isso significa que os problemas de pesquisa referidos não foram considerados como questões para serem respondidas exclusivamente, mas, sim, aspectos do tema de pesquisa que me/nos auxiliariam na condução das entrevistas semi-estruturadas sem, no entanto, delimitarem ou excluírem demais aspectos que os respectivos partícipes julgassem interessantes para relatarem ou opinarem a respeito.

Deste modo, o ponto de chegada dependeria da adequação dos métodos, procedimentos e instrumentos de pesquisa escolhidos, da qualidade das relações intersubjetivas que fossem estabelecidas entre os envolvidos (pesquisador, extensionistas rurais-instrutores, extensionistas municipais, egressos, egressas e suas famílias) e da

readequação de referenciais político-teóricos às necessidades da prática da participação na produção de conhecimentos e ressignificação de saberes nas ações de Assistência Técnica e Extensão Rural realizadas na modalidade da formação profissional de agricultores e agricultoras familiares.

Por exemplo, em minhas vivências anteriores (nos anos 2005, 2006 e 2007) com os extensionistas rurais-instrutores, estes já haviam me informado que, quando conseguiam (raramente) visitar um/a egresso/a do curso onde haviam lecionado, se decepcionavam com a pouca aplicação do que fora, supostamente, ensinado e aprendido (inclusive após a “verificação” do Pré-Teste e Pós-Teste). Aqueles atribuíam essas não-aplicações dos saberes à uma combinação de vários fatores, tais como: o “peso” das tradições familiares, a falta de “empreendedorismo” dos egressos e egressas e falta de interesse real nos cursos, visto que alguns “ganhavam” suas inscrições, conforme já relatei. Não lembro de algum/a extensionista rural-instrutor/a assumir a possibilidade de inadequações nas respectivas práticas educadoras e no planejamento curricular dos cursos de formação profissional oferecidos. Isto não lhes era visível .

Daquela época para o cotidiano na pesquisa de campo desta Tese, essas situações-problema emergiram novamente durante os debates com os extensionistas rurais-instrutores. Porém, desta vez argumentei que os mesmos planejavam suas estratégias curriculares visando a reprodução e aplicação de significados técnicos legitimados pelas Ciências Agrárias e afins, mas que, na perspectiva da EJA Contemporânea no Campo, a aprendizagem só ocorreria quando os saberes e conceitos em questão configurassem sentidos nos Mundos da Vida Rural dos agricultores e agricultoras, mediados dialogicamente pela ação extensionista.

Entretanto, ponderei que os exemplos citados não eram hipóteses a serem confirmadas ou não junto aos egressos na pesquisa de campo, via Avaliação Participativa, mas configuravam-se como características das diversidades culturais das famílias que precisaríamos ter a sensibilidade de, inicialmente, conhecer, perceber e descrever. Para tanto, precisaríamos dialogar acerca dos demais aspectos relacionados intrinsecamente e que representavam sentidos para os egressos, assim como para os próprios extensionistas rurais-instrutores. Somente a partir daí poderíamos explorar os diversos efeitos de sentido que tais discursos possivelmente causariam em nós e arriscarmos as devidas interpretações.

Por sua vez, à medida que as características culturais dos extensionistas rurais-instrutores e a minha, tornaram-se paulatinamente visíveis na pesquisa, foram incluídas nas diversas situações-problema percebidas e tematizadas. A assunção deste processo de inclusão cultural como procedimento ético-político dos métodos participativos utilizados fez muita diferença nos debates realizados com a equipe, passando a ser mais um dos pontos de partida que orientaram nossos diálogos nas entrevistas semi-estruturadas realizadas com os agricultores e agricultoras egressos.

Por outro lado, também pude perceber que, incrustados em meus argumentos (autorrotulados como “pós-estruturalistas”), subjaziam ainda (até há pouco tempo) fragmentos da lógica dicotômica, não-dialógica e muito questionada por mim desde a leitura de Pedagogia do Oprimido (FREIRE,1975) no final dos anos 1990. Penso que me faltava a dimensão das vivências reflexivas na pesquisa ou da complexidade de “estar no Mundo com o Mundo”, crítico-reflexivamente.

Portanto, parece-me razoável assumir e reconhecer minhas dificuldades iniciais em descrever (previamente) no texto do projeto de pesquisa como pensava em lidar dialogicamente com a diversidade cultural das territorialidades dos envolvidos que me/nos colocava reflexivamente na posição de sujeito questionador da formação profissional de agricultores familiares. Ironicamente falando, “é complexo”. Então, prefiro referir-me ao esforço discursivo representado no texto do projeto de pesquisa como um “desenho” ou um rascunho que foi se configurando arte-final, ainda que circunscrita por certa temporalidade dos discursos de todos e todas.

4.4 A ESCOLHA DE ALGUMAS ESPECIFICIDADES DA SITUAÇÃO-PROBLEMA GERAL

Busquei perceber, registrar e representar para o leitor algumas especificidades da situação-problema geral como tentativa de contemplar determinado cenário até então percebido na formação profissional de agricultores familiares a partir de minhas vivências e demais aprendizagens já relatadas desde o Capítulo 2.

Como já referi, a visita de Pesquisa Exploratória(GIL,2006) ao Centro de Treinamento de Agricultores –CT da Microrregião de Três Passos dentro da Mesorregião

Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Figura 2) tinha a intenção de conversar sobre o interesse dos extensionistas-instrutores em participar da pesquisa apresentando-lhes um pré-projeto da mesma. Na esteira da conversa, foi possível avançarmos na direção de desenharmos um rascunho dos Indicadores de Avaliação de ATER/formação profissional de agricultores de interesse mútuo, bem como dos cursos envolvidos e demais aspectos acerca da importância do tema para a rediscussão do Centro de Treinamento em sua relevância no Desenvolvimento Rural local e regional.

Não tenho dúvidas da importância dessa Pesquisa Exploratória(GIL,2006) como subsídio para a escrita do projeto inicial e, em particular, dos métodos participativos e suas articulações e procedimentos, além, é claro, dos já discutidos tema e problema geral da pesquisa, então desdobrados em cinco problemas específicos e os respectivos objetivos, transcritos no Quadro 4, abaixo.

Contudo, logo após o Exame de Qualificação, durante a rediscussão do projeto com o orientador percebemos a necessidade de incluir mais um, identificado com o número “1” no Quadro 4, embora a ordem em que estes problemas específicos foram listados não tenha representado alguma hierarquia entre os mesmos nos momentos da pesquisa-de-campo e nem os considereei como perguntas a serem realizadas nas entrevistas e/ou cujas respostas eu deveria “pinçar” nas transcrições das mesmas para escrever o texto da Tese, como rezam alguns métodos qualitativos de pesquisa.

Por um lado, reconheço que esses problemas e objetivos específicos foram pensados inicialmente com a intenção de indicarem ações que deveria executar junto aos demais membros da equipe de pesquisa, agricultores e agricultoras entrevistados, bem como as inerentes reflexões que eu, como pesquisador, deveria realizar na pesquisa de campo e após a mesma.

Por outro lado, penso que a assunção da reflexividade melucciana aliada ao exercício freireano de distanciamento epistemológico possibilitaram-me colocar à prova tanto a intenção logo acima referida, quanto minha própria tentativa de executá-la. Assim, todo o esforço inicial de querer colocar no texto do projeto de pesquisa uma direção unilateral para os respectivos procedimentos foi importante para mostrar-me as possibilidades e os inúmeros limites daquela intencionalidade, então linear, frente às necessidades vivenciais de acompanhar, registrar e compreender a complexidade da multidimensionalidade presente/percebida na prática da pesquisa de campo nas

instalações, nas lavouras e moradias de agricultores e agricultoras familiares egressos dos cursos de formação profissional oferecidos pelo CT, bem como nas instalações deste.

Mas, esta flexibilização ao proposto no projeto de pesquisa não significou o abandono daquelas reflexões, à medida que mantendo presente os seis problemas específicos e seus objetivos referidos no Quadro 4, foi possível perceber suas contribuições no sentido de reafirmar a necessidade de certa postura epistemológica dialógica frente ao universo de pesquisa e demais pessoas envolvidas, bem como frente aos pressupostos dos Métodos Participativos escolhidos .

Quadro 4 - Problemas e Objetivos Específicos do Projeto de Pesquisa

PROBLEMAS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
1	Quais pressupostos ético-político-teóricos pós-estruturalistas podem ser incorporados pela Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no Campo para contribuírem no desenvolvimento de projetos curriculares da formação profissional na Agricultura Familiar?
	a) incorporar conceitos pós-estruturalista acerca da linguagem e da cultura na compreensão dos processos educativos na EJA Contemporânea no Campo; b) diferenciar EJA Crítica da EJA Contemporânea no Campo como fundamentação teórica para as ações de ATER, na modalidade formação profissional de agricultores e agricultoras familiares.
2	Como adequar ou criar metodologias participativas, procedimentos e instrumentos para uma Avaliação Participativa (o Pós-curso), visando definir Indicadores Territoriais de Avaliação da formação profissional de agricultores familiares?
	a) adequar concepções de Pesquisa-Ação e Pesquisa Participante para elaborar modelo de entrevista semi-estruturada e os respectivos instrumentos de pesquisa; b) construir proposta de Avaliação Participativa e Indicadores Territoriais de Avaliação.
3	Como sistematizar, pedagogizar as informações dos territórios de origem dos agricultores egressos dos cursos de formação profissional, visando constituir uma Base de Dados Territoriais (o Pré-Curso)?
	a) mapear e tornar visível aspectos da diversidade sócio-cultural na Agricultura Familiar que interferem nos processos de aprendizagem de inovações ou novidades, bem como nos respectivos micro-processos de Desenvolvimento Rural Sustentável; b) constituir uma base de dados para uso futuro como “Pré-curso”; c) definir, com os extensionistas, as formas de representação, apresentação e interpretação da Base de Dados.
4	Como realizar uma proposta de Pesquisa-Ação Etnográfica com extensionistas rurais no (re)planejamento das ações de formação profissional na Agricultura Familiar desenvolvidas como Educação de Jovens e Adultos Contemporânea nas Unidades Didáticas do Centro de Treinamento de Agricultores de Bom Progresso, vinculado a EMATER-ASCAR/RS?
	a) apresentar/discutir todos os momentos do projeto de pesquisa com os extensionistas-instrutores dos Cursos de “Processamento Artesanal de Leite-Laticínios” e “Básico de Fruticultura” do CETREB e demais envolvidos; b) mapear e/ou resgatar aspectos político-pedagógicos do Curso de Formação realizado entre 2005-2007 pertinentes ao Tema de Pesquisa; c) adequar pressupostos metodológicos da Pesquisa-Ação as ações cotidianas dos extensionistas-instrutores, visando a Avaliação da ATER .
5	De que forma os extensionistas ressignificam (ou não) os currículos, em particular suas práticas educadoras, nos cursos de formação profissional para a Agricultura Familiar como EJA Contemporânea no Campo, visando contemplar as informações da Base de Dados Territoriais (o Pré-Curso)?
	a) adequar princípios da EJA no Campo para as ações de ATER; b) ressignificar a Pesquisa-Ação Etnográfica como metodologia na formação continuada em serviço de extensionistas rurais.
	A partir da constituição da proposta de Pré e Pós-Cursos, quais Indicadores Territoriais de Avaliação podem ser validados na orientação das necessárias ações de ATER e demais políticas públicas visando o

6	Etnodesenvolvimento (sustentável) da Agricultura Familiar?
	<ul style="list-style-type: none"> a) constituir Indicadores de Avaliação e Acompanhamento das ações de ATER locais; b) socializar a produção teórica da pesquisa nas comunidades locais e no PGDR; c) contrastar as possibilidades do Etnodesenvolvimento com o modelo de Desenvolvimento Rural percebido pelos extensionistas e agricultores/as.

Fonte: elaboração Própria

5 DISCUSSÕES METODOLÓGICAS: A PRÁTICA DA PESQUISA E AS RESSIGNIFICAÇÕES DOS MÉTODOS

Desde quando começamos nossas sessões de debate, meu orientador questionava-me acerca das diferenças em escrever “métodos da pesquisa” ou “metodologia da pesquisa” no texto⁶⁷ do respectivo projeto. Inicialmente, confesso não ter percebido a importância disso, mas passei a defender que faria as duas coisas: tanto apresentar como foi desenvolvida a pesquisa em seus diferentes momentos e quais procedimentos específicos e instrumentos de registro foram utilizados, isto é, os métodos, quanto discutir os sentidos produzidos e percebidos por mim quando diversos aspectos dos mesmos eram ressignificados a partir da prática e ação dialógica com os demais envolvidos – a metodologia.

De fato, as temáticas de tal questionamento não ficaram contidas nos “bastidores da pesquisa”, mas já fizeram-se presentes desde a Pesquisa Exploratória (GIL, 2006) realizada, provocando profícuas reflexões de como poderia e deveria orquestrar diferentes métodos de pesquisa qualitativa, adequá-los aos diferentes momentos da mesma e às diferentes pessoas que nela participariam e como participariam, não esquecendo das especificidades dos locais onde a pesquisa seria executada. Enfim, poder-se-ia dizer que tratava-se de buscar adequações dos métodos de pesquisa às diversidades culturais dos envolvidos.

Para mim, a percepção e as inerentes reflexões acerca da complexidade da referida discussão metodológica tomaram o sentido de manifestação da multidimensionalidade⁶⁸ dos territórios onde a pesquisa seria executada, bem como da relevância fundamental de certa “gestão do cuidado” ao lidar com temas, nas pesquisas de campo, fortemente

67 Lembro que comentei ter assistido diversas defesas de dissertações e teses onde os dois termos eram utilizados indistintamente, além do que, as respectivas “Bancas” nada comentaram a respeito.

68 É importante ressaltar que os conceitos de “multidimensionalidade” e “territorialidade”, assim como outros que surgirão neste Capítulo, serão abordados com o devido aprofundamento teórico no Capítulo 6.

enraizados na cultura das famílias de agricultores, no dia a dia dos extensionistas rurais-instrutores e dos demais extensionistas municipais.

Nesta tese, a separação física entre a escrita acerca do necessário aprofundamento e o relato dos momentos da pesquisa onde surgiram termos, expressões e aspectos de debates teórico-práticos, é, meramente, um recurso da forma de escrita escolhida por mim para (tentar) representar didático-pedagogicamente ao leitor, parte da complexidade das vivências individuais e coletivas ocorridas.

Então, quais métodos possibilitariam representar tal manifestação? Como romper com a visão estanque e unilateral sobre métodos, procedimentos e instrumentos provenientes das pesquisas ortodoxas, ainda que “qualitativas”? Como perceber e lidar com a diversidade de aprofundamentos, comprometimentos e momentos de participação dos envolvidos? Estas eram apenas algumas das perguntas que orientaram minhas decisões metodológicas.

Além disso, considerando que minha história de estudo e trabalho acadêmico está fortemente marcada pela busca de assumir a EJA como base teórica “par-e-passo” às inerentes ressignificações conceituais para diferentes espaços educativos, não é exagero dizer que o debate sobre métodos de pesquisa e metodologia foi e tem sido um grande aprendizado ao repensar como assumiria certa posição de pesquisador nas relações intersubjetivas com os demais pesquisadores da equipe, no caso, os/as extensionistas rurais-instrutores/as, bem como com os egressos e egressas a serem entrevistados e suas famílias.

Por sua vez, nas entrelinhas dos parágrafos acima desenham-se diversos elementos para um, a meu ver necessário, debate epistemológico sobre o fato de assumir a intrínseca relação entre epistemologia e metodologia de forma coerente, dialógica e intercultural. Este debate ocorrerá ao longo do presente capítulo.

Portanto, para conseguir perceber, registrar, compreender, interpretar e representar os dados empíricos da pesquisa o mais fidedignamente possível, utilizei modalidades qualitativas, isto é, dei preferência à qualidade dos dados na e da pesquisa obtidos através de propostas de Pesquisa Participante e Pesquisa-Ação, adjetivada Educadora, ambas de cunho etnográfico, devidamente articuladas. Os (poucos) dados numéricos que aparecem no texto, enquanto resultados também da presença de aspectos quantitativos na pesquisa qualitativa, serviram como subsídios para a qualidade dos mesmos.

Neste caso, considerei as diferenças entre Pesquisa Participante e Pesquisa-Ação a partir das concepções de Brandão(1984) e Thiollent(1984), de modo que a primeira focalizou a coleta participativa de informações nas propriedades rurais visitadas e a segunda, os processos de aprendizagem e de ação-reflexão-nova ação da equipe de pesquisa durante as reuniões de planejamento e debates acerca dos IndicATER. Porém, ambas foram impactadas e, necessariamente, ressignificadas ao serem atravessadas pelas concepções pós-estruturalistas acerca da polissemia de significados e produção de sentidos, bem como pela relativização do olhar dos pesquisadores e da assunção de nossas reflexividades junto às dos entrevistados. Para tanto, as contribuições da Sociologia Reflexiva de Melucci(2005) foram significativas.

Além da aplicação e ressignificação dos métodos de Pesquisa Participante e Pesquisa-Ação referidos, durante ambos foram realizados registros em fotografias (Apêndice L⁶⁹) e vídeo, analogamente ao proposto pela Fotoetnografia⁷⁰ enunciada por Achutti(1996). Segundo Biazus (2006,p.303), este autor

[...] procura ressaltar o potencial narrativo das imagens fotográficas utilizadas sob a forma de “narrações visuais”, uma “construção do sentido graças à imagem; isso para tornar-se um meio de restituição, uma outra forma de narrar nosso olhar sobre o Outro” (p. 87). Essas “narrações visuais”, onde poderíamos situar a fotoetnografia, encerram um sentido por trabalharem com conjuntos e seqüências de imagens, possibilitando uma leitura completa, tornando refutável o medo atribuído ao uso da imagem pela abertura de sentidos possíveis. As fotografias “devem ser objeto de construções sob forma de seqüências e de associações de imagens, tendo por objetivo treinar o leitor a praticar outras associações para nelas encontrar uma significação”(p.117). Assim, a fotografia apresenta-se como uma forma de descrição e interpretação dos dados obtidos em campo, não apenas como um instrumento de coleta de informações a fim de realizar um simples inventário da cultura estudada, constituindo verdadeiros “textos visuais” que o antropólogo constrói para restituir determinada realidade. A fotografia, segundo o autor, deve ser encarada como a “materialização de um olhar”, o “discurso de um olhar”[...]

Assim, a Pesquisa Participante foi utilizada como fundamento para a validação e ressignificação da proposta de Avaliação Participativa Pós-Curso mediante entrevistas semi-estruturadas junto às agricultoras e agricultores egressos dos cursos de formação profissional escolhidos, e suas famílias nas respectivas propriedades, tanto nas moradias, quanto nas demais instalações visitadas. Os dados foram produzidos/coletados através de

69 As narrativas fotográficas registradas no Apêndice L, referem-se às visitas realizadas aos 14 egressos e egressas mencionadas no Quadro 10.

70 Mais informações estão disponíveis em: <<http://www.achutti.com.br/fotoetnografiaprincipal.htm>>

Indicadores Territoriais de Avaliação da ATER –IndicATER- propostos pela equipe de pesquisa. Contudo, os IndicATER iniciais foram impactados pelos Mundos da Vida Rural dos egressos e egressas de tal forma que tornou-se necessário assumirmos as suas ressignificações e complementações à medida em que a equipe, inclusive eu-pesquisador-em-ação, aprendia a apreender e a registrar detalhes discursivos, interpretar empiricamente linguagens corporais, etc, durante as entrevistas. Mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Apêndice D), fui autorizado a realizar registros fotográficos (Apêndice L) das visitas aos egressos e egressas, bem como registros em vídeo das respectivas entrevistas, totalizando cerca de 45 horas de gravações.

Por sua vez, a Pesquisa-Ação fundamentou o formato das reuniões com a equipe de extensionistas rurais-instrutores no CT, embora diversos debates também tenham acontecido durante as viagens à campo no carro disponibilizado pela EMATER/RS ou nos intervalos de almoço entre uma viagem e outra. Esta Pesquisa-Ação focalizou essencialmente os debates para a elaboração e ressignificação dos procedimentos e instrumentos acerca dos Indicadores Territoriais de Avaliação de ATER, bem como as inerentes construções de significados e sentidos junto aos extensionistas rurais-instrutores que compuseram a equipe de pesquisa. Para tanto, realizamos análises do conteúdo contido nos instrumentos de registro(inclusive fotos e vídeos) da Pesquisa Participante mediante categorias, critérios e referenciais diversos, visando a construção de uma Base de Dados Territorial que, por sua vez, fundamentaria argumentos para a Avaliação Pré-Curso desejada, conforme esquematizado na Figura 1. Também realizei registros em vídeo das reuniões, totalizando cerca de 40 horas de gravações.

Contudo, os aprofundamentos alcançados nas análises e meta-análises realizadas junto à equipe de extensionistas rurais-instrutores nos momentos de Pesquisa-Ação só foram viáveis mediante a densidade, o detalhamento, as especificidades e, por conseguinte, a qualidade das informações registradas durante os momentos de Pesquisa Participante. Para tal qualidade na percepção e registro de dados, utilizamos contribuições da Etnografia contemporânea, conforme a perspectiva da professora Carmem Lúcia Guimarães de Mattos(2001,p.04), a seguir

[...]A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem(...) O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e

sem os quais não existem como categoria cultural. Esses conjuntos de significantes nos apresentam como estruturas inter-relacionadas, em múltiplos níveis(Ogbu, 1981) de interpretação[...]

Além disso, a perspectiva dessa Etnografia subscreveu a necessária flexibilidade metodológica que utilizei tanto nos diversos momentos da Pesquisa Participante, quanto nos de Pesquisa-Ação por que

[...] é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Estas técnicas, muitas vezes, têm de ser formuladas ou criadas para atenderem á realidade do trabalho de campo. Nesta perspectiva, o processo de pesquisa será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador[...] (MATTOS, 2001, p. 01)

Haja visto o restrito tempo de duração dos diferentes momentos da pesquisa⁷¹ em relação ao exigido nas pesquisas etnográficas ”convencionais”, utilizei os procedimentos análogos à “microanálise etnográfica” apresentada por Mattos (2001, p. 05)

[...] Considerada como micro porque estuda-se particularmente um evento ou parte dele, ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao estudo das relações sociais em grupo como um todo, holisticamente (Lutz,1983). Em microanálise ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao significado das formas de envolvimento das pessoas como atores, exige-se do pesquisador um detalhamento criterioso na descrição do comportamento através da transcrição lingüística verbal e não-verbal de comportamento - olhares, pausas, tom de voz, detalhes da interação e o que isto significa (Erickson 1982 e 1992, Kendon,1977). Na microanálise etnográfica existe uma preocupação com o interesse dos atores sociais na escolha de uma determinada forma de comportamento e qual o significado desta escolha. [...] A microanálise etnográfica leva em consideração não somente a comunicação ou interação imediata da cena, como também a relação entre esta interação e o contexto social maior, a sociedade onde este contexto se insere [...]

Para tanto, foi necessário que a equipe de pesquisa (inclusive, eu-pesquisador-em-ação) dedicasse atenção especial às posturas epistemológicas assumidas, como exercício da *reflexividade* (MELUCCI,2005) frente aos limites tênues entre esta, a subjetividade/empatia com os demais protagonistas/entrevistados e o cientificismo asséptico, bem como a assunção de nossa responsabilidade ético-política e do senso questionador em pesquisa para lidarmos com as percepções, o registro e as interpretações

71 Algumas horas para as Pesquisas Participantes e um ou dois dias para as Pesquisas-Ação Educadoras. No caso das etnografias “convencionais” são exigidas semanas, meses ou anos de convivência com a “população nativa”.

dos significados então manifestos e/ou as respectivas significações⁷² produzidas a partir destes.

Assim, tornou-se de estratégica importância a utilização de instrumentos de pesquisa como um Diário de Campo Tecnologizado constituído pela tabela dos IndicATER, filmadora digital (com recursos de foto, reprodução e edição de imagens), laptop (com recursos de multimídia e acesso à internet) e caderno de anotações .

Evidentemente, todos os eventos da pesquisa não puderam ser abordados em função do tempo e da finalidade deste texto. Assim, **a presente Tese focalizará prioritariamente os eventos da pesquisa a partir do que ocorreu em determinados momentos da Pesquisa-Ação** acima referida, mesmo que tenham desdobramentos nos momentos de Pesquisa Participante. Para tanto e considerando o que diz Colombo (2005, p. 284):

[...] O estilo da escrita reflexiva caracteriza-se, principalmente, por um empenho ético: carregar a responsabilidade que deriva da produção de um discurso sobre o social na consciência do caráter inevitavelmente construído e posicionado por tal discurso. [...] A estratégia retórica principal, nas narrações reflexivas, consiste no alternar discursos na primeira pessoa do singular, nos quais o pesquisador explicita as próprias motivações, emoções, inclinações, simpatias e se torna visível como eu-narrador; e discursos na terceira pessoa, nos quais o pesquisador se distancia do texto/evento produzido para analisá-lo com base em referências, metodologias, teorias que se referem a sua específica profissão de cientista social [...]

Assim, realizarei uma narrativa reflexiva (COLOMBO, 2005) acerca de determinadas ações e reflexões realizadas nas e a partir das reuniões com a equipe de extensionistas rurais-instrutores antes, durante e após as saídas-de-campo para a realização de entrevistas semi-estruturadas com os agricultores, agricultoras e suas famílias, respectivamente, egressos e egressas dos cursos de formação profissional escolhidos, no caso, os “Cursos de Processamento Artesanal de Carne Suína-Embutidos⁷³” e “Básico de Fruticultura”.

Cumprindo os pressupostos ético-político-teóricos da Pesquisa-Ação Educadora, o principal “efeito prático” da mesma foi a criação de um método de Avaliação Participativa das ações de ATER na modalidade da formação profissional de agricultores familiares, considerando que estas configuram uma Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no

72 Embora a perspectiva pós-estruturalista tenha acrescentado a estes conceitos suas dimensões polissêmicas e a idéia de como são instituídos os *artefatos culturais*.

73 No projeto de pesquisa propus que considerássemos o Curso de Laticínios, mas a equipe do CT optou pelo Curso de Embutidos.

Campo em busca de possibilidades de Etnodesenvolvimento local. O texto que segue buscará contar parte dos detalhes da história dessa construção coletiva via Pesquisa-Ação.

5.1 A PESQUISA-AÇÃO EDUCADORA DE CUNHO ETNOGRÁFICO: O APRENDIZADO DE PESQUISAR COM INTERVENCIONISMO E ÉTICA

Do lugar-de-fala que assumi na crítica pós-moderna/pós-estruturalista, nenhum conhecimento científico e suas condições de produção, representação simbólica e ressignificação são neutros, isentos de interesses políticos de toda ordem. A estes o pesquisador está atrelado, explicitamente ou não. Logo, intrinsecamente à esta proposta de Pesquisa-Ação insere-se o ato de pesquisar em Educação na Assistência Técnica e Extensão Rural como opção e como ato político.

Em outras palavras, considerando que “educar é um ato político”, como já dizia Paulo Freire em várias obras- e que os processos e procedimentos na Pesquisa-Ação (GOULART; MUTTI; PERNIGOTTI⁷⁴,1995, ELLIOT⁷⁵, 1997) são eminentemente processos dialógicos coletivos de pesquisar os processos de aprender e de ensinar, defendo que a pesquisa, porque processo educativo, é também um ato político e uma opção política de ação-reflexão-nova ação no universo pesquisado.

Neste sentido, como pesquisador-em-ação assumi a responsabilidade e o compromisso de considerar a possibilidade do envolvimento de outras pessoas no processo da pesquisa visto que, adjacente à já referida opção política, está o fato de que a Pesquisa-Ação pressupõe ações coletivas, nas quais as relações estabelecidas com as demais pessoas envolvidas têm um papel fundamental no desenvolvimento das pesquisas de campo. Isso torna-se mais significativo quando a Pesquisa-Ação permite que tanto o objeto inicial do estudo quanto os métodos e procedimentos específicos possam ser modificados durante o desenvolvimento da mesma, ajustando-se às micro-características locais do espaço-tempo onde ocorrem, bem como às das demais pessoas participantes.

Assim, a Pesquisa-Ação realizada, enquanto processo de aprender nos seus distintos

74 O estudo das autoras, focalizado em formação continuada de professores, teve influência da obra de Carr; Kemmis(1988) mesmo que devidamente articulados com outros autores. Contudo, optei pelo cuidado em não centralizar minhas referências metodológicas da mesma forma devido à ênfase epistemológica que os autores supracitados atribuem, em sua obra, à Teoria Social Crítica através dos estudos de Jürgen Habermas.

75 John Elliot defende, inclusive, as idéias de uma “Investigação-ação Educadora”.

espaços-tempos, assumiu contornos de uma Aprendizagem Significativa⁷⁶ para todos os envolvidos –pesquisador-em-ação e demais colaboradores, isto é, foi configurada como uma **Pesquisa-Ação Educadora**. Considerando, ainda, que os processos de perceber, registrar, compreender, interpretar e representar a complexidade e diversidade dos referidos processos de aprendizagem tenham ocorrido através da ressignificação de saberes de formas peculiares às diferentes pessoas, bem como as prováveis diferenças de aprofundamento.

Por sua vez, Pérez Gómez (ELLIOT,1997, p.17-18) ao escrever a “Introdução” de uma coletânea de artigos de Elliot(1997) sobre a **Pesquisa-Ação Educadora** comenta que este

[...]ênfatisa a necessidade de se deslocar da reflexão individual cooperativa para desenvolver conhecimentos práticos compartilhados que emergem da reflexão, do diálogo e do contraste permanente [...] Assim considerada, a prática profissional dos professores é um processo de ação e reflexão cooperativa, de investigação e experimentação, onde o professor aprende ao ensinar e ensina porque aprende, intervém para refletir sobre a sua reflexão, exerce e desenvolve a sua própria compreensão. As escolas tornam-se, assim, centros de desenvolvimento profissional dos professores, onde a prática torna-se o eixo de contraste de princípios, hipóteses e teorias no cenário adequado para a elaboração e experimentação do currículo, para o progresso da teoria relevante e para a transformação assumida da prática.[...] ⁷⁷

Entretanto, vale referir que essa não é uma visão romantizada, ingênua acerca de determinado método, mas sim a assunção da importância de percebermos “[...]Presença no mundo, com o mundo e com os outros[...]”(FREIRE,1997, p.20) para aprendermos a compreender a rede de significados e sentidos impregnados pelas culturas sócio-políticas locais que influenciam e definem os processos educativos nas ações de ATER ora focalizados, buscando possibilidades melhores com vistas ao Etnodesenvolvimento (STAVENHAGEN, 1985 , LITTLE,2002).

A **Pesquisa-Ação Educadora** percebida e executada nestas perspectivas assume muita semelhança metodológica com as chamadas “Perspectivas Orientadas pelo Ator – POA” (LONG, 2001, PLOEG, 2008) cujo potencial ético-político nas ações de ATER junto à população rural e junto aos pesquisadores nas Ciências Agrárias têm sido mais explorados no Brasil a partir dos anos 2000

76 Ocorre Aprendizagem Significativa quando os significados dos saberes envolvidos produzem sentido para os educandos e educadores, isto é, ocorrem ressignificações de saberes.

77 Traduzido do original em espanhol

[...] Nessa perspectiva, o ator constrói espaços de ação e mudança social, processo este diretamente relacionado com o conhecimento. A inovação é percebida como um processo endógeno na agricultura, não linear e não se refere apenas à escolha de uma determinada tecnologia, mas a um processo com tempo e lugar específicos, no qual existem constrangimentos e oportunidades preexistentes, que resultam em soluções diferenciadas, construídas a partir de uma interação de conhecimentos.[...] (WISKERKE; PLOEG,2004⁷⁸ apud BULHÕES; SÓGLIO,2009).

Esses níveis de comprometimento social do pesquisador-em-ação mediante sua imersão no universo de pesquisa não pode ser confundido e/ou reduzido ao discurso de engajamento político do mesmo e a sua inerente/suposta opacização analítica e “rebaixamento do nível de exigência acadêmica”, como rezam alguns críticos da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996, p.08). Contudo, para o devido tratamento metodológico dessa situação-problema foi fundamental o aprendizado e o exercício constante de certa vigilância e “distanciamento epistemológico”(FREIRE, 1997, p.44).

A assunção dos referidos comprometimento social e exercícios de vigilância e distanciamento epistemológicos como cuidados nos procedimentos de pesquisa e na minha postura como pesquisador-em-ação também possibilitaram-me, de um lado, evitar ou relativizar o próprio isolamento crítico-reflexivo, ressignificando as respectivas condições de produção e sistematização das reflexões que estavam em curso. Por outro lado, possibilitaram situar-me como não-nativo no universo de pesquisa, tornando visível ao olhar etnográfico os limites sensíveis entre minha reflexividade e subjetividade, possíveis empatias com os demais protagonistas da pesquisa e o cientificismo asséptico, como alerta Fonseca (1999, p. 63-65).

Caso contrário, correria o risco de distanciar-me reflexivamente da equipe, instituindo, pois, uma separação entre pesquisador e pesquisados. Por conseguinte, em “efeito cascata”, teria muito mais dificuldade para perceber os diversos aspectos tácitos da cultura laboral dos extensionistas rurais-instrutores, dos comportamentos, das condições onde as representações-de-mundo eram produzidas, entre outras situações cotidianas nos diversos momentos da pesquisa nas quais todos participamos.

Na direção desta modalidade de Pesquisa-Ação Educadora e para viabilizar os processos de compreensão, interpretação e representação posterior acerca dos cotidianos de

78 WISKERKE,J.S.C.;PLOEG, J.D.(org.) **Seeds of Transition** – Essay on novelty production, niches and regimes in agriculture. Assen: Royal Van Gorcum, 2004.

pesquisa, foi fundamental o respectivo registro com densidade, detalhando as especificidades das histórias de trabalho coletivo nos cotidianos das ações de ATER em questão, buscando suas desnaturalizações. Segundo Melucci(2005), todo esse cuidado provoca um “adensamento do tempo presente”, gerando registros com tal qualidade e fidedignidade que as análises realizadas durante a Pesquisa-Ação Educadora e as meta-análises⁷⁹ subsequentes realizadas por mim, colocaram a equipe de pesquisa em níveis de debate e reflexões coletiva e individuais capazes de constituir possibilidades melhores de ação-reflexão-nova ação.

Assim, esta Pesquisa-Ação Educadora constituiu Aprendizagens Significativas possíveis de serem incorporadas tanto nas ações de ATER ora focalizadas, quanto na elaboração das formas de representação que comunicariam as produções de conhecimentos e/ou a legitimação e validação daqueles já existentes no universo pesquisado.

Entretanto, durante os momentos de Pesquisa-Ação nas instalações do CT, como minha atenção estava mais focalizada nos processos de elaboração dos IndicATER e nas respectivas análises e intervenções, tanto as que eu propunha, quanto as propostas pela equipe de extensionistas-instrutores partícipes, optei por utilizar como principal instrumento de registro etnográfico uma câmera digital de vídeos e fotos, além de meus registros escritos, ora em caderno específico, ora diretamente nos slides, textos e esquemas projetados em uma tela, via projetor multimídia⁸⁰.

Sem dúvida alguma, o suporte tecnológico da câmera digital referida foi fundamental no resgate de imagens e áudios, bem como o uso das fotos de aspectos físicos dos locais visitados, superando as possibilidades analíticas a partir dos recursos de um Diário de Campo convencional(tanto para a Pesquisa-Ação, quanto para a Pesquisa Participante), como havia pensado em executar inicialmente. Por exemplo, o uso de projetor multimídia para expor à equipe de pesquisa os dados dos IndicATER coletados nas Pesquisas Participantes/Avaliação Pós-Curso(conforme roteiro da pesquisa na Figura 1) , bem como os registros escritos das inerentes discussões ora em curso facilitaram muito a percepção de significados e sentidos construídos tanto pelos entrevistados, quanto pela

79 Consiste na análise sobre as análises, no caso, era o tratamento crítico-reflexivo mais rigoroso das (micro)análises realizadas anteriormente, via de regra, porque estas não eram contextualizadas em perspectivas mais amplas e pouco visíveis inicialmente.

80 O projetor multimídia e a tela de projeção foram disponibilizados pela Coordenadora do CT em todas as nossas reuniões de planejamento e debates acerca da pesquisa.

própria equipe, de modo que algumas situações-problema puderam ter este nível de aprofundamento nos debates coletivos.

Esclareço que os registros em vídeos e fotos realizados tanto nos momentos de Pesquisa-Ação, quanto nos momentos de Pesquisa Participante, possuíam características bem distintas. Na primeira, busquei contemplar os debates entre a equipe de pesquisa acerca do planejamento, execução e análise de dados das entrevistas semi-estruturadas com os agricultores egressos dos cursos de formação profissional no CT. Na segunda, busquei registrar as falas dos egressos e seus familiares nas entrevistas semi-estruturadas, o local onde éramos recebidos pelos mesmos, detalhes do pátio no entorno das moradias, as demais instalações e equipamentos da propriedade, as lavouras, detalhes topográficos, os mananciais de água e as respectivas fontes, as Áreas de Preservação Permanente -APP's, os rebanhos e detalhes das atividades vinculadas ao curso de formação profissional que haviam frequentado.

5.1.1 O início da Pesquisa-Ação Educadora: a força das idéias-força da participação e da ação dialógica na equipe de pesquisadores

No período entre janeiro e março de 2010 foram tomadas várias decisões junto ao meu orientador e orientadora⁸¹ para revisar o projeto de pesquisa original em diversos aspectos.

Como já referi, a intenção inicial para a pesquisa de campo era a de estudar a elaboração e execução de uma Avaliação Participativa das ações de ATER na modalidade formação profissional de agricultores e agricultoras, através de entrevistas semi-estruturadas com 75 egressos e egressas de dois cursos do CT, distribuídos em 15 municípios da Região Noroeste do Rio Grande do Sul, incluindo no referido estudo as reuniões com os extensionistas rurais-instrutores.

Para tanto, enviamos⁸² um projeto análogo para concorrer ao Edital MCT/CNPq/MDA/SAF/Dater N° 033/2009, de modo a financiar as viagens, diárias,

81 A profa Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, foi convidada para assumir a co-orientação de pesquisa devido à sua formação e experiência profissional nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Linguagens e discurso.

82 A coordenação geral do projeto ficou sob a responsabilidade de meu orientador : prof.Dr. Fábio de Lima Beck

bolsistas de pesquisa, equipamentos e combustível para a realização da pesquisa de campo, mas não fomos contemplados. Isto nos obrigou a redimensionar o campo empírico e vários outros aspectos do projeto original.

Diante disto, retomei contato telefônico com a Coordenadora do CT, em meados de março de 2010, para informar-lhe dessa situação, enviar um resumo do projeto de pesquisa atualizado e solicitar o agendamento de uma reunião com os extensionistas rurais-instrutores que participariam da pesquisa. Isso só foi possível dois meses depois, conforme registrado no Calendário de Eventos da Pesquisa no Apêndice C. Assim, retomo a narrativa reflexiva de cunho etnográfico partindo da primeira reunião com a equipe de pesquisa no CT, realizada nos dias 19 e 20 de maio de 2010.

A viagem para a Mesorregião Noroeste do estado do Rio Grande do Sul foi realizada em duas etapas: saí de Porto Alegre para Ijuí um dia antes (18 de maio de 2010) via ônibus por cerca de seis horas. Passei a noite em um hotel no centro desta cidade e às sete horas da manhã seguinte o Gerente⁸³ do Escritório Regional da EMATER/RS em Ijuí me aguardava para me apresentar ao extensionista rural-instrutor do Curso de Fruticultura que me daria uma carona ao Centro de Treinamento de Agricultores-CT daquela Região, conforme acordo prévio mediado pela respectiva Coordenadora. Foram mais uns 90min de viagem com o tempo ocupado por uma boa conversa de apresentações mútuas e troca de informações sobre conjuntura local do CT, a política do então Governo Estadual para as ações de ATER, entre outras opiniões. Este extensionista rural-instrutor mencionou que sua esposa também estava cursando o Mestrado em Matemática na UNISINOS e comparamos as respectivas dificuldades de deslocamento para podermos realizar nossas pesquisas. Isto contribuiu para “quebrar-o-gelo” e tornar a conversa mais fluente.

A chegada ao CT foi bastante agradável ao rever dez pessoas com quem trabalhara há cinco anos atrás e cujo contato se perdera no tempo, distância e falta de oportunidades. De imediato e em meio a vários sorrisos e manifestações de boas vindas, fui servido de uma cuia de chimarrão com o símbolo do Colorado⁸⁴ estampado, sendo bombardeado de

83 O então Gerente me conhecia desde 2005, pois já havia atuado como extensionista rural-instrutor neste CT na época em que realizamos o curso de formação pedagógica já referido no Sub-Capítulo 1.1.

84 A Coordenadora do CT é torcedora “doente” do Sport Club Internacional de Porto Alegre, cujo apelido é “Colorado”, de modo que há vários objetos com o símbolo do time do coração espalhados pela Secretaria do mesmo. Tudo bem, também sou colorado.

perguntas sobre mim e minha família⁸⁵, sobre a possibilidade de retomada da formação pedagógica e, claro, sobre a pesquisa que estava por começar.

Em se tratando de reunião de pessoas na Região Noroeste do Rio Grande do Sul – município de Bom Progresso- o chimarrão⁸⁶ tem presença garantida, até porque a erva-mate é cultivada em diversas propriedades locais. Em seguida, alguns se dirigiram para as respectivas Unidades Didáticas onde iniciariam dois cursos de formação profissional de agricultores (“Embutidos e “Panificação”) e os demais para a Sala de Reuniões.

A Coordenadora do CT iniciou a reunião mais ou menos às dez horas apresentando uma sequência de *slides* -”[...]prá gente se motivar em estar aqui[...]”- que ilustravam a importância da persistência dos profissionais na busca de seus objetivos, bem como uma breve mensagem de boas vindas a todos – havia mais nove extensionistas rurais-instrutores presentes. Apresentou-me àqueles três que não participaram do curso de formação político-pedagógica que coordenei entre 2005 e 2007(inclusive aquele que havia me fornecido a carona para estar ali), dizendo-lhes que eu faria um resumo das atividades já desenvolvidas como forma de colocar-me na condução da reunião.

Após os agradecimentos formais à equipe, apresentei os primeiros *slides* acerca do que tratava a pesquisa, visto que não sabia como as informações que encaminhei à EMATER-RS haviam chegado aos extensionistas, exceto que os presentes haviam recebido uma convocação para estarem no CT e “participarem de uma pesquisa com a UFRGS”(segundo relatos).Considerando que a pesquisa propõe a utilização de métodos participativos, este seria um dos primeiros problemas ético-políticos a ser contornado dialogicamente.

Utilizando uma apresentação do Curso de formação político-pedagógica realizado entre 2005 e 2007 (Apêndice A), busquei resgatar diversos aspectos então discutidos com

85 Em novembro de 2005, eu estava no Módulo 3 do já referido Curso de Formação e poucos minutos antes de iniciar minha apresentação recebi um telefonema de vizinhos informando que minha família (esposa, filho e filha) sofrera um grave acidente automobilístico há dois quilômetros de nossa casa. Foi a situação mais difícil pela qual já passei nesta vida. Na época, durante a internação hospitalar, recebi cartões de boa saúde enviados por muitos extensionistas rurais-instrutores da EMATER/RS. Não lembrava de quem enviara os cartões, mas aproveitei a oportunidade para agradecer-lhes pela gentileza de perguntarem a respeito.

86 Chimarrão: é um chá típico do Sul do Brasil preparado como infusão de água quente diretamente sobre uma porção de erva-mate moída colocada em “cuiá” feita com porongo. Este chá é succionado através de um pequeno tubo metálico com uma peneira na extremidade(que fica mergulhado na infusão), chamado de “bomba de chimarrão

aqueles/as que haviam participado, à época, além de oportunizar certa contextualização para os demais extensionistas rurais-instrutores .

Nesta breve “oficina de resgate e reflexão das/sobre as memórias” pareceu-me, inicialmente, que a proposta fora recebida com certa dose de resignação de parte de alguns extensionistas pelo fato de estarem cumprindo uma convocação, terem viajado uma centena de quilômetros para ouvirem falar de um passado recente, do qual não partilharam. Entretanto, busquei trazer exemplos do que fora realizado e os inerentes impactos observados por mim nos cotidianos de trabalho dos mesmos no CT.

A medida que resgatávamos os conflitos, o volume de produção escrita realizada, a dimensão política dos PPPs dentro da EMATER, alguns pressupostos que orientaram nossas atividades, as idéias e propostas já incorporadas nos cursos daquele CT ⁸⁷, além de questionar o que não foi incorporado ou modificado, a participação dos extensionistas rurais-instrutores começou a ser esboçada. Percebi que até boa parte da apresentação, estavam desconfiados da dinâmica proposta. Talvez essa desconfiança tenha ocorrido por desconhecimento do convite e chamamento à participação, que a metodologia participativa da pesquisa propunha. A postura percebida pareceu-me compreensível devido ao modelo epistemológico difusionista/tecnicista que historicamente tem orientado a formação em serviço e a formação inicial daqueles profissionais.

Assim, optei por não deter-me demais no texto dos *slides* projetados, mas sim nos comentários sobre as diversas situações que ocorreram em cada um dos módulos dos quais alguns dos presentes foram protagonistas ou presenciaram os respectivos desdobramentos. Compartilhar as minhas memórias com as dos demais possibilitou vários momentos descontraídos (com vários sorrisos) acerca das situações enfrentadas no passado recente, de modo que isto melhorou a receptividade entre os extensionistas rurais-instrutores, demonstrando o acerto nesta opção.

Quero lembrar que o movimento de resgate das memórias individual e coletiva e as histórias de vida e de trabalho em questão não podem ser consideradas como mera “estratégia quebra-gelo” ou “para dourar a pílula” ⁸⁸ de algo já definido. De forma muito

87 Por exemplo: readequação das Unidades Didáticas às propostas pedagógicas dos extensionistas rurais-instrutores, várias readequações nos materiais didáticos e conteúdos dos cursos oferecidos aos agricultores e agricultoras, entre outros.

88 Em minhas diversas vivências na formação de educadores para a EJA escolar vi histórias de vida e de trabalho de educadores serem mencionadas apenas para “envernizar” certa hipocrisia institucional e,

diferente, a utilização das memórias como acima sugerido, constituídas na relação estabelecida com o extensionistas rurais-instrutores/as e a discussão de seus diversos significados e sentidos, configuram novos sentidos para os atuais processos reflexivos e portanto, podem ser consideradas como pontos de partida de qualquer processo educativo com jovens e adultos.

Assim, realizamos nosso exercício de resgate e reflexão das/sobre memórias do Módulo 1 até o Módulo 5 do referido curso de formação político-pedagógica de extensionistas rurais-instrutores que terminara em dezembro de 2006. A partir daí as questões que envolviam a execução do Módulo 6 eram desconhecidas de todos pois apenas alguns outros colegas que atuavam em um Centro de Treinamento de Agricultores na Região Serrana do Rio Grande do Sul haviam participado, conforme informei anteriormente.

Desta forma, passei a explicar que o Módulo 6 visava a construção de um modelo de avaliação participativa (por nós denominado de Pós e Pré-Curso) durante o ano de 2007, através de entrevistas semi-estruturadas com agricultores egressos dos cursos de formação profissional em todos os, então, nove Centros de Treinamento, bem como entrevistas com os respectivos extensionistas rurais-instrutores. Como a proposta ficou apenas na realização das primeiras quatro viagens à região daquele CT e algumas reuniões de discussão do modelo de avaliação, a mesma foi encerrada em setembro de 2007. Informei, também, que retomei contato com a Coordenação da Área de Qualificação Profissional no Escritório Central da EMATER/RS em dezembro daquele ano e em meados de Abril de 2008, mas o programa de formação pedagógica de extensionistas tal como vínhamos desenvolvendo junto aos Centros de Treinamento foi abandonado após a mudança na gestão do Governo do Estado do Rio Grande Sul.

Esta contextualização foi importante para situar todos/as acerca da origem de meu projeto de pesquisa para doutoramento em Desenvolvimento Rural, isto é, não se tratava de mera pesquisa teórica, mas sim de uma construção teórica a partir da prática e de uma caminhada coletiva iniciada em 2005, cuja memória estávamos resgatando naquele momento.

aparentemente, vulgarizada por muitos Gestores Públicos, como forma de “introdução” aos seus projetos de governo definidos nos respectivos gabinetes. Infelizmente, essas estratégias continuam ocorrendo em diferentes espaços e situações “ditas como participativas”.

Iniciei a apresentação do projeto de pesquisa através de um resumo entregue para cada extensionista rural-instrutor e de slides (Apêndice E) projetados em uma tela onde constavam: título, tema, problemas e justificativas de pesquisa, um esquema geral das atividades a serem realizadas, as propostas de Temáticas, Categorias e critérios para os Indicadores Territoriais de Avaliação em questão, uma proposta de roteiro para as entrevistas semi-estruturadas com os egressos e egressas dos cursos de formação profissional e os procedimentos e instrumentos de registro da pesquisa-de-campo inicialmente propostos. Surgiram questionamentos de (não, necessariamente, nesta ordem):

[...] a EMATER sabe do que trata a pesquisa e suas implicações político-pedagógicas e funcionais para os extensionistas? [...] Por que as equipes de “Embutidos” e “Fruticultura” haviam sido escolhidas para participar da “pesquisa sobre Avaliação”? [...] Vamos ganhar algum “certificado” como o outro curso (porque é bom termos pro nosso currículo)? [...] Quanto tempo vai durar a pesquisa? [...] Qual é a concepção de Avaliação que estamos falando? Já temos o pré e pós-teste [...] Quantos agricultores vamos entrevistar e onde? [...]

Combinei de retomarmos a apresentação logo após o horário do “cafezinho”, constituído por um lanche completo incluindo frutas da época. Embora todos tenhamos nos levantado para “esticar as pernas”, ir ao banheiro e servir-se de café e/ou lanche/frutas o assunto das pequenas rodas de conversa girou inicialmente em torno das memórias, passando para demais questões de interesse dos extensionistas. No grupo em que eu estava a conversa tratou de aspectos vinculados à educação de filhos e as inerentes preocupações com os riscos contemporâneos a que estão expostos tais como violência e drogadição escolar -preocupações inerentes àqueles/as que percebem-se educadores e por conseguinte conseguem visualizar a importância e a complexidade dos processos educativos escolares ou não-escolares.

Na retomada da atividade de Pesquisa-Ação Educadora, solicitei o apoio daqueles extensionistas rurais-instrutores que participaram da pesquisa exploratória realizada em outubro de 2009 -Coordenadora do CT, o Supervisor Regional e a Assistente Técnica Regional de Agroindústria- para complementarem minha fala quando quisessem, visto que passei a apresentar-lhes a sistematização que realizara desde aquele momento.

A Coordenadora e o Supervisor reiteraram a referência que fiz ao aval da Gerência Regional de Ijuí e da Direção Técnica da EMATER/RS para a realização da pesquisa, devido ao interesse do CT e da empresa tanto nos dados a serem coletados, quanto no

método em desenvolvimento. Contudo, para evitar o desconforto de ter à minha frente um grupo de extensionistas forçados a atuar no projeto de pesquisa, enfatizei que devido à proposta metodológica da pesquisa visar a articulação de Pesquisa Participante e Pesquisa-Ação Educadora a participação dos extensionistas rurais-instrutores seria fundamental para sua efetiva execução, além do que os respectivos procedimentos e instrumentos deveriam ser adequados aos cotidianos de trabalho dos mesmos.

Nesta direção, solicitei que se alguém não se sentisse à vontade para participar do projeto, a Coordenadora do CT fosse comunicada para podermos convidar outro/a colega. Após esses dois dias de reunião de planejamento e debates, dois extensionistas rurais-instrutores abdicaram da indicação, mas não foram substituídos. A equipe de pesquisa foi composta, então, por três mulheres e quatro homens.

Assim, até o final da manhã do dia 19 de maio de 2010 ocorreram várias intervenções, principalmente quando abordei o esquema geral de atividades de Avaliação propostas na pesquisa (Figura 1) e as justificativas da mesma (Apêndice E e Sub-Capítulo 3.1), visto que demonstraram suas preocupações com o tempo que precisariam reservar para participar da mesma frente às respectivas agendas lotadas de compromissos profissionais e pessoais, bem como muitas dúvidas sobre seus papéis na pesquisa.

Por sua vez, as justificativas da pesquisa geraram um debate generalizado, mas com níveis de aprofundamento e participação variáveis. Por exemplo, o primeiro conjunto de justificativas (Quadro 5) teve repercussão menor, possivelmente por se tratar de temas "mais teóricos" e supostamente distantes de seus cotidianos de trabalho, conforme captei nos comentários laterais, visto que não me dirigiram nenhuma pergunta direta a respeito.

Assim, busquei estabelecer relações entre essas justificativas e as atuações dos extensionistas rurais-instrutores no CT, analogamente ao discutido no Capítulo 4.1.

Quadro 5 – Justificativas do Tema de Pesquisa

As ações de ATER, na modalidade cursos de formação profissional de produtores/trabalhadores rurais atendem prioritariamente pessoas jovens e adultas oriundas da Agricultura Familiar, logo são uma Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no Campo.
É importante o (re)conhecimento dos "Mundos da Vida e do Trabalho" no "Mundo Rural" como "territórios educativos" - pontos de partida da EJA Contemporânea no Campo e da ATER.
A assunção das práticas educadoras/extensionistas como práticas sociais, políticas e culturais implica serem percebidas indissociavelmente multidimensionais e multirreferenciais .
A assunção ético-política da autoria e da oralidade como princípio fundante do protagonismo de atores e mediadores sociais, bem como dos processos de "tomadas de decisão".

Fonte: elaboração própria

No segundo conjunto de justificativas(Quadro 6) já houve várias manifestações e a conversa deixou de ser um quase monólogo de minha parte na direção de certo diálogo reflexivo. Pareceu-me que a equipe começou a sentir-se mais à vontade, com menos cuidados diplomáticos em dizer suas opiniões. Por outro lado, enfatizei que as respectivas temáticas tratavam de uma lacuna histórica nas ações de ATER gaúcha e brasileira analogamente ao discutido no Sub-Capítulo 3.1.2 da presente Tese.

Quadro 6 – Justificativas do Tema de Pesquisa

Nunca houve Indicadores Territoriais de Avaliação e Avaliação Participativa construídos a partir das práticas de ATER e realidades locais nesta modalidade: formação profissional de produtores/trabalhadores rurais na Agricultura Familiar.
Não encontrei qualquer estudo devidamente fundamentado acerca do impacto da atuação dos nove “Centros de Treinamento de Agricultores” da EMATER/RS no DRS -Desenvolvimento Rural Sustentável- dos municípios atendidos

Fonte: elaboração própria

No terceiro conjunto de justificativas (Quadro 7), fui questionado sobre as diferenças entre este modelo de Avaliação Pós-Curso com o modelo dos Pré e Pós-Teste que muitos ainda utilizavam. Notei um certo desconforto de alguns ao admitirem isto, visto que minha proposta era muito diferente. Apressei-me em dizer que não se tratava de considerar uma correta (a Avaliação Pós-Curso) e outra errada(os Pré e Pós-Testes), mas sim que serviam a princípios educacionais muito distintos, analogamente ao que já foi discutido no Sub-Capítulo 3.1 e Capítulo 4 da presente Tese.

Na direção dessa diferenciação, questionei suas opiniões profissionais acerca da validade dos dados contidos nas Avaliações Pré e Pós-Teste frente ao universo de informações que tínhamos acesso em uma visita planejada nas propriedades dos egressos e egressas. Ainda mais com os princípios de participação que orientam o método utilizado na pesquisa em questão. Todos concordaram com meus argumentos, embora tenha argumentado para não abandonarem a Avaliação Pré e Pós-Teste enquanto não tivéssemos o método “Pós-Curso” devidamente testado e validado na pesquisa de campo, haja visto o reconhecimento institucional da primeira.

Quadro 7 – Justificativas do Tema de Pesquisa

A Avaliação Participativa é indissociável de determinada concepção de Currículo interdisciplinar, multicultural e não-linear para dar conta da diversidade de processos de aprendizagem e ensino nas ações de ATER desenvolvidas como cursos de formação profissional de produtores/trabalhadores na Agricultura Familiar;
Nestas ações de ATER como EJA Contemporânea no Campo, os processos de Avaliação estão disseminados no Currículo-em-ação, logo não há sentido tratá-los separadamente como “monitoramento” e “avaliação de resultados”.
A adjetivação “participativa” busca evidenciar a superação do modelo classificatório, excludente e linear/unidirecional de Avaliação constituído na esteira da versão brasileira do Difusionismo e do Ensino Tecnista desde os anos 1950

Fonte: elaboração própria

Os debates sobre o que entendiam por currículo-em-ação, monitoramento e participação também exigiram certo tempo, mas, sem dúvida, o último foi o que mais causou controvérsias. Por exemplo, quando exemplifiquei os impactos da participação do egresso na possível redefinição dos conteúdos curriculares dos próximos cursos, a maioria não havia percebido que a idéia do Pré-Curso consistia exatamente em aproveitar as contribuições destes para a readequação territorial do currículo, como demonstram algumas falas, a seguir:

[...]Prá isso fizemos o Curso Zero[...]
 [...] não entendi como e o que tínhamos que mudar [...]
 [...] não sei, vamos ver....eu não fiz o curso lá com vocês, então não tenho muitos elementos prá argumentar [...]

O Supervisor Regional lembrou que “...essa discussão não poderia ser uma novidade muito grande...” porque os métodos participativos também eram utilizados nos Diagnósticos Rurais Participativos –DRPs- já conhecidos por muitos no CT e pelos extensionistas da Região Noroeste do Rio Grande do Sul. Mas, ponderou que o método de Avaliação Pós-Curso era novo e que tínhamos de construí-lo “quase do zero”, pois após os anos 2005 e 2006 não houve mais momentos de formação continuada para poderem melhorar o que só havia sido apresentado naquela época.

5.1.2 *Uma ressignificação para os procedimentos de pesquisa*

Durante a tarde daquele 19 de maio de 2010 seguimos com os debates dos aspectos operacionais da pesquisa de campo, embora a diversidade de concepções, percepções e interpretações continuasse presente, isto é, os sentidos produzidos por cada um e cada uma a partir de minhas colocações e da leitura coletiva da proposta inicial estavam

continuamente colocando à prova a viabilidade prática do que eu propunha como método, procedimentos e instrumentos para realizar a Avaliação Participativa da Formação Profissional de agricultores e agricultoras familiares, também denominada de Avaliação Pós-Curso.

Ao ser questionado se começaríamos a discussão da proposta de IndicATER pelas Categorias ou pela parte prática da pesquisa, respondi:

[...] vamos começar pelas categorias, mas, na verdade a gente vai ver as duas coisas juntas, me parece. Ou seja, o que a gente quer olhar na propriedade rural daquilo que ele fez no curso e, ao mesmo tempo, como é que a gente pode operacionalizar porque a gente pode achar que isso aqui é importante (aponte para uma das categorias e seus critérios de avaliação projetados na parede), mas na prática não se consegue operacionalizar, então não tem muito sentido insistir nisso [...]

Assim, considerando que aqueles momentos de Pesquisa-Ação Educadora haviam sido pensados como momentos de formação em serviço alicerçados ético-politicamente na Educação de Jovens e Adultos e no reconhecimento da produção de sentidos já referida, iniciamos a discussão das Categorias e Critérios de Análise para o Pós-Curso de forma articulada com os procedimentos e instrumentos com os quais iríamos visitar os egressos e egressas. Esta abordagem teórico-prática possibilitou à equipe certo exercício reflexivo acerca de uma prática de pesquisa em construção, porque participativa em todos os seus momentos: planejamento, execução e análise de dados.

Nesta direção, apresentei os procedimentos propostos no Quadro 8, abaixo, e a sequência com que poderiam ser abordados junto aos egressos e egressas para podermos dimensionar o tempo dedicado à cada entrevista, suas adequações ou não frente aos IndicATER e às características das propriedades, bem como as devidas complementações diante das dificuldades da prática .

A proposta dos três procedimentos e os respectivos instrumentos de registro mencionados no Quadro 8, pressupunha tomar como ponto de partida, das entrevistas semi-estruturadas, os IndicATER (Apêndice E, slides 9,10,11) mais simples em direção aos mais complexos, no que se referiria às temáticas do curso do qual o agricultor ou a agricultora era egresso, de modo a permitir uma aproximação gradativa aos saberes que estes utilizavam em suas propriedades. À medida que a problematização dos procedimentos referidos tornava-se mais palpável à equipe, surgiam vários questionamentos a partir das percepções das realidades locais que os extensionistas rurais-

instrutores relatavam. É claro que, considerando-se como entendiam os Mundos da Vida Rural em questão e porque entendiam dessa maneira.

Assim, na sequência do proposto no Quadro 8 como procedimentos e instrumentos de pesquisa, ao debatermos sobre como cada um na equipe entendia e realizava (ou não) alguma forma de “Leitura de Paisagem”, descobrimos que nem todas as turmas haviam realizado os croquis⁸⁹ das propriedades e se foram realizados, os extensionistas rurais-instrutores não sabiam se os egressos/as os teriam guardado consigo para serem recuperados nos momentos das entrevistas. Percebi um certo desconforto na própria equipe, em particular na Coordenadora do CT e no Supervisor regional, haja visto que tal procedimento(realizar e registrar os croquis) já havia sido assumido nos currículos dos cursos daquele CT desde o fim do Curso de formação pedagógica que coordenei em 2005 e 2006. Esse brevíssimo mal-estar não chegou a causar qualquer entrave ao debate, visto que ponderei que, por ora, estávamos analisando coletivamente a viabilidade de toda a proposta de Avaliação, logo, tudo poderia e deveria ser adequado às condições reais de trabalho cotidiano no CT.

89 São desenhos esquemáticos das propriedades dos agricultores e agricultoras a partir de suas memórias e valores culturais realizados , em geral, no primeiro dia de cada curso, de modo a servirem como subsídio para os extensionistas rurais-instrutores adequarem suas intervenções às realidades assim representadas.

Quadro 8 – Procedimentos de pesquisa propostos inicialmente no projeto

<p><u>Roteiro de visita para a Entrevista Semi-estruturada com agricultores</u></p> <p>a) apresentação da equipe e justificativas da visita e relevância da pesquisa;</p> <p>b) apresentação do TCLE e explicações do método de pesquisa;</p> <p>c) utilização dos Instrumentos A,B,C abaixo descritos;</p> <p>d) Registro fotográfico da visita para compor Álbum legendado (a ser devolvido oportunamente à família);</p> <p>e) Agendamento de retorno para apresentação e validação de resultados parciais, bem como para a entrega do Álbum .</p> <p><u>Entrevista Semi-estruturada:Procedimentos/instrumentos de pesquisa</u></p> <p>A. Leitura de Paisagem</p> <p>A.1. Utilizar os croquis da propriedade realizados no curso como contraste na visitação da mesma para que o agricultor-egresso identifique a inserção das temáticas do curso na propriedade familiar. Na ausência de croquis, elaborar rápido esboço com as informações do mesmo.</p> <p>* utilizar recurso de “álbum seriado”</p> <p>* contemplar informações de demais membros da família;</p> <p>* ressaltar a inserção local das temáticas do curso;</p> <p>A.2 - realizar registro fotográfico da visitação;</p> <p>A.3 – registrar comentários e sugestões do extensionista frente às colocações dos agricultores.</p> <p>B. Mapa Temático</p> <p>Fazer um mapa detalhado da propriedade junto com o agricultor-egresso e familiares, mediante as respectivas orientações geo-políticas via equipamento de GPS para identificar as diferentes temáticas,categorias e critérios definidos como “Indicadores Territoriais de Avaliação”.</p> <p>B.1 - elaborar tarjetas coloridas em forma de “seta” para cada aspecto acima definido;</p> <p>B.2 - elaborar tarjetas coloridas em forma de “retângulo” para identificar:</p> <p>* ordem cronológica de aplicação das inovações;</p> <p>* prioridades demandadas(demais impactos locais) pela aplicação das inovações;</p> <p>B.3 – registrar comentários e sugestões do extensionista frente às colocações dos agricultores.</p> <p>C. Fluxograma do Curso</p> <p>Apresentar o Fluxograma do curso realizado pelo agricultor para questioná-lo:</p> <p>* o que lembra? Por quê?</p> <p>* quais foram os temas que aplicou no seu cotidiano? Quanto tempo após o retorno?</p> <p>* fez adequações a sua propriedade e meios de produção? Quais?</p> <p>* o quê deixou de fazer? Por quê?</p> <p>* reutilizou o material didático recebido no curso?</p> <p>* buscou atualizações? Onde busca informações?</p> <p>* recebe apoio de outras instituições de ATER? Como houve o contato com as mesmas?</p> <p>* quais as necessidades atuais para melhorias na Qualidade de Vida Familiar e que requerem investimentos e formação específica/profissional?</p> <p>*Quais suas sugestões para melhorias no curso?</p>
--

Fonte: elaboração própria

De fato, esta última ponderação que fiz decorre de dois princípios ético-político-pedagógicos que carrego há algum tempo:

- a) considerar essa ATER/ formação profissional de agricultores familiares e a respectiva formação em serviço de extensionistas rurais-instrutores como uma modalidade da EJA no Campo;
- b) o ponto de partida do planejamento curricular da EJA no Campo deve situar-se nos Mundos da Vida Rural das pessoas envolvidas. Por estar situado nestes princípios, senti-me à vontade para afirmar à equipe que a proposta de Avaliação Participativa em elaboração deveria ser exequível nos respectivos cotidianos de

trabalho no CT e nas demais(poucas) atividades inerentes à campo, logo, qualquer coisa que a equipe julgasse estar além das possibilidades cotidianas deveria ser adequada ou eliminada da proposta. Além disso, essa readequação de métodos, procedimentos e instrumentos de pesquisa está de acordo com os pressupostos epistemológicos da Pesquisa-Ação Educadora (ELLIOT,1997) .

Mesmo assim, fizemos um exercício reflexivo com alguns croquis de propriedades que a Coordenadora do CT possuía nos arquivos da respectiva Secretaria. Com os croquis sobre nossa mesa de reunião, escolhi aleatoriamente um para lembrar a estratégia de uso desses como recurso pedagógico nos cursos de formação profissional de agricultores inicialmente proposta em 2005 e as devidas adequações realizadas pelos extensionistas rurais-instrutores de Embutidos e Fruticultura partícipes na equipe de pesquisa, de modo a podermos analisar a viabilidade de sua utilização como instrumento na Avaliação Participativa proposta. Após umas poucas argumentações em torno dessa idéia inicial e diante da eminente inexistência dos mesmos, decidimos, pois, abandoná-los nos procedimentos propostos.

Por sua vez, fazer os três procedimentos propostos no Quadro 8 tomaria muito tempo da equipe e da família visitada, haja visto terem outras atividades para cumprir nos respectivos cotidianos domésticos e de trabalho nas lavouras e demais instalações. De fato, tínhamos como preocupação não tornar nossa presença nas propriedades um transtorno para os/as egresso/as e suas famílias, mesmo que combinado previamente com estas através de contato estabelecido por outros extensionistas nos Escritórios Municipais da EMATER/RS. Após longo debate, entremado de exercícios da execução dos procedimentos de pesquisa, acordamos a duração de cerca de duas horas para cada entrevista participante. Apesar de nossas preocupações, a primeira entrevista/visita durou cerca de 3h 30min, exigindo uma reavaliação de nossos procedimentos, tempos de fala e quem faria os questionamentos nas entrevistas!

Por outro lado, percebemos a força de uma situação-problema comentada pelos extensionistas rurais-instrutores a partir de suas vivências profissionais: os/as agricultores/as (supostamente) assistidos/as gostavam de receber suas “visitas” nas respectivas propriedades! De fato, quando as iniciamos e apesar de certo formalismo que compusemos para nossa chegada, apresentação da equipe e nossas intenções de pesquisa de Avaliação dos Cursos de Formação Profissional de Agricultores, os sentidos que a

maioria dos egressos e egressas atribuíram às nossas entrevistas semi-estruturadas eram semelhantes aos de uma visita de amigos ou "conhecidos" que há muito não se viam. À exceção de um que nos recebeu na micro-empresa onde trabalha –um matadouro/frigorífico, os demais nos receberam de forma amistosa em suas casas, agradavelmente servidos com chimarrão ou café, bolachas, bolo ou rapadura, inclusive um bom vinho e queijo coloniais, e, claro, os embutidos produzidos pelos agricultores e agricultoras egressos.

Portanto, o que inicialmente, para nós (principalmente para mim), seriam entrevistas semi-estruturadas para compor uma Avaliação Participativa dos Cursos de Formação Profissional de Agricultores e Agricultoras Familiares realizados em um Centro de Treinamento da EMATER/RS, acabou sendo impactado pela diversidade cultural das demais pessoas envolvidas justamente pela perspectiva epistemológica proporcionada pelos métodos participativos. Assim, tais entrevistas assumiram a forma e a complexidade de visitas, que requerem mais tempo, certa dedicação e gestão do cuidado nas falas, na ouvidoria e na elaboração de respostas às questões específicas que sempre surgiam quando éramos levados a visitar as instalações onde os egressos e egressas processavam os Embutidos ou nos pomares de frutas cítricas.

Olhando para este passado recente (cerca de dois anos antes da escrita da tese) nos registros em vídeo das demais reuniões de Pesquisa-Ação Educador vejo que houve a recorrência de debates metodológicos dos aspectos prós e contrários ao método participativo que estávamos elaborando, à medida que outras situações-problema surgiam nas, então configuradas, visitas para entrevistas semi-estruturadas. Nesses debates, pelo menos dois aspectos foram, com certeza, diferenciais para nós em relação a outros métodos de avaliação de ATER (GUIJT, 1999, CULTIVA, 2007, BERGAMASCO, 2007) : o tempo dedicado às pessoas das famílias visitadas e a forma de condução das entrevistas semi-estruturadas, que passei a chamar de "gestão do cuidado na coleta e produção participativa de informações".

De fato, as poucas bibliografias disponíveis sobre métodos participativos de avaliação de ATER davam menos destaque para estes dois aspectos diferenciais, visto que o foco das mesmas situava-se em torno da coleta de informações para fins da gestão política e controle dos investimentos públicos. No nosso caso, passei a perceber -e penso que contaminei positivamente toda a equipe de pesquisa- que as informações não estariam

lá à nossa espera para serem meramente coletadas, mas, sim, precisariam ser produzidas se e somente se constituíssem sentido para as pessoas envolvidas naquela EJA no Campo. Isto é, as informações/dados quanti-qualitativos que não ressignificassem, por um lado, as relações entre os agricultores e agricultoras egressos e os respectivos extensionistas rurais-instrutores e, por outro lado, os saberes supostamente ensinados e aprendidos, não teriam validade, para nós, como Indicadores de Avaliação Participativa dos Cursos de Formação Profissional de Agricultores e Agricultoras Familiares realizados em um Centro de Treinamento da EMATER/RS!

Por sua vez, tais produções de sentido só puderam ser apreendidas, percebidas, representadas e debatidas a partir da postura epistemológica dialógica que aprendemos a assumir frente aos egressos e egressas e às manifestações de suas diversidades culturais quando eram contrastadas pelas nossas. Em outras palavras, tanto minha percepção, quanto a assunção dessa desnaturalização das informações/dados, como dados, dados⁹⁰ foi possibilitada pelas contribuições da perspectiva pós-estruturalista da linguagem⁹¹ e cultura (das pessoas envolvidas) inserida no “pós-modernismo de resistência” que, conforme McLaren(1997), reconhece certo “[...] movimento dos significantes...não sejam tomados como o resultado de uma lógica imanente da linguagem, mas como o efeito de conflitos sociais que atravessam a significação[...]” (McLAREN,1997, p.67-68).

Seguindo os debates dos procedimentos de pesquisa propostos inicialmente no projeto (Quadro 8) onde propus um Roteiro de visita para a Entrevista Semi-estruturada com agricultores, a equipe concordou em manter os demais procedimentos e instrumentos de pesquisa, inclusive na ordem proposta, haja visto que partiríamos da Leitura de Paisagem na propriedade por referir-se a aspectos mais gerais com relativa facilidade de percepção e relato por parte dos/as egressos/as.

Além disso, a Leitura de Paisagem já tem reconhecida relevância informativa para os extensionistas rurais em geral e para os da equipe de pesquisa, em particular, ao possibilitar-lhes verificar *in loco*, tanto as características gerais das propriedades, quanto a composição da diversidade cultural dos/as agricultores/as.

90 Parafrazeando Paulo Freire em vários textos.

91 Ver outros argumentos no Sub-Capítulo 5.2.

Nesta direção, um extensionista rural-instrutor disse e os demais concordaram: “[...] aqui todo mundo já fez os DRP (nas comunidades que atende). Já estamos familiarizados com essas práticas. Já fizemos isso, mas é muito demorado [...]” .

Ponderei que, diferentemente do que Verdejo(2006) propôs no “Diagnóstico Rápido Participativo” quanto às “observações participantes”, na modalidade de Pesquisa Participante pensada para fundamentar nossas atuações junto aos agricultores e agricultoras egressos, “[...] cada observação é, por definição, sempre uma intervenção[...]” naquele meio social, conforme defende Melucci (2005, p. 318).

Isto é, como estaríamos interessados em, por exemplo, descobrir como, quando e em que condições os/as egressos/as teriam utilizado ou não os saberes supostamente ensinados/aprendidos durante suas estadias nos cursos de Embutidos e Fruticultura, poderíamos questioná-los acerca de algum aspecto referente aos conteúdos curriculares dos cursos que tenha chamado nossa atenção durante a Leitura de Paisagem. Tal situação possibilitaria uma opinião técnica específica do extensionista rural-instrutor para, talvez, corrigir distorções e/ou perceber e compreender as ressignificações produzidas localmente⁹². Assim, estaríamos qualificando e aprofundando nossas participações e as dos egressos/as, intervindo e pesquisando simultaneamente. De fato, isto aconteceu em quase todas as visitas realizadas, gerando, por conseguinte, inúmeras outras informações para os debates de cunho didático-pedagógico em nossas reuniões.

Por sua vez, percebi que à medida que os/as extensionistas rurais-instrutores da equipe de pesquisa sentiam-se à vontade nas visitas, despreocupavam-se com algum rigor científico em meramente observar. Assim, não precisavam frear suas micro-intervenções nas propriedades visitadas quando questionados pelos egressos e egressas e/ou quando sentiam-se instigados por alguma situação verificada na Leitura de Paisagem e/ou nos relatos/respostas dos entrevistados. Sem dúvida, tais situações-problema e nossas inerentes posturas epistemológicas dialógicas então assumidas colaboraram para reconfigurar nossas entrevistas semi-estruturadas em visitas dialogicamente transformadas em certa modalidade de ação de ATER.

Seguindo os procedimentos descritos no Quadro 8, o Mapa Temático pressupunha a necessidade de certo exercício reflexivo dos egressos e egressas em representar

92 Nestes casos, poder-se-ia dizer que a inovação deixaria de ser inovação para ser uma novidade, analogamente aos saberes produzidos e/ou acumulados histórica e endogenamente (PLOEG,2004).

graficamente toda a propriedade e, em particular, registrando aspectos referentes aos conteúdos curriculares dos cursos em questão. Houve questionamentos quanto ao tempo que seria dispendido para esta atividade e a possível sobreposição com os registros físicos das entrevistas, pois também utilizaríamos uma planilha com um roteiro dos IndicATER como orientação para a equipe registrar as entrevistas semi-estruturadas. Mas, optamos em manter o Mapa Temático nas duas primeiras entrevistas de cada curso focalizado para avaliarmos os desdobramentos práticos de nossos questionamentos. Embora tenhamos confirmado o potencial didático-pedagógico desse instrumento de registro para a equipe poder perceber como os egressos e egressas percebiam o seu território e as respectivas transformações realizadas, ora como novidades ora como inovações (PLOEG,2004), as dúvidas colocadas pela equipe se confirmaram. Logo, optamos em não utilizar o Mapa Temático nas demais visitas.

Finalizando este tema, a proposta de utilizarmos o Fluxograma do Curso, assim como a questão dos croquis, buscava resgatar algo já realizado no curso de formação pedagógica de extensionistas rurais-instrutores que coordenei nos anos de 2005 a 2006. Este instrumento consistia num esquema linear onde constavam os conteúdos, equipamentos e práticas referentes aos desenhos curriculares de cada curso, de modo a possibilitar, por um lado, uma visão mais ampla do mesmo aos agricultores e agricultoras e, por outro lado, possibilitar uma conversa específica sobre os conteúdos supostamente aprendidos e aplicados nos cotidianos das propriedades ora visitadas. Pareceu-me surgir mais um pequeno constrangimento na equipe quando ficou visível que os extensionistas rurais-instrutores do curso de Fruticultura sequer tinham algo semelhante para uso pessoal. Contudo, reconheceram a relevância do mesmo tanto para uso nos cursos, quanto nas visitas da pesquisa, ora iniciando. Assim, comprometeram-se em elaborá-lo frente às especificidades atuais. Na prática das visitas à campo, a utilização dos Fluxogramas foi tímida frente à qualidade dos diálogos estabelecidos com os egressos e egressas, de modo que somente foi inserido nas entrevistas como auxílio à memória dos egressos e egressas quando referiam-se à alguma atividade específica do curso e sua inserção/relevância para as práticas cotidianas na propriedade.

Na esteira desses debates para a elaboração da nossa proposta de Avaliação Participativa de ATER, vários outros questionamentos e definições surgiram nestes dois

dias⁹³ de reunião configurada como momentos de Pesquisa-Ação Educadora de cunho etnográfico.

5.1.3 A reconfiguração do Campo empírico

A definição do campo empírico onde realizaríamos as atividades de pesquisa limitou nossa dispersão a uma distância de aproximadamente 50 km do CT para o mapeamento dos possíveis egressos e egressas dos cursos de Fruticultura e Embutidos, considerando o tempo de deslocamento necessário para realizarmos duas ou três entrevistas por dia: uma pela manhã (após 9 horas) e demais à tarde, além, é claro, das limitações orçamentárias para o custeio das diárias da equipe e do combustível para os veículos da EMATER/RS. Porém, apenas uma vez conseguimos realizar duas atividades de pesquisa à tarde: uma visita (com o sentido já referido de sermos recebidos como conhecidos ou amigos) e uma entrevista (no sentido restrito à coleta de dados) com um egresso do curso de Embutidos na empresa onde trabalhava no município de Humaitá.

Efetivamente a pesquisa foi desenvolvida em 09 municípios da Mesorregião Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Quadro 10) partindo do critério de onde haveria o maior número de egressos e egressas dos cursos de formação profissional oferecidos pelo CT nos anos de 2007 e 2008. A escolha destes dois anos foi definida por dois motivos:

- a) havíamos concluído o curso de formação pedagógica dos extensionistas rurais-instrutores em 2006, com diversas propostas de alterações a serem implementadas pelos mesmos em cada CT;
- b) conforme estimativa empírica da equipe, o período de dois a três anos seria o tempo necessário⁹⁴ para que inovações propostas a partir dos cursos de Embutidos e Fruticultura fossem implementadas nas propriedades.

93 Essas reuniões ocorreram em 19 e 20 de maio de 2010.

94 Neste tempo estavam incluídos: manifestação de interesses pelos agricultores/as, realização do curso no CT, elaboração dos projetos inovadores para financiamento e demais e trâmites burocráticos para liberação dos recursos, execução do projeto nas propriedades, início das atividades produtivas e introdução em mercados consumidores.

Com o pressuposto de garantir a visibilidade das diversidades sócio-culturais locais nos IndicATER, propus que fizéssemos a seleção de egressos garantindo igualdade⁹⁵ numérica entre os Gêneros (masculino e feminino) e as diferenças geracionais (jovens, adultos e idosos), haja visto que os currículos dos cursos não focalizavam tais especificidades, segundo os próprios extensionistas rurais-instrutores da equipe de pesquisa. Na prática, eu e a Coordenadora do CT verificamos os arquivos na Secretaria do mesmo e identificamos poucas agricultoras egressas dos cursos de Embutidos e Fruticultura cujas propriedades localizavam-se dentro do raio de 50 km proposto inicialmente, tornando-se necessário, pois, ampliar este intervalo de tempo e recuar até os egressos e egressas do ano de 2006. Apesar desse nosso esforço, foi necessário viajarmos a distâncias maiores do que a prevista.

Munido destas informações preliminares, questionei os extensionistas rurais-instrutores acerca dos tipos de participantes –por eles, chamados de “cursistas”- que têm sido recorrentes nos cursos de Processamento Artesanal de Carne Suína –Embutidos e de Básico de Fruticultura. A partir disso, elaboramos a “Tipologia” apresentada no Quadro 9 acima, embora buscássemos, na primeira lista de cursistas, manter a proporcionalidade entre as questões de Gênero e Geracionais, já referidas.

Assim, eu e a Coordenadora do CT pré-selecionamos 40 egressos (Quadro 9) que poderíamos visitar para serem contatados diretamente por telefone ou pelos demais extensionistas rurais dos Escritórios Municipais da EMATER/RS. A equipe de pesquisa debateu a possibilidade de entrevistarmos no mínimo dez de cada curso, de modo a aumentar a representatividade de nossa amostragem de pesquisa, mas o contraste com a realidade dos cotidianos de vida e trabalho dos extensionistas envolvidos encerrou a discussão.

95 Houve a proposta de garantir “proporcionalidade” ao invés de “igualdade numérica” com o argumento de considerarmos quem se inscrevia nos cursos em questão. Contra-arguntei dizendo que justamente por tais especificidades não serem consideradas no planejamento curricular dos cursos é que, por conseguinte, a divulgação atingia poucas pessoas desse tipo: mulheres jovens e adultas, idosos e idosas.

Quadro 9 - Tipologias escolhidas para seleção dos egressos por curso de formação profissional

Curso	Tipologias	Número de egressos pré-selecionados	Idades em 2010 (em Anos)
Curso de Processamento Artesanal de Carne Suína (Embutidos)	Estudantes da Escola Técnica Celeiro	05 homens	19,19,19,20,21
	Jovens que atuam em Agroindústrias familiares	03 homens	23,25,28
		02 mulheres	21,21
	Adultos proprietários ou trabalhadores da Agroindústria Familiar visando comercialização	02 homens	35,62
		01 mulher	50
	Adultos proprietários ou trabalhadores da Agroindústria Familiar visando consumo local	06 homens	38,47,47,53,53,56
05 mulheres		36,49,50,60,63	
Curso Básico de Fruticultura	Estudantes da Escola Técnica Celeiro	01 homen	31
		02 mulheres	19,25
	Jovens que atuam na Agricultura familiar	02 homens	19,28
	Adultos que atuam na Agricultura Familiar visando comercialização/consumo local	08 homens	33,37,38,50,52,54, 55,60
		03 mulheres	48,51,53

Fonte: elaboração própria

Assim, realizamos entrevistas com 08 egressos do Curso de Embutidos e 06 do Curso de Fruticultura descritas no Quadro 10, a seguir, acordadas com a equipe e em função do tempo e recursos disponíveis.

Conforme os compromissos já assumidos pela equipe de extensionistas rurais-instrutores fora do CT e as respectivas disponibilidades de agenda, elaboramos uma proposta de cronograma de visitas para as entrevistas semi-estruturadas e para reuniões de Pesquisa-Ação. Nestas últimas, a equipe solicitou mais dois encontros preparatórios para análise parcial de nossos procedimentos e instrumentos de pesquisa, visando garantir tempo hábil para as necessárias adequações às necessidades da prática nas pesquisas de campo. De fato, foram muito importantes esses encontros extras.

Contudo, na seqüência de procedimentos para a seleção e contato com os egressos e egressas, outra situação-problema mostrou-nos certa crueza dos fatos: o êxodo rural! Até a manhã do dia 31 de maio de 2010, durante nossa reunião preparatória para iniciarmos a primeira visita à tarde, a Coordenadora do CT havia localizado apenas quatro mulheres adultas egressas que permaneciam em suas propriedades, sendo que com apenas duas (uma de cada curso focalizado) foi possível contato prévio (uma, via telefone e outra, via contato

prévio de um extensionista rural municipal). As cópias dos instrumentos utilizados nas entrevistas semi-estruturadas com ambas estão nos Apêndices F,G,H,I .

Quadro 10 - Campo empírico da pesquisa: as pessoas e os lugares

Egresso/a Idade Gênero	Curso Ano	Tipologia	Município Localidade
EP 25anos masculino	Embutidos 2007	Estudante Escola Técnica Estadual Celeiro	Sede Nova
DH 22anos Masculino	Embutidos 2008	Estudante Escola Técnica Estadual Celeiro	Esperança do Sul - localidade: Açoita Cavalo
MS 23anos Masculino	Embutidos 2007	Jovens que atuam em Agroindústrias familiares	Humaitá
JF 45anos Feminino	Embutidos 2006	Adultos proprietários ou trabalhadores da Agroindústria Familiar visando comercialização	Tenente Portela
NN 60anos Masculino	Embutidos 2008	Adultos proprietários ou trabalhadores da Agroindústria Familiar visando comercialização	Crissiumal - localidade: Lageado Grande
AM 58anos Masculino	Embutidos 2006	Adultos proprietários ou trabalhadores da Agroindústria Familiar visando consumo local	Campo Novo
VV 47anos Masculino	Embutidos 2007	Adultos proprietários ou trabalhadores da Agroindústria Familiar visando consumo local	Santo Augusto-localidade: Costa do Turvo
GW 27anos Masculino	Embutidos 2008	Adultos proprietários ou trabalhadores da Agroindústria Familiar visando consumo local	Humaitá
RS 33anos masculino	Fruticultura 2008	Estudante Escola Técnica Estadual Celeiro	Santo Augusto
CT 42anos Masculino	Fruticultura 2008	Adultos que atuam na Agricultura Familiar visando comercialização ou consumo local	Santo Augusto
HK 63anos Masculino	Fruticultura 2008	Adultos que atuam na Agricultura Familiar visando comercialização ou consumo local	Três Passos
MV 53anos Feminino	Fruticultura 2008	Adultos que atuam na Agricultura Familiar visando comercialização ou consumo local	Crissiumal
NC 60anos Masculino	Fruticultura 2008	Adultos que atuam na Agricultura Familiar visando comercialização ou consumo local	Crissiumal –localidade: Água Fria
N 41anos Masculino	Fruticultura 2008	Adultos que atuam na Agricultura Familiar visando comercialização ou consumo local	Crissiumal –localidade: Água Fria

Fonte: elaboração própria

Por sua vez, dos doze homens jovens e das três mulheres jovens egressos pré-selecionados por mim, com idades entre 17 e 29 anos na época em que realizaram os cursos no CT, apenas um dos homens ainda exercia atividades junto à família, mas, todas as mulheres haviam migrado para os centros urbanos para trabalharem em outras atividades, ora morando em casa de parentes, ora constituindo família própria.

Embora a situação-problema do êxodo rural de jovens não fosse novidade, o fato de estar ocorrendo muito proximamente àqueles cotidianos extensionistas e com tamanha representatividade frente à nossa amostragem, surpreendeu a todos e todas. Essa situação,

não-prevista em nossa profícua reunião de planejamento, gerou um certo debate entre os três membros da equipe presentes (todos do Curso de Embutidos) enquanto a Coordenadora do CT e uma extensionista rural-instrutora continuavam telefonando na busca de outras e outros egressos para comporem parte de nosso campo empírico.

Nesse debate, houve um exercício analítico de onde a presente situação-problema poderia se encaixar nas temáticas, categorias e critérios dos Indicadores Territoriais de Avaliação, por exemplo: nas Questões de Gênero e Geracionais, na Geração das rendas familiares, na Gestão da propriedade ou na Percepção/concepção de Desenvolvimento Rural-DR e Sustentabilidade. Além disso, em que pese certa trivialidade discursiva, mas não-naturalizante, na busca de relações causais para o êxodo rural daqueles jovens, tais como: as dificuldades da vida no meio rural, a ausência de serviços públicos disponíveis nas cidades, a falta de vocação dos jovens em relação às atividades no campo, os atrativos das cidades, etc, um dos temas que me chamou a atenção foi o questionamento sobre o papel dos cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras no referido contexto.

Nesta direção, duas posições distintas entre os extensionistas rurais-instrutores ficaram evidentes com bons e desdobrados argumentos: por um lado, o reconhecimento, mas não aceitação tácita, da inadequação e/ou inocuidade dos cursos como contribuição na reversão ou impedimento do êxodo rural daqueles jovens, por conseguinte na desejada melhoria da Qualidade de Vida das famílias assistidas e incremento no Desenvolvimento Rural local; por outro lado e discordando do primeiro, tratava-se da necessidade de haver uma melhor, mais criteriosa seleção daqueles e daquelas que realizariam os cursos, de modo que as vagas seriam priorizadas para os/as que manifestassem explicitamente a intenção de permanecer no campo.

Embora tenha participado destes debates, pareceu-me que nos argumentos colocados estava subjacente certa preocupação com relação à justificativa de existência dos Centros de Treinamento e da figura do extensionista rural-instrutor na estrutura administrativa da EMATER/RS, embora tal especificidade funcional não exista no Quadro de Carreira destes profissionais, conforme comentários de alguns membros da equipe de pesquisa. Em outras palavras: se a Avaliação que estava por começar tornasse evidente que as ações de ATER na modalidade de formação profissional de agricultores e agricultoras

não impactava positiva e visivelmente a Qualidade de Vida das famílias dos egressos e egressas e o Desenvolvimento Rural local, como justificar o investimento da EMATER/RS na manutenção dos Centros de Treinamento e na lotação de carga horária dos extensionistas rurais para esses em detrimento das atividades de campo?

Assim, sempre que os IndicATER gerados nas visitas tangenciavam estas temáticas, as discussões acima(entre outras) eram retomadas ainda durante nossas viagens de retorno (a bordo dos carros cedidos pela EMATER/RS), nos horários de almoço ou lanche, ressonando, por conseguinte, nos subsequentes momentos de Pesquisa-Ação Educadora para análise parcial das visitas realizadas.

De fato, nosso campo empírico foi se desenhando à medida que essas situações-problema puderam ser minimizadas pela equipe de pesquisa, com destaque para as atuações compromissadas da Coordenadora do CT e do Supervisor Regional que se envolveram pessoalmente nos contatos com os egressos e egressas, bem como nas mediações junto aos demais extensionistas rurais lotados nos Escritórios Municipais da EMATER/RS situados nos municípios que iríamos visitar, haja vista a desejada participação destes “profissionais de campo” nas entrevistas a serem realizadas, de modo a buscar alinhar, mesmo que tenuamente, possíveis ações de acompanhamento/ATER destes para os egressos e egressas dos cursos realizados no CT.

Nos debates de planejamento dos IndicATER e nos subsequentes, para análise de dados, essas estratégias de diplomacia interna na EMATER/RS demonstraram as diversas faces de outra situação-problema já conhecida e discutida desde, pelo menos, o curso de formação pedagógica que promovemos entre 2005 e 2006, já referido no Capítulo 1. Tratava-se da fragilidade da política pública de ações de ATER com gestão articuladora de uma necessária, em nossa opinião, rede de instituições e profissionais a serviço das necessidades locais dos agricultores e agricultoras familiares. No caso da EMATER/RS, ficou evidente a pouca ou nenhuma articulação entre as ações do CT e as dos Escritórios Municipais, submetidos hierarquicamente às diferentes gestões na estrutura administrativa da instituição.

Isto significava que, na prática, as informações atualizadas sobre o paradeiro dos egressos e egressas dos Cursos de Embutidos e Fruticultura focalizados na pesquisa, dependeria também (em alguns casos, exclusivamente) do carisma da Coordenadora do CT

e da posição hierárquica do Supervisor Regional. Não tive relato de alguma situação não-resolvida via diplomacia profissional, além do que, foi visível a boa receptividade que tivemos ao visitarmos previamente os referidos Escritórios em cada município onde realizaríamos nossas pesquisas de campo.

Mesmo assim, em todos os momentos onde debatemos essa situação-problema questionei a equipe acerca da inserção de tal política pública em modelos de Educação do/no Campo e Desenvolvimento Rural, divergentes daqueles que sustentavam minhas e nossas ações em pesquisa, bem como na formação profissional de agricultores e agricultoras familiares e na respectiva formação em serviço de extensionistas rurais-instrutores. Nestes momentos não houve e não era meu objetivo, alguma teorização dos modelos de Desenvolvimento Rural hegemonicamente conhecidos, mas sim, a tentativa de apresentar-lhes algumas possibilidades do Etnodesenvolvimento (STAVENHAGEN,1985;LITTLE,2002) que se aplicavam à nossa pesquisa, ora em construção, tais como: a satisfação das necessidades das populações locais - bens essenciais, necessários a elevação dos padrões de vida; o aproveitamento das tradições culturais locais, visando a auto-sustentação; o reconhecimento e a compreensão das mulheres e crianças, não-visíveis até então, na dinâmica do desenvolvimento local.

Isto é, aspectos ético-político-teóricos inerentes ao tema de pesquisa eram abordados somente à medida que tangenciavam as situações-problema vivenciadas nas pesquisas-de-campo, de modo a buscar coerência com pressupostos da Educação de Jovens e Adultos-EJA que orientavam minhas ações junto à equipe.

5.1.4 As reconfigurações dos IndicaTER e dos instrumentos de pesquisa

Mas, voltando à seqüência cronológica(ver Apêndice C) desta narrativa de Pesquisa-Ação Educadora, ainda na primeira reunião nos dias 19 e 20 de maio de 2010 redefinimos os Indicadores Territoriais de Avaliação-IndicATER da formação profissional no campo inicialmente elaborados na Pesquisa Exploratória que realizei naquele CT em Outubro de 2009, aumentando para 04 Temáticas, 23 Categorias e 71 Critérios de análise(ou Descritores), mais adequados às necessidades e interesses da equipe de extensionistas rurais-instrutores.

Embora essas adequações tivessem amparo na perspectiva participativa da pesquisa, ponderei, naquele momento, que o instrumento de entrevista semi-estruturada onde registraríamos os IndicATER ainda poderia sofrer alterações, bem como estes mesmos, quando fossem levados à campo para as devidas validações junto aos egressos e egressas selecionados para entrevista.

De fato, o apresentado nos Quadros 11,12,13,14 e 15 abaixo e nos Apêndices F,G,H,I (cópias de planilhas utilizadas em duas entrevistas) resulta de mais duas alterações que ocorreram logo após a primeira visita à um egresso do Curso de Embutidos. Nessa reunião, ocorrida em 1º de junho de 2010, já percebemos a necessidade de mudanças, quando realizamos uma Análise Cruzada dos procedimentos e posturas que adotamos frente aos egressos, egressas e às suas famílias, bem como das formas de registro das informações produzidas/coletadas, visando a validação dos IndicATER inicialmente escolhidos.

A Análise Cruzada referida representa a sistematização de dois momentos de nossos debates (geralmente) nas reuniões de Pesquisa-Ação Educadora para a configuração das “Bases de Dados Empírica e Analítica”(Figura1), a medida que :

- a) buscávamos compreender e interpretar as informações registradas em cada indicATER, contrastando, por exemplo, com nossas concepções e expectativas em relação aos objetivos de cada curso de formação profissional então focalizado;
- b) buscávamos relações entre diferentes IndicATER, constituindo, pois, outras informações que qualificavam as Avaliações Participativas realizadas “no campo”.

Essa forma de conduzirmos nossas Análises Cruzadas foi possível porque tivemos oportunidades de conversar diretamente com os egressos e egressas sobre os sentidos que atribuíam à algumas situações específicas, cujas repercussões atingiam as famílias, tanto na geração de conflitos diversos, quanto na resolução dos mesmos. Contudo, a profundidade reflexiva e a duração dessas conversas, tanto nas visitas a campo, quanto nas reuniões no CT, eram diretamente proporcionais à legitimidade e confiança atribuídas mutuamente entre os interlocutores.

Contudo, essa Análise Cruzada tornou-se mais significativa porque discutíamos, não somente, os registros físicos, mas também dos Efeitos de Sentido (ORLANDI apud SANT'ANNA,2009) provocados nos pesquisadores pelas falas e gestos dos egressos e egressas ou pelas Leituras de Paisagem realizadas durante os momentos de Caminhada Transversal (VERDEJO,2006) nas visitas às respectivas propriedades, mas que todos registravam apenas nas suas memórias. Assim, diversas vezes recorreremos aos registros videofotoetnográficos(Apêndice L) para resgatar tais falas, gestos e demais imagens ou para lembrar, passo-a-passo, aqueles caminhos discursivos percorridos.

Para tanto, aproveitei as contribuições de Orlandi(1996) quando discuti com a equipe de pesquisa que essa concepção de “Efeitos de Sentido” aplicada aos registros videofotoetnográficos, possibilitaria que percebéssemos que as pessoas, em sua incompletude e como seres afetados pela história e pela linguagem, movimentam-se socialmente em diferentes “lugares de dizer” resignificando a língua, em suas relações e produzindo diferentes “gestos de interpretação”. Esses gestos são considerados pela autora como um "trabalho do sujeito" sobre a sua “memória discursiva”,que é constituída coletivamente. Esse trabalho, efeito da relação dos sujeitos com a história, cultura e a memória, produzem múltiplos movimentos de “autoria”: a inscrição dos sujeitos na língua, inserindo-se nela e ao mesmo tempo, resignificando-a. Os "efeitos de sentido", constituem-se como eventos desse trabalho do homem com a língua na história e na memória, produzindo sentidos. Como efeitos das relações dos homens e mulheres no mundo e com o mundo, são sempre momentâneos, instáveis e possíveis.

De fato, nas demais visitas esses aspectos teórico-metodológicos passaram a ser percebidos com mais clareza pela equipe, de modo que os debates subsequentes aumentaram em nível de aprofundamento reflexivo.

Assim, na esteira das mudanças realizadas, é importante dizer que os dados representados no Quadro 11 não existiam nas duas primeiras versões do instrumento de pesquisa, pois os extensionistas rurais-instrutores supunham que boa parte dos mesmos já estavam registrados na “ficha de inscrição do curso” preenchidas pelos agricultores e agricultoras no CT ou nos Escritórios Municipais da EMATER/RS.

Na prática, ora alguns registros estavam incompletos, ora não davam conta das informações que se faziam necessárias nas subsequentes Análises Cruzadas entre os dados

das quatro temáticas pesquisadas e representadas nos Quadros 12,13,14 e 15. Por exemplo: nas duas primeiras versões não havia os itens “Atividade principal”, “Moradores/trabalhadores” e “veículos”, nos quais poderíamos registrar demais informações ora produzidas/coletadas como “Dados de Identificação do/a Egresso/a”(Quadro 11).

Tal inclusão foi realizada na reunião de Pesquisa-Ação Educadora, logo acima referida (1º de junho de 2010, após a primeira visita) pois, ao abordarmos os Critérios/Descritores 39, 40 da Categoria 14 e o 41 da Categoria 15, (Quadro 14) da entrevista semi-estruturada surgiram relatos do egresso e/ou dos respectivos pai e mãe, de que outras pessoas participavam das diversas atividades produtivas nas propriedades em troca(inclusive aquelas vinculadas aos cursos de Embutidos ou Fruticultura), tanto por remuneração em dinheiro, quanto por escambo em produtos(sacas de grãos, “partidas” de queijo ou embutidos, etc) ou, ainda, por horas de trabalho(manual ou mecanizada) nas propriedades de um/a e de outro/a agricultor/a. Além disso, os egressos e egressas repassavam informações e técnicas tematizadas nos cursos para essas pessoas, conforme registrado no Critério/Descritor 65, Categoria 22(Quadro 15). Esse tipo de relato repetiu-se em outras entrevistas corroborando o acerto nas alterações realizadas, tanto no instrumento de registro, quanto nos nossos procedimentos frente à família e aos próprios egressos e egressas.

Outro exemplo de Análise Cruzada que provocou a necessidade de adequação no instrumento de entrevista e na forma com que colocávamos argumentos na conversa com os egressos e egressas, refere-se aos dados registrados nos Critérios/Descritores 63,65 e 67 da Categoria 22, (Quadro 15) na comparação com os conteúdos curriculares do curso e com a composição da família. Ora, como já disse logo acima, todos os egressos e a egressa do Curso de Embutidos entrevistados relataram terem repassado informações e os saberes aprendidos e/ou contrastado esses com os de outros membros da família ou, ainda, com vizinhos. Tal repasse buscava certa qualificação local de mão-de-obra sazonal ou, meramente, a busca de uma “receita de embutidos” diferenciada, capaz de ser lembrada após degustação, logo constituir um nicho de mercado próprio. Contudo, o resultado final do repasse de informações, enquanto aprendizagens dos saberes técnico-tecnológicos, era desconhecida dos respectivos extensionistas rurais-instrutores.

Outra situação relatada possibilitou cruzar informações destes Critérios/Descritores

logo acima citados com os de número 48 e 49 da Categoria 18 e os de número 50,51 e 52 da Categoria 19(Quadro 14), haja vista a existência de certa diversidade de Instituições que oferecem serviços tanto de Assistência Técnica, quanto de Extensão Rural ou, ainda, de Assistência Técnica e Extensão Rural.

De fato, apenas a EMATER/RS foi considerada como oficialmente responsável pelas ações de ATER, embora pouco efetiva nas propriedades visitadas. Assim, os egressos e egressas nos relataram que procuravam ou aceitavam que Empresas produtoras e comercializadoras de insumos agropecuários, além de outras que apenas atuam na comercialização, realizassem algum tipo de Assistência Técnica referente aos produtos adquiridos pelos mesmos. Por sua vez, Cooperativas ou Associações de Agricultores locais também ofereciam alguma Assistência Técnica e Extensão Rural mediante demandas dos respectivos cooperados ou associados.

Portanto, paralelamente às evidências dos egressos e egressas buscarem de alguma forma obter serviços de Assistência Técnica e/ou Extensão Rural, ficou visível tanto a fragilidade, quanto certa inocuidade da gestão de políticas públicas para as ações de ATER que focalizam aspectos da formação profissional de agricultores e agricultoras familiares. O que há é uma completa desarticulação de ações pontuais e muitas vezes sobrepostas umas às outras, porque estanques e, não-raro, homogêneas e alienígenas às territorialidades culturais dos supostos “assistidos”!

Essa fragilidade da gestão de políticas públicas para as ações de ATER já era conhecida, embora pouco referida abertamente, pelos extensionistas rurais-instrutores, mas a inocuidade das mesmas, no recorte da formação profissional de agricultores e agricultoras frente aos desafios contemporâneos para o Desenvolvimento Rural, sob qualquer modelo, daquelas comunidades, causou vários incomodamentos ético-políticos na equipe, tais como: “[...] de que adianta darmos curso prá toda essa gente se eles não vão ter acompanhamento depois? A não ser do cara que vai lá vender os seus produtos e dá uma assistenciazinha ali, depois vai embora e volta sabe-se lá quando [...]” Esse quase-desabafo na viagem de retorno às visitas de Fruticultura nas propriedades dos egressos NC e N (ver Quadro 10) ficou registrado na minha memória, após descobrirmos a intoxicação com agrotóxicos sofrida por N, conforme relatado no Sub-Capítulo 6.2. Infelizmente, em metade das visitas realizadas encontramos outras situações que fizeram essa reação repetir-

se.

Em que pese essa percepção “semi-árida” de algumas particularidades daqueles Mundos da Vida Rural, em qualquer destas situações complexas logo acima apresentadas, a troca de informações acontecia, provocando o que passei a chamar de Saberes Híbridos. Em vários casos, estes foram contrários ao discutido nos Cursos, conforme segue.

Por exemplo, no caso do egresso do Curso de Embutidos identificado como NN no Quadro 10, a respectiva extensionista rural-instrutora de nossa equipe identificou embalagens de dois produtos industrializados contendo uma mistura de aditivos alimentares para carnes, na contramão das suas orientações presentes nos respectivos conteúdos curriculares, quando o mesmo nos levou para uma visita dentro da sua microagroindústria familiar.

Considerando que o Curso de Embutidos no CT “ensina” processamento artesanal de carne suína onde são utilizados, além de sal comum (Cloreto de Sódio), várias espécies vegetais condimentares nativas da região ou de fácil plantio nas propriedades (pessoalmente, defendo ferrenhamente tal perspectiva, pois situa-se par-e-passo às do Etnodesenvolvimento), essa extensionista rural-instrutora pediu-me para fotografar as embalagens (Apêndices J, K) dos referidos produtos, enquanto questionava o Sr NN a respeito de como os utilizava. A mesma descobriu que, segundo relato do egresso, o uso e dosagens eram uma recomendação “técnica” de certo vendedor (não nos disse seu nome) que percorria a região oferecendo seus produtos a preços aceitáveis e com a “garantia de boa qualidade do produto final”. “[...]E é verdade mesmo. O salame fica bem bonito e fica curado bem mais rápido...daí eu já posso vender na outra semana[...]”, afirmava o Sr NN.

Ocorre que nas dosagens supostamente indicadas pelo vendedor, haveria uma sobreposição dos aditivos alimentares INS 250 (nitrito de sódio- NaNO_2)⁹⁶ e INS 251 (nitrato de sódio- NaNO_3) além do máximo permitido pela legislação (BRASIL,1998) segundo cálculos feitos lá mesmo pelos demais membros da equipe, visivelmente surpreendidos com o impacto que esse Saber Híbrido poderia causar à saúde dos consumidores e, possivelmente, na própria família do egresso. Situação semelhante foi

96 Quantidades residuais máximas são 0,015 g NaNO_2 /100g e 0,03 g NaNO_3 /100g de amostra.

verificada quando fizemos a visita à egressa JF, proprietária de uma microagroindústria familiar de Embutidos no município de Tenente Portela, cujos instrumentos utilizados para registro da respectiva entrevista semi-estruturada estão reproduzidos nos Apêndices F, G.

Logo, além dos espaços reservados em cada IndicATER para preenchimento manual no nosso instrumento de pesquisa, foi necessário considerarmos que qualquer espaço do mesmo (inclusive o verso) poderia ser utilizado para registrar essas particularidades não-previstas (e nem teríamos como prevê-las), entre outras. Além disso, muitas informações foram produzidas durante a conversa, não-raro uma “contação de histórias”, com os egressos e egressas, dificultando o registro escrito simultâneo. Assim, o uso das gravações vídeofotoetnográficas das visitas foram importantíssimas no registro de tais momentos, de modo que pudéssemos revê-los durante nossas reuniões de Pesquisa-Ação Educadora para, a partir daqueles contextos revisitados digitalmente, qualificarmos os debates e nossos procedimentos para as próximas visitas.

Quadro 11 – Dados de Identificação do/a Egresso/a, da família e da propriedade

Dados de Identificação do/a Egresso/a	
1	Entrevistador
2	Entrevistado Egresso / Idade
3	Escolaridade
4	Estado civil
5	Atividade profiss. conjuge
6	Filhos/ Idades/ Escolaridade
7	Atividade principal
8	Demais Entrevistados / Idades
9	Moradores / trabalhadores
10	Endereço / Telefones
11	Área total da propriedade
12	Arrendamentos(?)
13	Fontes de Energia / tipo
14	Tempo de moradia
15	Equipamentos / instalações
16	Veículos
17	Cursos de formação profissional realizados / Instituição/ Ano

Fonte : elaboração própria

Quadro 12 - Planilha dos IndicATER na modalidade Formação Profissional de Agricultores Familiares da Mesorregião Noroeste do Rio Grande do Sul – 2010 - **TEMÁTICAS SÓCIO-AMBIENTAIS**

	CATEGORIAS	CRITÉRIOS / DESCRITORES
1	Gestão de recursos hídricos	1. Fontes de água potável
		2. Mananciais de superfície
		3. Matas ciliares
		4. Armazenamento de água
		5. Consumo de água
2	Destinação de Resíduos Líquidos	6. Domésticos
		7. Cloacais
		8. Lavagem de instalações
3	Destinação de Resíduos Sólidos	9. Recicláveis
		10. Não-recicláveis
		11. Embalagens de agroquímicos
4	Uso de produtos agroquímicos	12. Procedimentos de segurança
		13. Uso de EPIs
		14. Fontes de orientações técnicas
		15. Há leitura de rótulos?
		16. Contaminações
5	Saúde Familiar/ Segurança Alimentar	17. Intoxicações
		18. Base alimentar: impactos do curso
6	Saúde do rebanho e animais domésticos	19. Zoonoses
		20. Higienização
		21. Imunização
		22. Base alimentar
7	Sustentabilidade via entrevistador	23. Percepção/concepção nas práticas cotidianas
		24. Impacto ambiental das atividades geradoras de renda familiar

Fonte : elaboração própria

Quadro 13 - Planilha dos IndicATER na modalidade Formação Profissional de Agricultores Familiares da Mesorregião Noroeste do Rio Grande do Sul– 2010- **TEMÁTICAS SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAIS**

	CATEGORIAS	CRITÉRIOS / DESCRITORES
8	Gestão da propriedade e Sucessão	24. Gerenciamento administrativo-financeiro
		25. Gerenciamento das atividades produtivas
9	Mudanças nos cotidianos de vida familiar	26. Investimento em formação
		27. Investimento em escolarização
		28. Outros
10	Mudanças nos cotidianos de vida comunitária	29. Socialização de saberes
		30. Uso da força-de-trabalho sazonal
11	Questões de Gênero	31. Papéis das mulheres na propriedade familiar
		32. Impactos culturais da força-de-trabalho feminina na tradição familiar
12	Questões geracionais	33. Expectativas dos jovens quanto ao modo de vida e trabalho na propriedade
		34. Aceitação da inovação/ novidades por adultos/ idosos
13	Participação político-social local	35. Associação de produtores
		36. Cooperativa
		37. Poder Legislativo
		38. Poder Executivo

Fonte: elaboração própria

Quadro 14 - Planilha dos *IndicATER* na modalidade Formação Profissional de Agricultores Familiares da Mesorregião Noroeste do Rio Grande do Sul – 2010 - **TEMÁTICAS SÓCIO-ECONÔMICAS**

	CATEGORIAS	CRITÉRIOS / DESCRITORES	
14	Geração das rendas familiares	39. Atividades produtivas na propriedade	
		40. Pluriatividade do egresso	
15	Gestão da propriedade	41. Divisão de tarefas na família	
		42. Mudanças na cadeia produtiva	
		43. Acesso a mercados	
16	Acesso a financiamentos	44. Programas de governo/políticas públicas municipais, estaduais, federais	
17	Percepção de melhorias	45. Na propriedade	
		46. Nas moradias	
		47. Nos modos de vida (bens e serviços)	
18	Serviços de AT e/ou ER	48. Quais instituições e agentes de AT e/ou ER contribuem?	
		49. Quais ações de AT e/ou ER utilizadas na propriedade?	
19	Atendimento à Legislação	50. Questões fiscais: formas de registro das compras e vendas	
		51. Questões Ambientais	Local das instalações e pomares APP's / recomposição de mata nativa
		52. Questões Sanitárias: registro no SIM / SISPOA	
20	Percepção de Impactos na cadeia produtiva local - novas oportunidades	53. Gerou outras atividades econômicas	
		54. Aquisição de matéria-prima e insumos	
		55. Trabalho fora da propriedade	
		56. Ofertas de bens e serviços	
		57. Percepção/concepção de DR e Sustentabilidade	

Fonte: elaboração própria

Quadro 15 - Planilha dos *IndicATER* na modalidade Formação Profissional de Agricultores Familiares da Mesorregião Noroeste do Rio Grande do Sul – 2010 - **TEMÁTICAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO**

	CATEGORIAS	CRITÉRIOS / DESCRITORES	
21	Memórias do Curso de Formação Profissional (Adequação curricular)	58. O que lembra? Por quê?	
		59. O que não gostou? Por quê?	
		60. Quais suas sugestões para melhorias no curso?	
		61. Quais foram os temas que aplicou no seu cotidiano, logo após o retorno?	
22	Memórias e Percepção das aprendizagens após o Curso	62. Quais mudanças foram implementadas nas práticas de trabalho após o curso?em que tempo?	
		63. Fez adequações do curso à sua propriedade e meios de produção? Quais?Por quê?	Equipamentos Instalações Utensílios
		64. O quê não utilizou após o curso? Por quê?	
		65. Repassou informações e aprendizagens na família?	
		66. O material didático recebido no curso foi reutilizado?	
		67. Buscou atualizações? Onde busca informações?	
		68. Quais as necessidades atuais para melhorias na Qualidade de Vida Familiar e que requerem investimentos e formação específica/profissional?	
23	Atualização profissional		

Fonte: elaboração própria

5.2 DES-FECHOS PROPOSITIVOS A PARTIR DA PRÁTICA NA PESQUISA-AÇÃO EDUCADORA: ALGUMAS QUESTÕES ENREDADAS E INTERDIÇÕES

Portanto, após ter apresentado exemplos de momentos em nossas reuniões de Pesquisa-Ação Educadora onde vivenciamos princípios ético-político-pedagógicos dessa concepção de Avaliação Participativa de ações de ATER/formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, penso que poderia “extrair” três com características mais abrangentes:

- a) os IndicATER, mesmo que cuidadosamente elaborados, precisam ser validados e ressignificados no contraste com as situações-problema vivenciais nos Mundos da Vida Rural dos egressos e egressas visitados;
- b) a Avaliação Participativa faz parte dos processos de aprendizagem, sendo indissociável do Currículo dos cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, por conseguinte, os extensionistas rurais-instrutores precisam estar envolvidos na sua realização;
- c) a validação e ressignificação referidas em “a” configuram os métodos participativos desta pesquisa como processos educativos de todos os envolvidos, logo, uma “formação em serviço” para os extensionistas rurais-instrutores.

Nos vários e variados momentos de Pesquisa-Ação Educadora onde esses princípios estiveram presentes, questionei os extensionistas rurais-instrutores da equipe de pesquisa sobre quais sentidos haviam produzido a partir de tais aprendizagens, ressaltando a importância de suas participações como protagonistas daquela proposta de Avaliação Participativa e a relevância para os egressos e egressas visitados, além, é claro, da relação do CT com o Desenvolvimento Rural das comunidades de sua (suposta) abrangência.

Embora tenha feito tais provocações reflexivas frente ao Problema Geral e os Problemas Específicos de minha pesquisa, conforme discutido no Sub-Capítulo 4.1, houve duas reuniões, relatadas abaixo, onde a relevância das mesmas foi manifesta pela própria equipe de extensionistas rurais-instrutores.

Na reunião do dia 04 de novembro de 2010 onde escolhemos os IndicATER de

cada curso para apresentação aos demais extensionistas rurais-instrutores do CT, às Gerências Regionais e alguns convidados ⁹⁷. Para tanto, discutimos e definimos uma apresentação/discussão dos dados da pesquisa (até então sistematizados), sendo que nossa preocupação era que o método, procedimentos e materiais a serem utilizados considerassem os mesmos pressupostos participativos que a equipe de pesquisa vivenciou, isto é, buscávamos coerência entre nosso discurso teórico/prático e o respectivo método de abordagem dos significados e dos sentidos construídos durante nossos aprendizados na pesquisa de campo. Para tanto, revisamos nossos procedimentos de pesquisa.

Na última reunião de equipe que fizemos, em 26 de maio de 2011, com o objetivo de discutirmos os encaminhamentos práticos de nossas aprendizagens e operacionalidades do Pré-Curso (conforme Figura 1) a partir dos IndicATER produzidos, comunicaram-me que, infelizmente, não conseguiram negociar o necessário tempo, junto às respectivas Gerências Regionais da EMATER/RS, para reunirem-se no CT e discutirem o replanejamento curricular dos cursos de Embutidos e Fruticultura com os demais colegas. Relataram que estavam totalmente envolvidos (de março a maio de 2011) com a realização de uma “Avaliação Diagnóstica”, adjetivada de “participativa”, das ações realizadas no Programa Territórios da Cidadania do Governo Federal. Foi inevitável fazermos comparações dessa forma de Avaliação com a que havíamos elaborado para a produção dos IndicATER, sendo destacado o que não é óbvio: a percepção do aprofundamento reflexivo da equipe inerente aos processos participativos vivenciados, porque focados nas pessoas e nos processos de aprendizagem. Entre as várias manifestações favoráveis à “nossa” Avaliação Participativa, destaco : [...]se não tivéssemos feito do jeito que fizemos, não teríamos visto tudo o que vimos, o que ficou registrado e o que não ficou registrado também[...] ⁹⁸

Considerando que nesta modalidade de EJA Contemporânea no Campo defendo a concepção de Aprendizagem pela articulação dialógica entre transmissão de significados e produção de sentidos, ambas fundamentadas adiante –no Sub-Capítulo 6.2, busquei perceber o que havia na memória dos extensionistas rurais-instrutores partícipes da

97 Foram convidados: extensionistas rurais, dos oito Escritórios Municipais, que nos acompanharam nas visitas e representantes das Prefeituras dos oito municípios onde residem os egressos e egressas visitados. Estavam presentes três destes extensionistas rurais e um prefeito, mas não fiquei com cópia dos registros de presença para relatar quais os Escritórios e municípios representados.

98 Frase proferida pelo Supervisor Regional, extensionista rural-instrutor do Curso de Embutidos.

pesquisa cerca de dois anos após a conclusão desta junto aos mesmos. Assim, através de correio eletrônico, solicitei-lhes que respondessem três questões em Abril de 2012. Obtive o retorno de apenas três conjuntos de respostas reproduzidas integralmente no Quadro 16, abaixo.

Quadro 16 – Respostas de extensionistas rurais-instrutores da equipe de pesquisa à questionamentos feitos dois anos após a conclusão da pesquisa

1	Quais as contribuições da Avaliação Participativa (desenvolvida na pesquisa) para a sua formação como extensionista rural-instrutor?
A	<i>A avaliação participativa tem contribuído para formação como extensionista, para qualificação das ações extensionistas, servindo de referencial para o planejamento das novas ações. Sendo a avaliação feita pelos participantes do processo de aprendizagem, podemos identificar as melhorias que precisam ser feitas na forma de abordagem das temáticas, nos conteúdos que precisam ser trabalhados com agricultores. Então a avaliação participativa é um processo de formação constante como extensionista.</i>
B	<i>Considero de fundamental importância para minha formação como extensionista, conhecer o método da avaliação participativa e a sua aplicabilidade junto ao público rural. Para minha postura como instrutor junto ao Centro, me impulsiona a refletir sobre a maneira de como estamos atuando junto a um público que é bastante heterogêneo na sua formação e nas suas aptidões. Além do que é possível refletir sobre o alcance do que esta formação representa para as pessoas envolvidas.</i>
C	<i>Apreensão de instrumentos de percepção da realidade dos agricultores. Compreender melhor as formas de tomada de decisão, de pensar e agir dos agricultores. Nós achamos que conhecemos a realidade e, em razão disso, montamos os conteúdos do curso. Essa aproximação na avaliação participativa permite essa melhor compreensão da realidade.</i>
2	Quais as contribuições da Avaliação Participativa (desenvolvida na pesquisa) para as ações de ATER/cursos de formação profissional de agricultores/as familiares?
A	<i>Tem sido importante ferramenta, permitindo identificar o que de fato o curso conseguiu contribuir para o conhecimento dos agricultores que fazem o curso e também do próprio agricultor avaliar que aprendizado foi importante e útil para as suas atividades que desenvolve. Desta forma permite um replanejamento das temáticas, dos conteúdos e formas de abordagem didático pedagógica das temáticas propostas pelo curso.</i>
B	<i>É uma maneira de se ter uma permanente forma de avaliação do processo, visto que este é dinâmico tanto quanto na sua execução quando realizado junto ao centro como quando isso passa a ser aplicado no dia a dia do agricultores/as. Além de proporcionar ao grupo de instrutores reflexões sobre suas metodologias de intervenções junto ao público e da avaliação constante dos cursos e suas finalidades.</i>
C	<i>Todas as capacitações/formações ou mesmo ações de Ater procuramos afinar mais o foco sobre a realidade das famílias considerando os diferentes públicos trabalhados. Ajuda a redirecionar formas de exposição/discussão de conteúdos pelo melhor entendimento das formas de aprendizagem dos agricultores/cursandos. Pequenos cuidados em abordar conteúdos de forma simples e com vinculações concretas à vida dos agricultores, formas que facilitem o entendimento pois estão relacionadas ao seu dia-a-dia.</i>
3	Quais os limites da proposta?
A	<i>Os principais limites da proposta, são os recursos necessários para a realização do processo de avaliação participativa, como tempo, deslocamento para as visitas e a disponibilidade dos participantes do processo de aprendizagem, instrutores e agricultores ou participantes dos cursos, uma vez que precisa ser realizado pós-curso e preferencialmente no ambiente de aplicação do que foi proposto pelo curso.</i>
B	<i>Vejo que quando se trata de um processo de formação, isto não se aplica imediatamente, uma porque não temos recursos humanos suficientes para implementação da proposta e outra por que necessitamos de um política clara da Empresa-Emater para os Centros de Formação.</i>
C	<i>As dificuldades são de organização do trabalho para contemplar a avaliação na rotina normal das atividades planejadas e um pouco, em conseguir atingir um grande número de famílias/cursandos.</i>

Fonte: elaboração própria

Optei em não questionar os demais membros da equipe de pesquisa por que não haviam respondido às questões solicitadas, mas o exercício reflexivo de imaginar os autores das respostas falando o que escreveram provocou-me o Efeito de Sentido(ORLANDI,1996) de voltar no tempo de nossos debates nos diferentes momentos da pesquisa, haja visto que manifestações semelhantes já haviam ocorrido.

Contudo, perceber que suas memórias traziam para o presente essas reflexões, mesmo que breves, mas carregadas dos sentidos construídos nas vivências da pesquisa foi, também, uma demonstração do alcance que os Métodos Participativos escolhidos possuem no que se referia, por exemplo, às vivências reflexivas sobre os que-fazer cotidianos no CT, nas demais ações de ATER promovidas pelos extensionistas rurais-instrutores, bem como na percepção crítica das respectivas condições de trabalho na EMATER/RS. Nessa direção, cabe destacar as potencialidades da Pesquisa-Ação Educadora(ELLIOT,1997) de cunho etnográfico desenvolvida e a modalidade de Pesquisa Participante adaptada de Brandão(1984) na forma de “visitas” para entrevistas semi-estruturadas, mesmo com os limites de logística e infra-estrutura acusados nas respostas.

Por sua vez, também vale dizer que, as respostas referidas no Quadro 16 vão ao encontro dos objetivos específicos propostos no projeto inicial de pesquisa e referentes aos problemas específicos descritos e identificados com os números 2,3,4 e 5 no Quadro 4.

5.3 UMA MICRO-ANÁLISE ETNOGRÁFICA DA PRÁTICA NA PESQUISA-AÇÃO EDUCADORA

Neste exercício de uma micro-análise etnográfica(MATTOS,2001) da prática na Pesquisa-Ação Educadora é importante lembrar que a inicialmente desejada perspectiva da Etnografia (FONSECA,1999 , MATTOS,2001) propunha o registro denso, qualificado do processo de construção de uma proposta de Avaliação Participativa. Contudo, as tarefas de “conduzir” a discussão, gerenciando espaços de fala, respondendo questionamentos e esclarecimentos acerca da proposta de métodos, procedimentos e instrumentos para a pesquisa de campo impossibilitaram a escrita simultânea da forma inicialmente pensada. Por exemplo, eu também estava aprendendo a gerenciar o uso da câmera de vídeo, intercalando à cada hora (tempo de gravação do mini-dvd) as minhas falas, a atenção às

falas dos extensionistas rurais-instrutores no contexto do debate e a troca dos mini-dvd's regraváveis. Não era possível escrever sobre tudo isto simultaneamente, de modo que optei pelo registro escrito de tópicos que iria abordar em seguida e a utilização da memória para uma narração posterior nas reuniões de Pesquisa-Ação. Mas, geralmente, eu fazia isto à noite quando ficava sozinho no alojamento do CT.

Ao mesmo tempo, a opção pela condução participativa da discussão revelou o acerto na escolha do método, bem como o potencial da Ação Dialógica freireana na produção e ressignificação de saberes coletivamente contrastados na busca de soluções para as situações-problema focalizadas, no caso, a construção de Indicadores Territoriais de Avaliação Participativa da Formação Profissional de Agricultores e Agricultoras Familiares.

Por sua vez, a postura epistemológica assumida ao considerar a Pesquisa-Ação Educadora como um processo de aprendizagem dos envolvidos na mesma possibilitou avanços significativos na organização do método, seus procedimentos e instrumentos. Isto foi tão presente nos encontros (e tornado visível por mim) que possibilitou, inclusive, a antecipação de vários aspectos dos cursos de formação profissional, em questão, que precisariam e poderiam ser modificados em curto espaço de tempo. Entretanto, tal situação estaria planejada, inicialmente, para ocorrer somente após a realização do Pré-Curso, conforme Figura 1.

De fato, tais situações de ação-reflexão-nova ação são exemplos das idéias-força presentes nas metodologias participativas acerca da flexibilidade não-linear de planejamento dos métodos, de uma política dialógica de inclusão da diversidade, também chamada de perspectiva multicultural (McLAREN, 1997), bem como da reflexividade melucciana.

É importante referir que o primeiro encontro de Pesquisa-Ação Educadora superou largamente as melhores expectativas que eu tinha sobre o que poderia ser elaborado no mesmo e os respectivos significados e sentidos atribuídos pelos extensionistas rurais-instrutores à pesquisa. Mesmo que houvesse previamente o acórdão das instâncias hierárquicas superiores que autorizaram a realização da mesma e a participação daqueles profissionais, fui questionado frontalmente acerca disto e das implicações políticas dos temas tratados durante os diferentes momentos da mesma, o que serviu para tornar claro que não se tratava de uma fiscalização externa do trabalho realizado no CT.

Em que pesem tais questionamentos na minha expectativa inicial, o que se seguiu foi significativamente muito mais forte: o efetivo envolvimento dos extensionistas rurais-instrutores no processo de elaboração do Pós e Pré-Curso e tudo o que isto representa nas possíveis mudanças da lógica hegemônica de pensar e fazer ações de ATER como formação profissional de agricultores e agricultoras e nos processos de perceberem-se/assumirem-se como educadores no campo.

Apenas o fato desses profissionais buscarem espaços em suas agendas –inclusive transferindo alguns compromissos- para darem continuidade à elaboração do método e procedimentos propostos para a Avaliação da Formação Profissional de Agricultores e Agricultoras Familiares, via Indicadores Territoriais de Avaliação de ATER-IndicATER, bem como a definição de mais um dia de encontro para discutirmos nossas aprendizagens logo após a primeira entrevista de campo (portanto, antes de executarmos as demais treze visitas), já indicou o interesse dos mesmos e o quão significativo foi toda a produção realizada no primeiro dia da Pesquisa-Ação Educadora.

Por sua vez e no devido tempo, os procedimentos adotados neste método possibilitaram que os saberes ressignificados nos debates pudessem ser incorporados nas ações dos extensionistas rurais-instrutores envolvidos sem que necessitassem esperar pela publicização dos resultados finais da pesquisa (tal como ocorre em outros métodos qualitativos), isto é, o protagonismo nos processos de ação-reflexão-nova ação coletivos incitaram suas reflexividades de tal forma que as necessidades de mudanças imediatas nas práticas educadoras e nos respectivos projetos curriculares foram consideradas como viáveis, minimizando, pois, os conflitos epistemológicos inerentes às novidades (PLOEG, 2004) avistadas. Aqui, refiro-me às distâncias ético-político-teóricas entre a realização cotidiana, naturalizada de ações de ATER como formação profissional de agricultores e agricultoras dentro da lógica difusionista e do Ensino Técnico e o horizonte de possibilidades descortinado pela EJA Contemporânea no Campo, ora configurada pelos processos de ação-reflexão-nova ação da equipe de extensionistas rurais-instrutores durante a Pesquisa-Ação Educadora desenvolvida.

Um exemplo disto foi a preocupação da equipe em pedagogizar as informações produzidas/coletadas via IndicATER para serem apresentadas aos demais colegas do CT e outros convidados, a partir dos mesmos pressupostos que nos moveram nas pesquisa de campo. Esse tipo de situação-problema, em particular, é tematizada na “Parte III- A

comunicação de resultados” do livro organizado por Melucci(2005), em dois artigos: “Descrever o social- a arte de escrever a pesquisa empírica” de Enzo Colombo e “Políticas e poéticas do texto sociológico- as retóricas da argumentação científica” de Anna Lisa Tota, cujas leituras prévias foram inspiradoras para poder me situar junto àquele coletivo reflexivo em busca de saídas viáveis para comunicarem a riqueza do próprio esforço.

5.4 A PESQUISA PARTICIPANTE E O PÓS-CURSO COMO AÇÃO DE ATER: UMA MICRO-ANÁLISE ETNOGRÁFICA DOS SENTIDOS CONSTRUÍDOS/REDESCOBERTOS

Penso que assumir a relevância da Pesquisa Participante para a realização da Avaliação Pós-Curso requer refletir sobre os sentidos que atribuí à idéia de participação das pessoas no processo da pesquisa desenvolvida, bem como sua articulação com os inerentes aspectos epistemológicos.

Conforme já foi discutido, o Tema de Pesquisa⁹⁹ que funda esta Tese possui (pelo menos) três sub-temas/desdobramentos distintos, onde o segundo trata da percepção que a Avaliação Participativa dos cursos de formação profissional em questão faz parte do currículo destes, configurando mais uma dimensão dos processos de aprendizagem, logo, não pode ser realizada de forma estanque, externa aos processos de ação-reflexão-nova ação dos respectivos protagonistas (egressos/as e extensionistas rurais-instrutores/as). De fato, esta concepção de Avaliação está intrinsecamente relacionada com determinadas concepções de Currículo e Aprendizagem adequados à EJA Contemporânea no Campo que defendo como base teórica para essa modalidade de ATER.

Além disso, pelo lado da Teoria Social Crítica, onde a Pesquisa Participante tem sido ordinariamente situada, é possível estereotipar que esta focaliza uma coleta de dados de interesse prioritariamente do pesquisador através de práticas de ouvidoria e entrevistas semi-estruturadas com alguma interveniência dos informantes. Entretanto, a análise dos dados é realizada pelo pesquisador no contraste com certo referencial teórico previamente escolhido e sem que haja qualquer compromisso com ações de interveniência deste junto aos informantes no ambiente pesquisado, com o argumento de preservar a “cientificidade”

99 “As ações de ATER oferecidas na modalidade de formação profissional de produtores/trabalhadores rurais da Agricultura Familiar são uma Educação de Jovens e Adultos no Campo com impactos pouco conhecidos na sustentabilidade de famílias de agricultores e na formação extensionista”

da pesquisa, conforme discute Thiollent(1984). Isso ainda representa uma separação dicotômica, um distanciamento entre o universo onde o pesquisador se reconhece e o universo pesquisado.

Por outro lado, a incorporação dialógica de certos princípios de perspectivas pós-modernas/pós-estruturalistas na Pesquisa Participante “clássica”, através da Sociologia Reflexiva (MELUCCI,2005) e (mais timidamente) de algumas idéias de Teorias de Discurso (ORLANDI,1996; PÊCHEUX,1999) e do Multiculturalismo Crítico (McLAREN,1997,2000), possibilitou-nos (eu e a equipe de pesquisa) relativizar nossas posições de sujeito-pesquisador frente aos demais envolvidos, bem como perceber e explorar o caráter polissêmico dos diálogos estabelecidos entre a equipe e os entrevistados, dialogando, pois, sobre a diversidade de sentidos que cada temática, considerada nos IndicATER apresentados, produzia nos respectivos interlocutores .

Contudo, analogamente ao que ocorreu nos momentos de Pesquisa-Ação Educadora, acima referidos, confesso que minha proposta inicial de realizar registros escritos de cunho etnográfico simultaneamente às entrevistas com os egressos e egressas dos cursos em questão foi, simplesmente, atropelada pela enxurrada de informações tornadas visíveis pela assunção de princípios participativos e Ação Dialógica (FREIRE,1975) na pesquisa-de-campo. Não foi possível, para mim, acompanhar as conversas da equipe de dois ou três extensionistas-instrutores com os entrevistados, buscar os efeitos de sentido ora representados e escrever crítico-reflexivamente sobre tudo isto “em tempo real.” Da mesma forma, mesmo que dois extensionistas rurais-instrutores sempre cumprissem o papel de “entrevistadores”, as conversas aconteciam livremente, dificultando, também, os registros escritos destes, como pode ser verificado nas diversas lacunas existentes nos instrumentos de pesquisa reproduzidos nos Apêndices F,G,H,I .

Portanto, ainda durante a primeira entrevista semi-estruturada optei pelo procedimento metódico de aprimorar os registros em vídeos e fotos, embora tenha realizado alguns registros escritos de tópicos que considerei relevantes. Tal decisão alterou, inclusive, nossos procedimentos e estratégias para as entrevistas ao apresentarmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE(Apêndice D) para os egressos ou egressas e suas famílias, solicitando-lhes autorização para filmar tudo, logo após chegarmos nas propriedades, nos apresentarmos e à intenção da pesquisa. Felizmente, todos aceitaram,

embora alguns poucos constrangimentos frente à câmera de vídeo/foto tenham sido considerados normais e tratados afetivamente durante as conversas.

A partir de então, foi possível registrar não somente o que foi dito, mas quem disse, porque disse e como disse, além de identificarmos o lugar onde ocorriam as conversas. Escrevi “conversas” porque a grande maioria das entrevistas ocorreu com os egressos ou egressas na presença de outros familiares, logo, era comum ocorrerem conversas múltiplas simultaneamente em torno do que estivesse ora focalizado na entrevista semi-estruturada. Mesmo assim, pude registrar as condições de produção dos discursos sobre os Indicadores Territoriais de Avaliação Participativa de ATER para a formação profissional de agricultores e agricultoras familiares.

Por sua vez, os registros em foto e vídeo dos lugares visitados -moradias, instalações, lavouras, pomares, estradas de acesso e outras benfeitorias- foram fundamentais para qualificar os debates posteriores nos momentos da Pesquisa-Ação Educadora. Para tanto, busquei perceber, captar, acompanhar e registrar os detalhes dos diversos lugares a medida que nossa equipe, os egressos ou egressas e, às vezes, outra pessoa da família realizavam uma Caminhada Transversal (VERDEJO,2006) e/ou uma Leitura de Paisagem. Furneci uma cópia destes registros quando solicitados pelos extensionistas rurais-instrutores, desde que garantissem o devido cumprimento dos termos do TCLE firmado com os agricultores e agricultoras visitados. Cada família foi informada de que receberia uma cópia destes registros assim que a pesquisa fosse concluída, mas apenas uma família foi revisitada por uma extensionista rural-instrutora após o término da pesquisa¹⁰⁰.

A Pesquisa Participante, assim ressignificada, possibilitou que os contextos das condições de produção dos discursos emergentes nas entrevistas também fossem focalizados em diversos momentos durante as mesmas ou posteriormente, nos momentos de Pesquisa-Ação entre a equipe de pesquisa.

100 De minha parte, não possuía condições financeiras e de logística para refazer os caminhos percorridos nas pesquisas de campo, visto que as viagens até o CT foram pagas com o saldo positivo de uma ação de extensão que eu havia concluído e as visitas ocorreram nos veículos da EMATER-ASCAR/RS. Quanto aos respectivos endereços....bem, em geral , tinha que ser alguém “nativo” para se localizar na região.

Desta forma, pudemos, por um lado, explicitar as vinculações dos discursos produzidos e os respectivos efeitos de sentido, então percebidos, com a territorialidade dos interlocutores. Por outro lado, exercitamos o aprendizado da escuta sensível para lembrarmos o respeito aos limites ético-políticos da pesquisa, quando lidávamos com aspectos vinculados à vida familiar e social dos entrevistados, tais como: os problemas da sucessão familiar na propriedade frente ao êxodo dos/as jovens ou os diversos problemas de saúde enfrentados pela família, bem como problemas financeiros e de participação feminina na gestão da propriedade familiar, o vínculo sócio-afetivo com seus lugares de nascimento e de uma ou duas gerações anteriores, entre outros.

Conforme já apresentado, à medida que essas possibilidades incorporadas pela nossa perspectiva de Pesquisa Participante, então travestida de Indicadores Territoriais de Avaliação Participativa de ATER–IndicATER, oportunizavam a produção de informações e extrapolavam uma mera “coleta”, configuravam, pois, situações de aprendizagem análogas ao que relatam Gomes e Vilela (2004, p. 238-239),

[...] Muitas vezes essa comunidade pode, consciente ou inconscientemente, estar mandando um recado de que respeita o trabalho desenvolvido até o momento, porém queria mais atenção, mais presença física, e encontra naquela maneira de citar uma determinada queixa, um desejo de que a partir daquele momento ela desperte um entrelaçamento mais concreto de caminhos e objetivos comuns. Pode ser ainda um recado específico a algum profissional em especial [...] [...] Quanto maior for o distanciamento da auto-defesa por parte do técnico, mais poderá tirar lições dessas formas de recado que os agricultores estão passando e essas lições podem ser devolvidas em forma de feed back aos próprios agricultores, bem como aos demais técnicos que compõem as equipes de trabalho[...]

Em todas as visitas realizadas ocorreram situações semelhantes reafirmando a importância dos métodos participativos nessa Avaliação Pós-Curso, codinome para a produção/coleta dos IndicATER, onde as participações dos extensionistas rurais-instrutores foram de grande relevância para avaliarmos/estudarmos as condições de percepção, representação, interpretação e ressignificação de saberes técnico-tecnológicos (supostamente) oriundos dos cursos de Embutidos e Fruticultura nos Mundos da Vida Rural visitados. Assim, foi possível e inevitável (eu diria) problematizarmos as prováveis limitações se esses fossem avaliados mediante indicadores exógenos. Essas reflexões, para nós, da equipe de pesquisa, serviram para consolidar as metodologias acima referidas na validação da proposta de Avaliação Participativa e dos respectivos Indicadores Territoriais de Avaliação tematizados na presente tese.

Considerando, pois, esta breve micro-análise etnográfica (MATTOS, 2001) em diálogo com a do Sub-Capítulo anterior e a narração reflexiva que atravessa a tese, parece-me que todo o processo que envolveu a elaboração e validação dos IndicATER, a produção/coleta das informações via exercício dialógico de percepção dos sentidos produzidos e as recorrentes análises e debates que realizamos configuram características marcantes de uma Pesquisa-Ação Educadora com diferentes níveis de complexidade e dimensões de abrangência. Sendo assim, reafirmo minha convicção no potencial renovador de ações-reflexões-novas ações dessa modalidade de método e metodologia participativa para a ATER ora em debate, quiçá para as demais.

6 DISCUSSÕES EPISTEMOLÓGICAS: AS IDÉIAS-FORÇA DAS AÇÕES DE ATER/FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE AGRICULTORES/AS COMO EJA CONTEMPORÂNEA NO CAMPO

A sistematização que segue foi provocada pela intencionalidade de descrever algumas reflexões teóricas realizadas durante e a partir dos diferentes momentos da pesquisa, evidenciando a postura epistemológica que assumi ao perceber e considerar que as situações-problema vivenciadas nos territórios visitados possuem certa complexidade e diversidade que não seria possível utilizar apenas um referencial teórico para, supostamente, explicá-las ou, no mínimo, compreendê-las em suas ocorrências e funcionamento interno, conforme as territorialidades culturais visitadas.

6.1 A MULTIRREFERENCIALIDADE

Diante da complexidade já referida, optei por articular referenciais teóricos diferentes na busca de fundamentar adequadamente as ações-reflexões desenvolvidas analogamente ao proposto pela Abordagem Multirreferencial (BORBA, 2001, BURNHAM, 1993, BURNHAM; FAGUNDES, 2001, MARTINS, 2004). Entretanto, isso não significou, necessariamente, abandonar ou negar dicotomicamente outras teorizações sobre Educação de Jovens e Adultos, Desenvolvimento Rural e ATER, mas sim, buscar um diálogo transdisciplinar, intercultural entre concepções e perspectivas não-antagônicas, tecendo costuras entre epistemologias diferentes, proximamente ao proposto pela dialogicidade evocada por Freire (1970, 1992, 1997).

Assim, o resultado desta articulação teórica configurou uma construção diferenciada em relação ao referencial epistemológico até então utilizado para orientar as ações de ATER, à medida que provoca e possibilita inúmeras alterações tanto nos processos educativos envolvidos, quanto nas respectivas práticas educadoras e seus impactos locais e territoriais.

Por sua vez, todos os processos de ação-reflexão referidos neste Capítulo configuraram (durante as pesquisas de campo e a escrita desta tese) certa diversidade de aprendizagens para mim e para os demais membros da equipe que não se encerraram no

término do presente texto, mas desencadearam novos processos de produção de sentidos que possuem dinâmica própria e que acolho crítico-reflexivamente.

Entretanto, quero lembrar que, previamente à realização desta pesquisa, especificamente a partir do curso de formação pedagógica junto aos extensionistas rurais-instrutores da EMATER/RS em 2005, já havia percebido a necessidade da referida articulação teórica, inclusive com a realização de alguns alinhavos conceituais ou temáticos, mas faltava a substancialidade das vivências individuais e coletivas ocorridas nos diversos momentos da pesquisa. Além disso, na época referida, por mais fecundas que tenham sido aquelas vivências, minha atenção estava focada noutras direções, de modo que apenas guardei as sementes germinadas sobre EJA no Campo como ação de ATER para deixá-las brotar plenamente durante e após a pesquisa em questão.

Tal enraizamento das reflexões nas vivências cotidianas das práticas educadoras em questão está de acordo com as perspectivas do Multiculturalismo Crítico e de Resistência (McLAREN,1997) cuja perspectiva pós-estruturalista da linguagem e cultura de educadores e educandos busca compreender e vincular os projetos curriculares e as ações educadoras à uma agenda política de intervenção local, a medida que o

[...] pós-modernismo de resistência traz à crítica lúdica uma forma de intervenção materialista uma vez que não está somente embasado em uma teoria textual da diferença, mas em vez disso, uma teoria que é social e histórica. Desta maneira, a crítica pós-moderna pode servir como uma crítica intervencionista e transformadora da cultura[...] pós-modernismo de resistência busca revelar que as “textualidades(significações) são práticas materiais, formas de relações sociais conflitivas” [...] O signo é sempre uma arena de conflito, bem como relações sociais competitivas [...] pós-modernismo de resistência não abandona a polivocalidade ou a contingência do social por completo [...] Nós precisamos articular uma teoria da diferença na qual a diferenciação, o deferimento e o movimento dos significantes não sejam tomados como o resultado de uma lógica imanente da linguagem, mas como o efeito de conflitos sociais que atravessam a significação [...] (McLAREN, 1997, p. 67-68).

Nesta direção, a EJA Contemporânea no Campo assume as características de um processo em movimento, um equilíbrio dinâmico entre diversas pessoas a partir de suas diversidades e impactando suas territorialidades culturais na busca de micromudanças sociais, logo, pressupõe, também, um estado de movimento, inicialmente, dos/as respectivos/as educadores/as (no caso, extensionistas rurais-instrutores/as) e, gradativamente, das demais pessoas envolvidas.

Contudo, esses estados de movimento requereram, de minha parte e da equipe de extensionistas rurais-instrutores/as, a realização de processos análogos aos de “distanciamento epistemológico da prática”, que nos fala Freire(1997,p.44), para dela aproximar-mo-nos ao máximo considerando que não se tratou de mero procedimento dos métodos participativos de pesquisa então realizados, mas sim, da assunção de uma postura epistemológica dos pesquisadores/educadores na direção de reconhecer o caráter plural, heterogêneo e complexo dos fenômenos sociais, dentre eles, os processos educativos no campo, travestidos de ATER.

Um exemplo do impacto provocado pelos estados de movimento acima referido foi relatado a mim, no último encontro de Pesquisa-Ação Educadora realizado em 26 de maio de 2011. Nesse encontro, (apenas referido no final do Capítulo 5) propus debatermos sobre a aplicação prática dos dados da pesquisa e os respectivos desdobramentos políticos junto à EMATER/RS e à Secretaria de Desenvolvimento Rural, Pesca e Cooperativismo do Estado do Rio Grande do Sul –SDR. Para minha surpresa, os extensionistas rurais-instrutores que puderam participar relataram não terem conseguido reunir-se com os demais colegas de curso para implementarem as mudanças curriculares já debatidas, visto que todos estavam envolvidos com a realização da Avaliação Diagnóstica dos Territórios da Cidadania: um programa multisetorial do Governo Federal desenvolvido nas regiões de menor Índice de Desenvolvimento Humano- IDH. Essa avaliação utilizou questionários prontos com questões fechadas e sem possibilidade de registro das participações dos agricultores e agricultoras entrevistados.

Assim, nosso debate acabou focalizando as concepções, métodos, procedimentos e instrumentos utilizados nas duas avaliações, corroborando minha percepção inicial e a respectiva fundamentação teórica: nossa proposta de Avaliação Participativa foi mais abrangente, profunda e focada no desenvolvimento endógeno do que os métodos participativos comprometidos prioritariamente com políticas de gestão e controle das ações de ATER, tais como aquela que haviam realizado. Esse resultado favorável à proposta de Avaliação Participativa desenvolvida e validada por nós deve-se, também, às contribuições de Ardoino *apud* Martins (2004, p. 87) incorporadas vivencialmente, a medida que na

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referência distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica[...]

Aqui, a expressão “análise” não tem o mesmo significado da Ciência Moderna que busca a decomposição do todo, a divisão em elementos mais simples e a explicação de como se constituem no respectivo microcosmo, devidamente conhecido. Trata-se, pois, de representar as possibilidades de compreensão dos processos de acompanhamento dos fenômenos vivos e dinâmicos, conforme diz Ardoino *apud* Martins (2006, p.91), reconhecendo suas diversidades e como os mesmos articulam-se entre si .

A Abordagem Multirreferencial também pode ser referida como uma proposta de bricolagem ou uma contação da história de certa tessitura social vivenciada pelas pessoas que participaram dessa trama. Neste caso, conforme Martins(2004,p.90), o termo e a idéia de bricolagem origina-se na comparação com a ação do *bricoleur* (trabalhador manual, artesão) proposta por Georges Lapassade, a partir das considerações de Claude Lévi-Strauss ¹⁰¹ acerca das características do trabalho científico no qual o pesquisador, ao reconhecer seus limites teóricos no desvelamento da realidade, tenta, então, negociar com a mesma, buscando costurar pedaços de teorias heterogêneas, estabelecendo um conhecimento plural daquela.

Dessa forma, a percepção da complexidade dos processos educativos no Campo, enquanto processos sociais dinâmicos que envolvem as pessoas, as instalações, as moradias, os animais domésticos e para produção de alimentos, as lavouras e as florestas, as manifestações culturais e religiosas, enfim, tudo o mais que fora percebido nos Mundos da Vida Rural visitados e as respectivas representações à quem não participou da referida tessitura, requer/desencadeia, a seu tempo, a percepção do exercício da reflexividade na qual somos levados e nos levamos a (re)conhecer que “o observador não pode ser transparente a si mesmo enquanto observa”(MELUCCI,2005,p.319), logo, todos interferimos enquanto observamos e todos interagimos com os demais envolvidos no tecido social em questão.

Nessa epistemologia contemporânea, “definida pós-empirista, pós-convencional,pós-moderna ou da complexidade” (MELUCCI, 2005, p. 315) a

[...] atenção tende a encaminhar-se nestas duas direções, para focalizar, por um lado, a dimensão da auto-observação ou de reflexividade do observador; por outro lado, o papel que acontecimentos, contingência e processos assumem na sua vida social [...] (MELUCCI,2005,p.320).

101 Martins (2004) refere-se á obra “Pensamento Selvagem” de Lévi-Strauss.

Portanto, no contexto das ações de ATER realizadas na modalidade da formação profissional de agricultores e agricultoras familiares e percebidas como uma EJA Contemporânea no Campo, a Multirreferencialidade foi colocada a serviço, tanto para a percepção da complexidade e da multidimensionalidade dos Mundos da Vida Rural nos momentos das pesquisas de campo, quanto para tentar apreendê-los, compreendê-los e representá-los em alguns aspectos, é claro, nos currículos dos cursos de formação profissional de Embutidos e Fruticultura, então focalizados. Assim, nos diferentes momentos de Pesquisa-Ação Educadora vivenciados e também na presente narração reflexiva, busquei e busco explicitar minha postura epistemológica frente às situações-problema enfrentadas, de modo que seus contornos foram se tornando mais nítidos, à medida que adequava-me às necessidades ético-políticas desses processos educativos .

Neste contexto, ao perceber e nomear uma EJA Contemporânea no Campo para questionar as ações de ATER / formação profissional de agricultores e agricultoras familiares e a respectiva formação continuada dos/as extensionistas rurais-instrutores/as, busquei explicitar as possibilidades de ir além do que eu e a equipe de pesquisa tínhamos, até então, como discursos e práticas sobre: Aprendizagem e Práticas Educadoras, a concepção e percepção dos Mundos da Vida Rural, os/as protagonistas da EJA no Campo/formação profissional na ATER, o Desenvolvimento Rural/Etnodesenvolvimento, o Currículo da formação profissional na ATER, e a Avaliação Participativa. Estas temáticas constituem os pontos de mirada que escolhi para definir as idéias-força da EJA Contemporânea no Campo, discutidas a seguir.

6.2 APRENDIZAGENS PELA PRODUÇÃO DE SENTIDOS MEDIANTE PRÁTICAS EDUCADORAS MULTIRREFERENCIADAS

Considero que nessas ações de ATER, dentro das perspectivas de pós-modernidade/pós-estruturalismo que orientam os pressupostos da EJA Contemporânea no Campo, ocorrem (pelo menos) duas possibilidades de compreensão dos processos de aprendizagem: como reprodução de significados e/ou como produção de sentidos.

No primeiro caso, os signos carregam os significados dos objetos(significantes) percebidos no mundo pelos sujeitos, sendo que os significados em questão abrangem os saberes técnicos e tecnológicos nas Ciências Agrárias referentes às práticas inovadoras

consideradas necessárias para melhorar a qualidade de vida das famílias de egressos e egressas, haja visto serem de ocorrência tácita pela incorporação de princípios difusionistas e tecnologias educacionais nas práticas educadoras dos extensionistas rurais-instrutores há décadas. De fato, os significados acima referidos adquirem certa estabilidade no contexto sócio-temporal em sintonia com o ideário da Ciência Moderna. Por exemplo, a apresentação e debate acerca de aspectos de legislação ambiental e sanitária para as microagroindústrias ou a instalação de pomares em relação à topografia das propriedades, o uso de insumos agrícolas e os respectivos cuidados com a saúde das plantas na Fruticultura, entre outros¹⁰².

No segundo caso, parto da perspectiva de que “o sentido” é uma interpretação sócio-cultural dos signos, possibilitando, pois, a polissemia destes. Assim, a produção de sentidos configura possibilidades temporais -e não certezas- onde a aprendizagem, entendida e assumida como processo sócio-cultural, requer práticas educadoras ético-politicamente diferenciadas, na qual os princípios da Ação Dialógica e demais pedagogias freireanas são referenciais importantes, bem como a perspectiva multicultural de McLaren (1997, 2000). Como os sentidos percebidos e representados sobre determinadas situações-problema movimentam-se e modificam-se de acordo com “os gestos, os movimentos de interpretação” produzidos pelas pessoas em suas interações sociais (SANT’ANNA, 2009, p. 44-50), é preciso reconhecer que possuem características ímpares, não-lineares e não-homogeneizáveis pedagogicamente.

Embora as idéias-força de significado e sentido tenham abrigo em perspectivas teóricas distintas nos estudos da linguagem, respectivamente, estruturalismo e pós-estruturalismo, a perspectiva da Multirreferencialidade (BORBA, 2001, BURNHAM, 1993, BURNHAM; FAGUNDES, 2001, MARTINS, 2004) possibilita a articulação de ambas na busca de perceber, compreender e representar a complexidade inerente aos processos educativos em questão, haja visto que nos Mundos da Vida Rural visitados durante as pesquisas de campo as duas situações foram percebidas coexistindo no mesmo espaço-tempo educativo.

Com a articulação acima referendada, verificamos¹⁰³ e compreendemos, por um

102 Citar tais exemplos não significa, de minha parte, a aceitação ao uso de agrotóxicos e sementes transgênicas.

103 Como já referido, a equipe de pesquisa incluía três extensionistas-instrutores dos cursos de formação profissional em Processamento Artesanal de Carne Suína-Embutidos, dois de Fruticultura, a

lado, a inocuidade de muitos – em alguns casos, da maioria- dos significados supostamente transmitidos aos egressos e egressas dos cursos de formação profissional visitados, visto que produziam sentidos na dimensão sócio-cultural (a técnico-tecnológica) dos/as extensionistas rurais-instrutores/as, mas, não-necessariamente, nas dimensões sócio-culturais dos Mundos da Vida daqueles. Por outro lado, percebemos a resignificação de vários outros saberes técnico-tecnológicos, à medida que os egressos e egressas atribuíam-lhes outros sentidos frente àqueles consolidados pela tradição familiar e comunitária.

Essa situação-problema foi vivenciada na pesquisa participante quando visitamos dois egressos do curso de Fruticultura (NC e N, ver Quadro 10) cujas propriedades são vizinhas¹⁰⁴ na localidade de Água Fria no município de Miraguaí. Ambos implantaram seus pomares de frutas cítricas (laranjas e bergamotas) com os devidos espaçamentos entre mudas, manejo das mesmas e adubação química(os saberes técnico-tecnológicos) conforme lhes fora “transmitido” pelos extensionistas rurais-instrutores, mas em localização topográfica definidas por outros motivos: aproveitamento de áreas em aclave ou não-utilizadas para lavoura até então, no caso, o “pé-do-morro” (propriedade do egresso N) e a encosta do mesmo(propriedade do egresso NC) e outra área próxima a um arroio(propriedade do egresso N), onde deveria haver recomposição de mata ciliar (derrubada há muito tempo) conforme legislação ambiental vigente.

A localização do pomar na encosta do morro foi considerada adequada pelos extensionistas rurais-instrutores e constava como conteúdo curricular do curso de Fruticultura, mas debatemos lá mesmo como pedagogizar aspectos de topografia e orientação solar utilizando maquetes ao invés de desenhos e texto escrito.

Além disso, o manejo inadequado de agrotóxicos provocou intoxicação grave no egresso N que, ao ser questionado a respeito pelos extensionistas rurais-instrutores partícipes da equipe de pesquisa, respondeu: “[...]sempre fiz assim, desde guri...a gente se cuida, mas às vezes a gente se passa[...]”. Neste caso, apesar das aulas teórico-práticas cursadas no CT, as ações de preparo e dosagem dos agrotóxicos baseavam-se (mas, não-literalmente) em assistência técnica oferecida por certo vendedor de insumos agrícolas que visitava periodicamente as propriedades daquele município do Noroeste gaúcho,

Coordenadora do respectivo Centro de Treinamento de Agricultores e um Supervisor Regional da EMATER-ASCAR/RS. Posteriormente às pesquisas de campo mais uma extensionista juntou-se à equipe.

104 Localidade de Água Fria no município de Miraguaí na Mesorregião Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

demonstrando o limite que as características geográficas e culturais do território impunham àqueles saberes técnicos oferecidos no curso de Fruticultura.

Uma situação-problema análoga foi percebida na visita que realizamos a uma microagroindústria familiar situada no município de Tenente Portela e organizada por uma egressa do Curso de Embutidos(JF , ver Quadro 10 e Apêndices F,G), juntamente com sua filha e esposo (sazonalmente, com o auxílio do irmão deste). Entre outros aspectos sequer visualizados pelos extensionistas rurais-instrutores no curso em questão, a egressa JF relatou-nos que ainda utilizava “paninhos de limpeza” nas instalações contrariamente ao recomendado pelas Boas Práticas de Fabricação-BPF- um tema muito discutido nas respectivas aulas.

Entretanto, essa egressa reconheceu rapidamente que não era um procedimento adequado às normas recomendadas pelas BPF, mas buscava compensar tal risco de contaminação dos utensílios e equipamentos para a manipulação da carne suína com o uso diário de água sanitária e detergente líquido. Tal cuidado foi expresso como: “[...] pode ver, meus paninhos tão sempre bem branquinhos![...]” Além disso, alegou que o uso de papel-toalha implicaria acrescentar mais um custo na produção dos embutidos, considerando, também, a dificuldade de aquisição. Contudo, o uso de detergente líquido e água sanitária para limpeza e desinfecção já fazia parte da necessária rotina diária daquela microagroindústria familiar.

Portanto, em que pese a egressa JF manifestar conhecimento das BPF, preferiu adequar uma prática comum nas cozinhas domésticas(na sua, inclusive) –o uso de “paninhos de limpeza”- às que realizava na microagroindústria, visto que tal já fazia parte de sua cultura. Em outras palavras, tanto as recomendações das BPF, quanto as práticas caseiras sofreram ressignificações frente a outros saberes aprendidos pela egressa: a necessidade de higienização das instalações e utensílios para a manipulação de carne suína.

Esses exemplos de situações-problema representam, por sua vez, que o método de Avaliação Participativa, então executado, possibilitou que os extensionistas apreendessem vivencialmente certa diversidade de situações de aprendizagens em que muitos significados –os saberes técnico/tecnológicos- igualmente transmitidos à todos os agricultores e agricultoras familiares nos Cursos de Embutidos e Fruticultura foram impactados e ressignificados pelas diversidades culturais dos mesmos, constituindo, pois, o que chamei de Saberes Híbridos. Estes, eram desconhecidos dos extensionistas rurais-

instrutores.

De fato, estas e outras situações-problema semelhantes foram bastante debatidas nos momentos de Pesquisa-Ação Educadora de modo a constituir propostas de mudança curricular nos cursos em questão, buscando contemplar os saberes híbridos e seus processos de gênese e gestão, configurando, por suas vez, certa Base de Dados Territoriais para o Pré-Curso(ver Figura 1). Na esteira destes debates sobre currículo, propus a assunção de práticas educadoras multirreferenciadas, discutidas adiante, como tentativa de dar suporte à diversidade de situações de aprendizagem que os extensionistas rurais-instrutores (re)descobriam mediante vivências de Avaliação Participativa, fundamentada em certa modalidade de Pesquisa Participante.

É importante ressaltar que as propriedades rurais visitadas, suas instalações, lavouras e pomares foram percebidos e assumidos pela equipe de pesquisa como lugar e território das famílias, de modo que configuraram espaços educativos multidimensionais onde a formação profissional dos/as agricultores/as também estará ocorrendo¹⁰⁵ a todo momento frente às gerações de agricultores e agricultoras que se sucedem nos respectivos modos de vida e trabalho, bem como as inerentes aprendizagens dos extensionistas rurais-instrutores.

6.3 MULTIDIMENSIONALIDADE DOS MUNDOS DA VIDA RURAL E O ETNODESENVOLVIMENTO

O que debatarei a seguir é a forma com que percebo, assumo e tento representar os Mundos da Vida Rural onde moram, vivem e trabalham os egressos e egressas dos cursos de formação profissional em questão, à medida que, por conseguinte, demonstrarei as articulações que percebo entre EJA Contemporânea no Campo, Multidimensionalidade dos Mundos da Vida Rural e Etnodesenvolvimento.

Inicialmente, considero que um dos pressupostos da EJA “Crítica” a ser devidamente ressignificado é o planejamento curricular tomar como ponto de partida as “realidades dos Mundos da Vida e dos Mundos do Trabalho”¹⁰⁶ dos educandos,

105 Talvez isto ficasse mais visível se certa Pedagogia da Alternância estivesse orientando as ações educadoras nesta modalidade de ATER.

106 Em geral, tenho visto estas expressões serem utilizadas no modo singular, como se “o” Mundo da Vida

devidamente sistematizados via princípios da Pesquisa Participante e organizados curricularmente em Temas Geradores.¹⁰⁷ (CORAZZA, 2007).

Contudo, usualmente essa EJA refere-se criticamente aos espaços urbanos, onde a maioria das pessoas jovens e adultas moram em um lugar, trabalham em outro e estudam em um terceiro, logo, vivem em trânsito. Além disto, muitas e muitas vezes vi e ouvi essas pessoas¹⁰⁸ serem reduzidas discursivamente a alunos, cujas complexidades de suas territorialidades culturais também não foram percebidas pelos educadores escolarizados no respectivo planejamento curricular e em suas ações docentes. Acrescento que, na perspectiva da EJA Contemporânea no Campo, as territorialidades culturais dos educadores -no caso, os extensionistas rurais-instrutores- forjadas nos respectivos Mundos da Vida também precisam ser incluídas no referido ponto de partida dos planejamentos curriculares.

Por sua vez, a diferenciação entre os ambientes urbanos e rurais tem sido tematizada há tempos nas Ciências Agrárias e na Sociologia Rural, em particular, de modo a evidenciar as especificidades desses últimos, como afirma a professora Maria de Nazareth Baudel Wanderley (2008, p. 02)

[...] o mundo rural é um espaço de vida, isto é, um lugar onde se vive, onde tem gente! No Brasil, cerca de 30 milhões de pessoas vivem no meio rural. É um lugar de onde se vê o mundo e de onde se vive o mundo[...] o rural não é algo a ser superado pela urbanização, mas é uma qualidade que decorre da sua dupla face ambiental e social. Sua qualidade está associada à importância da natureza no espaço rural e às formas de vida social nele predominantes, fundadas nos laços de proximidade e na sua capacidade de integração. Como tal, é uma qualidade que interessa não só a seus habitantes, mas ao conjunto da sociedade, devendo ser preservada e positivamente valorizada [...]

Em outro texto, a professora Wanderley (2009, p. 297) complementa

e “o” Mundo do Trabalho fossem sempre os mesmos para pessoas diferentes ou, inclusive, para a mesma pessoa em lugares diferentes.

107 No âmbito da escolarização de jovens e adultos, é importante reconhecer que estas estratégias pedagógicas representaram grandes avanços ao modelo político-pedagógico do Supletivo, extinto em 2001 via Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: [...]Desaparece a noção de Ensino Supletivo existente na Lei nº 5.692/71.[...] (CEB/CNE,2000, p.26)

108 Coerentemente aos referenciais que sustentam a EJA Contemporânea no Campo, os/as agricultores/as egressos/as não serão reduzidos/as à “atores sociais”, “indivíduos”, “sujeitos” ou ‘alunos”, mas sim, considerados/as como “pessoas”: afetivas, éticas e relacionais nas suas complexidades não-mensuráveis, pouco ou não-previsíveis, ocasionalmente contraditórias e não-assujeitadas à um sistema macrosocial.

[...] o espaço rural é socialmente construído pelos seus habitantes, em função das relações de parentesco e de vizinhança e isto, tanto ao nível da vida cotidiana, quanto do ritmo dos acontecimentos que determinam os ciclos da vida familiar... e ainda no que se refere aos calendários das manifestações de ordem cultural e religiosa [...]

Isso foi visível nos cotidianos visitados na pesquisa, nos quais as pessoas de duas ou três gerações da família moram e vivem onde trabalham, realizando inúmeras atividades simultâneas, sazonalmente com a participação de parentes e/ou vizinhos, conforme complexidades próprias, locais, territoriais daqueles Mundos da Vida Rural. Assim, mesmo que algumas situações possam ter elementos comuns com as complexidades de outras famílias e/ou outros territórios, a maneira com que estes articulam-se entre si e os desdobramentos subsequentes ou, ainda, as produções de sentido vinculadas às territorialidades culturais locais, não nos é possível prever linearmente ou explicá-los utilizando alguma metanarrativa científica que, ao generalizar o particular, proporia padrões para a interpretação e análise dos eventos e situações-problema sociais ora focalizados.

Em outras palavras, os Mundos da Vida Rural aqui debatidos não são algo com características genéricas que se reproduzem em qualquer lugar, mas sim, exclusivamente aqueles nos quais se inserem as propriedades de Agricultura Familiar e onde há egressos e egressas jovens, adultos/as e idosos/as dos cursos de formação profissional de Fruticultura e Embutidos do CT. Assim, visando uma Avaliação Participativa dos cursos em questão, cada visita realizada como Pesquisa Participante nesse universo de pesquisa, possibilitou à equipe caracterizar a diversidade de especificidades dos respectivos territórios familiares. De fato, eu não buscava estabelecer regularidades de eventos ou situações-problema e as possíveis relações causais entre si, mas, talvez, mapear a diversidade não-percebida pelos extensionistas rurais-instrutores durante as aulas dos cursos no CT e os inerentes impactos nas desejadas aprendizagens por parte dos egressos e egressas.

Nesse contexto, a concepção de Território apresentada por Cazella, Bonnal e Maluf (2009, p. 60) constitui uma boa contribuição ao presente debate.

[...] Como instrumento de análise, o território é uma construção social que resulta da mobilização e organização de atores sociais em torno de projetos coletivos na sua dimensão espacial, envolvendo recursos materiais e imateriais. Como unidade de observação, **os territórios são “dados” a partir de distintas lógicas[...] e tomados como universos de observação no interior dos quais se manifestam diversos territórios construídos, expressando projetos coletivos dos atores neles presentes**(grifado por mim).¹⁰⁹

Ora, em muitas visitas percebemos alguns territórios construídos dentro dos territórios familiares. Foi o caso dos/as jovens que buscavam dar rumo e sentido para seus projetos de vida pessoal a partir tanto dos cursos de formação profissional focalizados nessa pesquisa, quanto por certo conjunto de fatores muito particulares de cada família, por exemplo: constituir família própria atrelada à busca de oportunidades de exercer outra atividade profissional, mas sem perder o vínculo afetivo com o pai, mãe, irmãos e irmãs, bem como o sentimento de pertencimento ao lugar de nascimento, infância, adolescência e juventude seu e, geralmente, dos próprios pai e mãe, bem como de amigos e vizinhos. Nesse caso, os territórios construídos pelos/as jovens dentro do território familiar eram ao mesmo tempo uma situação-problema que alimentava o respectivo êxodo, mas mantinha vivos os vínculos afetivos com a família, amigos/as e suas histórias de vida.

Portanto, concordo com Cazella, Bonnal e Maluf (2009, p. 59) quando dizem que a idéia de território assume caráter polissêmico, pois tanto lidamos com a idéia de território vinculado ao espaço em geral e/ou aos lugares, em particular, sendo dimensionáveis fisicamente, quanto com a idéia de territorialidade cultural que transcende o território familiar e suas fronteiras físicas, por conseguinte, não restringe-se aos entes físicos que constituem os lugares, mas incorpora a cultura das pessoas que lá moram, vivem e trabalham .

Essa e outras situações-problema e a aprendizagem dos respectivos processos de percepção e registro ocorridos durante a realização das visitas aos egressos e egressas para nossa proposta de Avaliação Participativa foram alvo de intensos debates nos momentos de Pesquisa-Ação Educadora. Penso que, o choque provocado nos extensionistas rurais-instrutores pelos resultados parciais da Avaliação Participativa gerou dois incomodamentos:

109 O autor utiliza a expressão “atores sociais”, diferentemente da que utilizo: “pessoas no campo”. Contudo, não se trata de uma incoerência, mas de respeitar a forma de percepção e registro do autor através da Abordagem Multirreferencial. Esta, possibilita a articulação entre referenciais teóricos diferentes, como já argumentado.

- a) a possibilidade de revisarem suas formas de percepção dos Mundos da Vida Rural quando definiam os currículos, práticas educadoras e materiais didáticos dos respectivos cursos de formação profissional, bem como as suas expectativas de verem os saberes e técnicas “ensinados” serem aproveitados pelos egressos e egressas;
- b) motivar os debates sobre o necessário projeto de Desenvolvimento Rural ao qual filiariam os respectivos cursos e o próprio CT frente à tais percepções de Mundo ressignificadas.

Naquele contexto, optei, também, pela perspectiva da Multifuncionalidade defendida por Cazella, Bonnal, Maluf (2009) ao invés da Pluriatividade apresentada por Schneider *et al* (2006) da/na Agricultura Familiar, pois esta última restringiria a complexidade do Mundo Rural em debate ao focalizar prioritariamente as atividades familiares remuneradas, conforme afirmam Cazella;Bonnal;Maluf(2009,p.58), em detrimento de tantas outras visualizadas nas pesquisas de campo. De fato, Schneider *et al* (2006, p.138) dizem que “[...] a noção de pluriatividade tem sido usada como recurso pelos pesquisadores para analisar e explicar o processo de diversificação do trabalho que ocorre no âmbito das unidades familiares de produção [...]”.

Por sua vez, a Multifuncionalidade (CAZELLA; BONNAL; MALUF, 2009) busca garantir o reconhecimento das diversas atividades realizadas nas propriedades dos agricultores e agricultoras familiares visitados na pesquisa de campo, quando considera que

[...] a unidade de observação deixa de ser a agricultura strictu sensu e passa a ser a família rural considerada uma unidade social e não apenas unidade produtiva. Por família rural entende-se a unidade que se reproduz em regime de economia familiar e que desenvolve qualquer processo biológico sobre um pedaço de terra, “situada” num território com determinadas características socioeconômicas, culturais e ambientais. [...] Atividades agrícolas e não-agrícolas conformam, ao nível da família rural, um sistema de atividades cuja coerência e orientação dependem dos objetivos individuais e coletivos dos membros da família, os quais, como se sabe, evoluem ao longo do ciclo de vida da própria família [...] (CAZELLA; BONNAL; MALUF, 2009, p. 58).

À perspectiva dessa Multifuncionalidade, acrescento que esses territórios familiares visitados também foram percebidos por mim como espaços-tempos educativos nos quais tanto os agricultores, quanto os extensionistas rurais-instrutores buscaram aprender acerca de soluções para situações-problema referentes aos Cursos de Embutidos e Fruticultura,

bem como para demais ações de ATER, então descritas. De fato, enfatizei tal percepção e seus desdobramentos ético-políticos para a equipe de pesquisa nos momentos de Pesquisa-Ação para que pudessem, ao percebê-los assim, (re)conhecer as possibilidades e limites das suas práticas educadoras e dos currículos dos cursos de Embutidos e Fruticultura na complexidade daqueles particulares Mundos da Vida Rural.

Na esteira dessa resignificação da percepção de Mundo Rural, passo a considerar que tudo o que compõem os Mundos da Vida Rural, no âmbito da Agricultura Familiar em questão, incorpora os respectivos Mundos do Trabalho. Não se trata de negar o potencial educador existente nas atividades consideradas dentro da categoria Trabalho, mas sim de reconhecer seus limites éticos, políticos e epistemológicos frente à EJA Contemporânea no Campo, a medida que esta considera todas as atividades realizadas, sejam de trabalho para geração de renda ou para subsistência e manutenção de equipamentos e instalações, de lazer, de aprendizagens em temas específicos para a Agricultura Familiar, de manifestações religiosas, de reunião da família para os rituais de alimentação ou apenas tempos de ócio para tomar chimarrão ou visitar os vizinhos, entre outras inúmeras possibilidades.

De fato, percebo todas essas atividades como possuidoras de características não-mensuráveis linearmente e permeadas pelos sentidos que cada pessoa lhes atribui, logo, nosso conhecimento das mesmas nunca será pleno e capaz de delimitá-las. Desta forma, cada tipo de atividade, as pessoas que as realizam e os sentidos que produzem a respeito das mesmas, bem como os demais componentes não-humanos compõem certa dimensão dos Mundos da Vida Rural que ora se justapõe, ora se sobrepõe, ora mistura-se aleatoriamente ou objetivamente com as demais. A complexidade dessas possibilidades no âmbito das propriedades e comunidades da Agricultura Familiar configuram, pois, a Multidimensionalidade dos Mundos da Vida Rural.

Contudo, o reconhecimento e assunção desta Multidimensionalidade dos Mundos da Vida Rural ao abranger múltiplas lógicas, contempla, também, a lógica disciplinarizada de Ciência que sustenta a visão escolarizada(urbana) de ensino/aprendizagem(nessa ordem) e a perspectiva difusionista presente nas ações de ATER realizadas como formação profissional de agricultores e agricultoras. Essas, ainda são hegemônicas e provocam a tentativa dos extensionistas rurais-instrutores de ora ignorarem, ora buscarem o “enquadramento” dos Mundos da Vida e do Trabalho Rurais nos limites impostos pelo que definem como educadores, porque é o que, culturalmente, conseguem perceber, gerenciar e

controlar a partir dos seus saberes, muitas vezes cristalizados e estagnados em algum passado. Portanto, não se trataria de uma “verdade” relatada sobre os Mundos alheios, mas de uma forma externa de percepção, interpretação e representação dos mesmos.

6.3.1 Etnodesenvolvimento: outra postura epistemológica frente aos mundos observados

Se, por um lado, a EJA Contemporânea no Campo pressupõe a percepção da Multidimensionalidade dos Mundos da Vida Rural, por outro lado, implica a percepção e assunção de uma concepção de Desenvolvimento Rural coerente com a complexidade percebida, manifesta e representada nas pesquisas de campo.

Esta direção requer considerarmos que as concepções de desenvolvimento rural convencionais(ou, melhor, hegemônicas) pressupõem, inicialmente, uma forma de percepção de mundo externa, alienígena ao mundo observado que tem sido progressivamente difundida via instituições de ATER, empresas fornecedoras de bens e serviços no campo e, geralmente, legitimadas via políticas de governo comprometidos político-economicamente com estas. Logo, tais concepções de desenvolvimento rural não são demandas naturais das pessoas focalizadas na pesquisa, mas sim, artificialmente tornadas reais às mesmas por pressões sócio-político-econômicas de agentes e atores sociais que não moram, não vivem e não trabalham diariamente naqueles territórios familiares.

De outra forma, a percepção dos Mundos da Vida Rural feita internamente à estes, isto é, feita de dentro, traz à tona certa diversidade não-visível aos agentes externos. Por outro lado, isto só se torna possível, escapando ao viés de senso comum e do olhar tácito, quando tais percepções são acompanhadas do olhar reflexivo, autoetnográfico, crítico e/ou pós-crítico. A partir de então, o mundo percebido torna-se plural, diverso, complexo, ora previsível -quando interessa ao olhador, ora imprevisível -quando incorpora a divagação, a imaginação, a criatividade para gerar o novo dentro do velho.

Esta multidimensionalidade do mundo, assim percebida e manifesta, torna-se perceptível ao olhar e às outras formas de percepção, bem como à reflexão profícua, gerando, por sua vez, novos saberes, novos sentidos diversos dos significados originalmente utilizados como categorias de interpretação e análise. É onde as

características de um grupo social em particular -o *ethnos* (MATTOS,2001) - se manifesta, se configura e se transfigura continuamente ou por algum tempo. Mas um tempo elástico ou tornado elástico pelo adensamento proporcionado pela reflexividade endógena, isto é, aquelas realizadas pelas pessoas no mundo, com o mundo, a partir do seu mundo. No caso destas pesquisas de campo, as pessoas eram os egressos, egressas, suas famílias e a equipe de pesquisa.

Pensar processos educativos nesta perspectiva só é possível quando não se lineariza o pensar, o planejar currículos e práticas educadoras, abrindo tempos-espços crítico-reflexivos para o novo, para as novidades mesmo que provocadas a partir de certas inovações exógenas.

Nessas situações-problema educacionais no Campo, a lógica dicotômica, a perspectiva tecnicista em educação, os saberes técnico-tecnológicos constituem certa territorialidade cultural, temporal onde as dimensões do mundo do trabalho se manifestam, são tematizadas, geram renda, bens e serviços. Mas, também, são defrontadas com as demais necessidades humanas: do vivido pelos afetos, pela amorosidade e/ou pelas angústias geradas, talvez, pelo não-perceber-se múltiplo, diverso, plural, complexo.

Falar sobre isso, descrevê-lo, torná-lo didático aos demais requer outra concepção de Educação no Campo, outra epistemologia que a considere como processos educativos multiculturais requerendo, por conseguinte, práticas educadoras dialógicas, multidimensionais e multirreferenciadas (tal como discutido adiante no Sub-Capítulo 5.5.2), ético-políticamente pautadas pelo respeito à Vida : a minha, a sua, a dos outros e de todos os outros não-humanos.

É desse *ethnos* que falamos na Pesquisa-Ação Educadora e vivenciamos na Pesquisa Participante: aquele dimensionado pela nossa capacidade de percepção aceita e percebida como passível de ser ressignificada, logo, sempre processual . Assim como a Vida no Campo ou em qualquer outro lugar, ou, ainda, outros territórios.

Nesse contexto, as ações de ATER desenvolvidas na modalidade de cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras como uma EJA Contemporânea no Campo, articulam-se com as perspectivas do Etnodesenvolvimento (STAVENHAGEN, 1985, LITTLE, 2002), ora representado pelas palavras de Little (2002, p. 39-40)

[...] O termo “etnodesenvolvimento” tem duas grandes acepções [...] (1) o desenvolvimento econômico de um grupo étnico; e (2) o desenvolvimento da etnicidade de um grupo social [...] Na realidade, as duas acepções não são excludentes. Ao contrário, existem em relação dialética constante de tal modo que o desenvolvimento da etnicidade sem um correspondente avanço no plano econômico só promoveria a existência de grupo étnico marginal pobre; e um desenvolvimento econômico que destrói as bases da etnicidade de um grupo representaria uma volta à hegemonia da modernização que foi altamente destruidora da diversidade cultural[...]

A radicalidade contrahegemônica desta perspectiva ético-política para o desenvolvimento rural é historicizada brevemente por Little (2002, p. 37), quando diz:

[...] Por volta da década de 1980 se consolida na Antropologia uma análise crítica do desenvolvimento. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, o desenvolvimento é entendido como a imposição de um discurso de dominação ocidental no plano do sistema mundial que teria como finalidade o controle social e político sobre os distintos grupos do Terceiro Mundo [...] Outras críticas ao desenvolvimento provêm do chamado pensamento pós-moderno que argumenta que não existe mais nenhuma "metanarrativa" capaz de orientar ou aglutinar as diversas sociedades do mundo e, em seu lugar, estamos experimentando uma explosão de micro-diferenças que foram apagadas pelas forças hegemônicas do capitalismo ocidental [...]

Ou ainda, (LITTLE, 2002, p. 38):

[...] Como contraponto à hegemonia ocidental, antropólogos começaram a trabalhar com o conceito de “desenvolvimento local” [...] Várias etnografias demonstraram que o conceito de desenvolvimento tem sido usado, interpretado, questionado e reproduzido por grupos locais em formas divergentes. Estas pesquisas revelaram que o desenvolvimento tem múltiplos sentidos e que interage em formas diferenciadas entre distintos grupos étnicos e religiosos [...]

Coerentemente com o que já foi discutido, a assunção de pressupostos do Etnodesenvolvimento exigiria que os extensionistas rurais-instrutores considerassem os Mundos da Vida na Agricultura Familiar na sua complexa rede de relações familiares, locais, territoriais, onde o desenvolvimento rural possui dinâmica própria, endógena, atravessada transdisciplinarmente por vários aspectos enunciados há tempos por Stavenhagen (1985). Dentre estes, destaco alguns percebidos nas pesquisas de campo : o desenvolvimento econômico dos grupos sociais locais frente ao risco da desterritorialização; a satisfação das necessidades das populações locais - bens essenciais, necessários a elevação dos padrões de vida; visão interna, endógena dos meios de produção; o aproveitamento das tradições culturais locais, visando a auto-sustentação; o respeito e não-destruição do meio ambiente; utilização de estratégias de desenvolvimento mais participativas e menos tecnocráticas; o reconhecimento e a compreensão das

mulheres e crianças(e idosos)¹¹⁰, não-visíveis até então, na dinâmica do desenvolvimento local.

6.4 OS/AS PROTAGONISTAS DA EJA CONTEMPORÂNEA NO CAMPO

Certamente, a principal diferença ético-político-teórica da formação profissional de agricultores/as a ser percebida e realizada como uma EJA Contemporânea no Campo reside na relevância dos protagonismos das pessoas envolvidas a partir de suas territorialidades culturais. Isto significa não considerar os agricultores/as e os/as extensionistas rurais-instrutores/as reduzidos à “atores sociais” submetidos à um sistema social essencialmente regulado por fatores alienígenas ao território onde as ações de ATER referidas acontecem e onde provocam (ou não) impactos rumo ao Etnodesenvolvimento.

Digo “rumo ao”, pois o Etnodesenvolvimento não é imposto, dado ou, como aparenta, às vezes, participativamente implementado. O Etnodesenvolvimento é um processo que envolve as pessoas e a diversidade de suas territorialidades culturais na direção de aprenderem sobre o andar junto e, progressivamente, de reconhecimento das dinâmicas internas, locais, do fazer e do produzir, do lazer e do viver. Por isto, talvez, pelo fato de seu tempo-espço próprio de acontecer ser diferente dos tempos-espços dos gestores públicos (em geral, sazonalmente eleitores), é que o Etnodesenvolvimento cause certo estranhamento à estes e diversos tropeços metodológicos nos agentes e instituições de ATER.

Não se trata de uma visão ingênua ou distorcida do que ocorre nos Mundos da Vida Rural que desconsideraria as influências e impactos das relações de mercado tanto na venda do que tem sido produzido nas propriedades da agricultura familiar, quanto na compra de bens e serviços necessários à manutenção das mesmas.

Mas, trata-se de ressaltar que toda essa complexa rede de relações só existe e funciona (bem ou mal) porque existem pessoas no Campo. Pessoas que não vivem sozinhas, mas, majoritariamente em família. Muitas destas pessoas não se sujeitam ao “sistema” e o subvertem sempre que surge alguma possibilidade típica da Multifuncionalidade na Agricultura Familiar, por exemplo: o exercício da solidariedade

110 Parênteses acrescentados por mim.

entre vizinhos na solução de problemas comuns¹¹¹ ou o envolvimento da família nas atividades festivas e religiosas locais.

Durante as pesquisas de campo observei que quando estas possibilidades não surgem ou não são aproveitadas no devido tempo, emergem várias situações que têm gerado a desagregação dos núcleos familiares: o êxodo total ou parcial dos/das jovens, a migração total ou parcial da família para os centros urbanos, a pluriatividade¹¹², a drogadição lícita ou ilícita, o adoecimento de membros da família e o respectivo aumento no consumo de medicamentos.

Os detalhes de como muitas, senão a maioria, dessas situações-problema ocorrem são de difícil, senão impossível, generalização principalmente porque têm características privativas do convívio familiar, logo não são visíveis à “pesquisa social” e aos respectivos pesquisadores não-legitimados como interlocutores pelos membros da família visitada.

Por exemplo, em várias situações vivenciadas na pesquisa muitas informações só foram obtidas pelo fato dos/as extensionistas rurais-instrutores/as conhecerem pessoalmente algum membro da família que o/a legitimava como interlocutor/a. Cabe destacar a importância da presença de mulheres na equipe de pesquisa que conheciam as egressas e, às vezes, a própria família, para contemplar a influência do Gênero na forma como as informações chegavam até nós. De fato, isto fez muita diferença, visto que, nestes casos as informações não existiam porque não eram relatadas “aos estranhos”. Logo, precisavam ser produzidas à medida que nossa equipe aprendia ético-politicamente a atribuir sentido e/ou compreender os sentidos atribuídos pelos/as entrevistados/as, se e somente se, fôssemos legitimados como ouvintes.

Assim, pudemos descobrir porque alguns/algumas jovens haviam “saído de casa”: “prá trabalhar fora e ter o seu dinheiro”, “prá estudar”, para ficar próximo de parceiros/as afetivos ou porque “tinham brigado com o pai”. Em qualquer destas situações todos os pais e mães que permaneciam no campo manifestaram sentimentos controversos : certa tristeza com o fato dos filhos e filhas não mais estarem consigo, o desejo de que tenham sucesso e independência em suas vidas e o desejo unívoco de que todos e todas pudessem estar

111 Entre os egressos e egressas visitados, é comum trocarem horas de trabalho na propriedade de uma família pelas atividades na de outra. Também ocorre a compra de máquinas e implementos por cooperativas ou associações de agricultores e a disponibilização das mesmas à custo reduzido.

112 Nos casos em que as pessoas saem das propriedades para trabalharem em outros lugares, não raro, em núcleos urbanos, voltando “para casa” somente nos finais de semana.

juntos, usufruindo da mesma propriedade ou na mesma comunidade. Tais manifestações sempre ocorreram carregadas de emoção e afeto. Na perspectiva desta EJA Contemporânea no Campo, foi impossível querer ficar imune, impessoal à tudo isto, porque todos nós da equipe de pesquisa também temos família. Logo, o exercício da escuta sensível e do diálogo intercultural foram procedimentos vivenciados intensamente nas visitas realizadas.

Portanto, entendo que qualquer processo educativo via ações de ATER precisa considerar as microcaracterísticas locais, territoriais das pessoas no Campo, isto é, a formação profissional de agricultores e agricultoras familiares também precisa considerar o tipo de especificidades exemplificadas acima nas suas dinâmicas próprias, buscando criar ou potencializar o desenvolvimento endógeno, visto que, este último é o que tem sentido e produz outros tantos para as pessoas às quais se destina.

Diante disto, pode-se dizer que a EJA Contemporânea no Campo ressignifica as ações de ATER em questão ao focalizar prioritariamente uma concepção e percepção de Mundo da Vida Rural a partir da lógica humanista colocando a lógica sócio-técnica, ainda hegemônica, a serviço de si e das pessoas no Campo. De fato, a pesquisa de campo realizada focalizou as pessoas dentro de seus Mundos da Vida Rural –extensionistas rurais-instrutores/as e egressos/as- relatando os sentidos produzidos tanto a partir dos significados técnicos relativos à cada curso, quanto a partir dos sentidos que cada um atribuía a estes e à cultura local.

Essa diferença ético-política fica mais nítida, via crítica pós-estruturalista, se observarmos como são escritos os (poucos) textos de Avaliação Participativa e/ou propostas curriculares para a formação profissional de agricultores familiares como ações de ATER: a imensa maioria parecem manuais priorizando o quê e como fazer, independentemente da diversidade cultural dos executores (e do público-alvo). Em outras palavras, parecem supor que os/as educadores/as no Campo, como extensionistas rurais-instrutores/as, são todos iguais, pensam, agem e produzem sentidos acerca dos saberes com que lidam, da mesma maneira. Paradoxalmente, tais manuais sempre recomendam o respeito à diversidade cultural local.

Felizmente, também temos autores que se preocupam com um fazer diferenciado em termos de participação das pessoas no Campo e na forma como nos contam seus que-fazeres, como, por exemplo, o artigo onde Gomes; Vilela(2004, p.227-244) nos dizem que

[...] participar é relacionar-se. Relacionar-se é constantemente aprender a estar, decidir, fazer e verificar com o outro sobre o que e como está sendo feito, a favor de quem e com que finalidades e propósitos. O diálogo é insumo e meio dessas interações e relações para que o aprendizado exista e que a própria participação se amplie. A extensão rural pode desenvolver condições ampliadas para o diálogo, por pressupor e assumir que agricultoras e agricultores sabem, talvez não o que os técnicos podem partilhar de conhecimentos, mas, sem populismo, eles sabem de fato: pois se associam, se amam, se diferenciam, produzem, dividem resultados [...] Conhecer, reconhecer e equilibrar o valor desses saberes e experiências na existência da sociedade favorece uma atmosfera mais justa para o desenvolvimento humano e local [...]

Por sua vez, essas perspectivas críticas ao estado-da-arte das ações de ATER em questão implicam na constituição de uma agenda política de transformação daquilo que é possível de ser realizado pelas pessoas envolvidas nas mesmas no tempo-espaço disponível, analogamente ao Multiculturalismo Crítico e de Resistência defendido por McLaren (1997).

Para tanto, esta EJA Contemporânea no Campo considera tanto os agricultores e agricultoras, quanto os extensionistas rurais-instrutores(até então, apenas educadores) como educandos inseridos no processo de aprender-ensinar ações de ATER, conforme o proposto por Paulo Freire (1997, p.26) quando discutiu sobre a importância da percepção de que “aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”, bem como o que considerou um ponto de partida dos processos educativos: “o do inacabamento do ser humano” (FREIRE, 1997, p. 55).

Evidentemente, esta perspectiva não significa uma homogeneização dos processos de aprendizagem e os respectivos conhecimentos para agricultores/as e extensionistas rurais-instrutores no mesmo espaço-tempo educativo. De outra forma, considera quais aprendizagens e saberes encontrar-se-ão ora nos cursos de formação profissional em questão, ora nas propriedades dos agricultores/as egressos, reconhecendo, pois, os diferentes processos de aprendizagem que podem estar ocorrendo simultaneamente ou não, no mesmo espaço-tempo educativo ou nos respectivos a cada pessoa. Exatamente esta situação-problema, em particular, foi vivenciada nas pesquisas de campo e amplamente debatida nos momentos de Pesquisa-Ação Educadora.

Assim, à medida que esses protagonismos nos diferentes momentos da pesquisa foram, paulatinamente, ficando evidentes e incluídos nos referidos debates, os extensionistas rurais-instrutores envolvidos buscaram incluir outros conhecimentos necessários na viabilização de todo o processo de querer-tentar ensinar, ou seria melhor

dizer, mediar saberes diferentes -dos agricultores e agricultoras e/ou dos demais extensionistas- na busca de novos sentidos para tais saberes.

Neste momento é importante ressaltar que o (re)conhecimento e a assunção destes complexos processos de aprendizagem só foram possíveis mediante a aplicação e ressignificação dos métodos participativos de pesquisa já referidos onde, como também já disse, a participação das pessoas não foi mera adjetivação.

Assim, considero que a percepção das complexidades inerentes a estes processos de aprender-ensinar/mediar consolidam uma das bases ético-político-pedagógicas que sustentam a necessidade de programas de formação continuada em serviço dos educadores-extensionistas atuantes nas ações de ATER em geral e, particularmente, naquelas desenvolvidas como formação profissional de agricultores e agricultoras familiares.

6.5 CURRÍCULO, PRÁTICAS EDUCADORAS E AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

A partir do curso de formação pedagógica relatado no Sub-Capítulo 2.2, das reflexões ocorridas durante os momentos de Pesquisa-Ação Educadora acerca da concepção linear de Currículo presente nos cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras no CT e de qual a concepção de Currículo necessária para dar conta das demandas tornadas visíveis pelos IndicATER, pude argumentar e demonstrar meu posicionamento ético-político-teórico na direção de uma concepção contemporânea sobre Currículo para os cursos em questão.

Para tanto, aproveito as contribuições de Williams apud Veiga-Neto (1996, p. 24-25)

[...] Currículo é um conjunto de conhecimentos, valores e práticas retirados de uma cultura e tidos como importantes num determinado momento histórico, em detrimento de outros conhecimentos, valores e práticas que, necessariamente ficaram de fora [...]. O Currículo incorpora tanto os conteúdos propriamente ditos -isso é, a substância do que é ensinado- quanto a forma como essa substância é ensinada -o que se costuma referir sob a denominação de metodologia. Portanto, falar sobre currículo é falar, ao mesmo tempo, sobre os conteúdos, os métodos de ensino e a avaliação [...]

Trata-se de certa concepção que incorpora, indissociavelmente, conteúdos programáticos, os discursos sobre os mesmos, as formas de avaliação, as práticas dos educadores e educandos e as manifestações de suas territorialidades culturais, os materiais

didáticos e os espaços de aprendizagem aos quais se referem.

Estes aspectos configuram dimensões ético-político-culturais que necessitam ser articuladas dialógica e intencionalmente pelo educador-extensionista. Por isto considero essa concepção de currículo como multidimensional e complexificada, à medida que tanto articula conceitos de dimensões diferentes (ora se justapõe, ora se sobrepõe), quanto reconhece os limites dos conceitos utilizados. Por conseguinte, torna-se possível complementar tais conceitos com os de áreas de conhecimento diferentes, na busca de criar certa representação sazonal, recortada dos Mundos da Vida Rural, mas o mais próximo possível das necessidades vivenciais locais focalizando, nos finalmentes, as desejadas melhorias na qualidade de vida das famílias de agricultores e agricultoras, configurando possibilidades para o respectivo Etnodesenvolvimento nessas comunidades rurais.

6.5.1 Um Currículo para a EJA Contemporânea no Campo

Na busca de adequar (para tensionar) essas teorizações com as inerentes práticas de um Currículo para a formação profissional de agricultores e agricultoras familiares como ações de ATER realizadas no CT, defendo a necessidade de, por um lado, sensibilizar os extensionistas rurais-instrutores para aprender a perceber e assumir a multidimensionalidade e complexidade dos Mundos da Vida Rural, já discutidas, e da concepção curricular acima referida. Por outro lado, é igualmente necessário considerarmos o pressuposto ético-político-pedagógico da EJA no qual o ponto de partida para os projetos curriculares é, justamente, esses Mundos da Vida, onde também já existem os saberes técnico-tecnológicos contemporâneos abordados nesses cursos e todos os seus impactos pró e contra a qualidade de vida das pessoas na Agricultura Familiar. Parece-me uma situação-problema paradoxal: para realizarmos o novo, precisamos partir do velho e incorporá-lo para superá-lo!

Além do tensionamento acima, não podemos perder de vista no planejamento curricular em debate, a natureza e a especificidade dos conhecimentos técnico-tecnológicos que dão nome e sentido para os cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras, no caso, de Processamento Artesanal de Carne Suína-Embutidos e de Fruticultura, bem como das inerentes formações inicial e continuada dos extensionistas

rurais-instrutores envolvidos.

Essa situação-problema foi bastante discutida nas reuniões de Pesquisa-Ação Educadora, mas, certamente, corroborada e impactada pela força de alguns argumentos explícitos e implícitos recortados nas falas de três pessoas da equipe de pesquisa (em momentos diferentes).

[...] o agricultor que vem fazer um “curso profissionalizante” tem que sair daqui sabendo quanto é que ele vai ganhar com essas inovações que ele vai implantar na sua propriedade. Nós temos que mostrar pra ele que vale a pena investir [...] [...] se a gente começar a perguntar muita coisa pra eles sobre suas propriedades, expectativas de vida e outros problemas, não vai sobrar tempo pra dar o curso que eles vieram fazer [...] não te esquece que o tempo que a gente fica com eles aqui é muito curto [...] quando ele sai da propriedade pra vir fazer o curso, quem é que fica lá pra dar conta das tarefas diárias? Então, é difícil convencer o cara que o curso vai ser importante pra ele. Aí se ele chega aqui e essas expectativas levantadas lá, não são contempladas, nós vamos ter um problema sério pra lidar depois. Esse cara não volta mais e ainda vai ficar falando mal da gente na sua comunidade e aí não conseguimos mais nada por lá [...]

De fato, no âmbito da formação profissional de agricultores e agricultoras familiares como ações de ATER, a necessidade de conhecimentos técnico-tecnológicos (via transmissão de significados) para, por exemplo, instalar, regularizar frente aos órgãos competentes, fazer funcionar, produzir e gerenciar uma microagroindústria de Embutidos precisa conviver com as necessidades da família (via construção de sentidos), tanto financeiras para certa qualidade de vida e segurança alimentar, quanto as de pertencimento àquele território que demarcam vínculos afetivos, constroem amizades e mantêm os núcleos familiares, senão no mesmo lugar, pelo menos em contato constante.

Nesse caso, a partir da produção/coleta dos IndicATER e dos debates nas reuniões de Pesquisa-Ação, foi visível que a complexidade dessas necessidades e a forma (incipiente)¹¹³ com que eram articuladas ou não pelos extensionistas rurais-instrutores e ressignificadas na vivência cotidiana pelos egressos e egressas, também permeia as relações de trabalho, os tempos e modos de produção e, por conseguinte, a própria longevidade dos empreendimentos familiares.

Assim, foi extremamente significativo para todos nós da equipe de pesquisa (embora mais chocante para uns e umas) vermos que, embora os egressos e egressas

113 Percebi que comentários acerca dessas necessidades estavam presentes em vários momentos dos cursos no CT, através dos relatos dos extensionistas rurais-instrutores. Porém, de forma tácita, muitas vezes fragmentadas e não-articuladas com a intencionalidade de considerá-las parte dos conhecimentos acerca dos Mundos da Vida Rurais passíveis de aproveitamento no respectivo currículo e em suas ações educadoras.

reconhecessem a importância dos conhecimentos técnico-tecnológicos supostamente aprendidos (logo, supostamente ensinados), o modo com que, por exemplo, algumas famílias lidavam com os inerentes conflitos familiares gerados pelas diferenças culturais entre os anseios dos jovens (filhos e filhas), suas perspectivas de futuro e o conservadorismo dos adultos (pais, mães, avôs e avós), é que acabava por definir se tais conhecimentos seriam utilizados, hibridizados ou abandonados.

O enredamento de diversas situações-problema, como problematizado acima, é característico das propriedades da Agricultura Familiar visitadas na pesquisa (pelo menos) onde as pessoas moram, vivem e trabalham no mesmo lugar, configurando territorialidades próprias dentro das comunidades rurais. Contudo, deparamo-nos com um imenso problema ético-político-pedagógico (no caso, epistemológico) diante dessas complexidades e da diversidade com que se manifestaram e/ou foram percebidas¹¹⁴: como trazê-las¹¹⁵ transversalmente para o currículo dos cursos de Embutidos e Fruticultura!

Para tanto, seria necessário criar possibilidades para que toda a equipe de extensionistas rurais-instrutores aprendesse a perceber, compreender e considerar relevante que o conhecimento acerca desses Mundos tem natureza transdisciplinar¹¹⁶, logo não poderia ser separado disciplinarmente em partes a serem encaixadas entre conteúdos estanques, como reza a lógica disciplinar (JAPIASSU, 1976, 1994).

Não tenho dúvidas de que essas vivências de pesquisa e os inerentes debates sobre o currículo dos Cursos de Embutidos e Fruticultura em nossas reuniões de Pesquisa-Ação Educadora configuravam um conflito epistemológico considerável para os extensionistas rurais-instrutores da equipe de pesquisa sobre seus que-fazerem nessa modalidade de EJA no Campo.

Ocorre que, hegemonicamente, estes currículos ainda são planejados, executados e avaliados¹¹⁷ visando a transmissão de significados definidos pela respectiva equipe, e cujos

114 O aprendizado do olhar e da escuta sensíveis foi possibilitado pela perspectiva etnográfica nos momentos de Pesquisa Participante, por conseguinte, viabilizou que não fizéssemos somente uma “coleta de informações”, mas, talvez, muito mais, uma “produção participativa de informações”, como melhor discutido no Capítulo 4.

115 Mas não como se fossem meras ilustrações da teoria ou contra-exemplos do que não deveria ser feito, frente aos saberes técnico-tecnológicos inerentes ao curso de formação profissional.

116 Embora não vá discuti-la teoricamente aqui, trago a perspectiva da Transdisciplinaridade conforme nos é brindada por Japiassu (1976) e, posteriormente, por Freitas; Morin; Nicolescu (1994)

117 Todos são avaliados apenas internamente, via estratégia de “pré e pós-teste”. Estes são uma prova com questões “objetivas” acerca dos conteúdos dos cursos de formação profissional e apresentada aos participantes antes e depois da apresentação dos mesmos. A diferença de acertos transformada em

significantes têm sido escolhidos mediante suas validades técnico-tecnológicas auferidas pela Ciência Moderna, via Ciências Agrárias e Ciências dos Alimentos¹¹⁸. Em consequência, é senso comum nas ações de ATER em geral, certa lógica hegemônica de estipular metas e objetivos educacionais previamente ao conhecimento das complexidades locais e territoriais na qual o ponto de chegada de cada turma de educandos (neste caso, a aprendizagem de saberes técnico-tecnológicos no Campo), deve ser igual¹¹⁹ para todos e todas.

Desta forma, os cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras realizados como ações de ATER, assumem características análogas às de um Currículo Linear, conforme nos alerta Henriques (1998, p. 02):

[...]- homogeneidade- a formulação curricular baseia-se na possibilidade de unificar um corpo de conhecimentos tornados homogêneos em função de um padrão escolhido (geralmente um padrão médio que se deseja dominante);

- unidimensionalidade- o currículo representa a escolha racional de uma trajetória de aprendizado que se define como a melhor, em detrimento de outras opções igualmente válidas. Pretende ser claro, simples e direto;
- normatividade- estrutura-se de modo prescritivo, impondo obediência (não permite desvios);
- seqüencialidade- supõe uma ordenação de conteúdos em consonância com uma seqüência pré-definida;
- previsibilidade- baseia-se na capacidade de prever a forma como ocorrerá a aquisição de conhecimentos e os seus resultados;
- disciplinaridade- ordena os conteúdos dentro de matrizes disciplinares.[...]

[...]É preciso considerar que o desenvolvimento de modelos curriculares sob os princípios da homogeneidade, do controle social e do valor utilitário dos conhecimentos muito contribuiu para um engessamento da prática docente, tendendo a reduzir o processo educativo ao cumprimento de um currículo meramente prescritivo. Essa espécie de "hipertrofia" do currículo - correspondente a uma valorização excessiva dos conteúdos curriculares cristalizados em disciplinas -obscureceu até mesmo as margens para criatividade e inovação, cada vez menos utilizadas pelo professor, transformado em simples executor de programas, o que se manifesta, por exemplo, na sua forte dependência das instruções codificadas pelos livros didáticos. Desde os anos 60, os estudos sobre o campo do currículo têm alertado para a exacerbada cientificização do processo educativo e para uma visão tecnicista estreita que, de alguma forma, contribuíram para empobrecer o problema educacional, reduzindo-o às questões programáticas.[...]

Certamente, representa parte importante nesse conflito epistemológico o uso

números relativos é considerada o “porcentual de aprendizagem”.

118 Engenharia de Alimentos, Nutrição e (Bio)Química de Alimentos.

119 Na prática, as aprendizagens ocorrem em tempos diferentes, conforme os ritmos próprios dos jovens, adultos e idosos assistidos. Contudo, este é outro mito da EJA Crítica reproduzido no discurso de vários projetos educacionais do/no Campo: o estudante jovem e adulto pode ser “promovido”(ou “avançar”) em tempos diferentes, pois aprende em tempos diferentes. Contudo, ainda está muito presente a lógica do currículo por seriação, onde os conteúdos curriculares a serem “aprendidos” seguem a lógica do Currículo Linear (HENRIQUES, 1998).

recorrente de certas expressões ¹²⁰ no extensionismo rural gaúcho(pelo menos), tais como: “saber fazer”, “aprender fazendo”, “aprender na prática”, “treinamento” ou “capacitação” de agricultores, agricultoras e extensionistas rurais. Esses discursos carregados de sentidos historicamente constituídos desde os anos de 1950, reforçam os mitos sobre o poder político dos extensionistas, da assistência e assessoria técnicas, bem como do conhecimento científico nas Ciências Agrárias.

Atribuo estas características político-pedagógicas tanto à forte influência que o Difusionismo (ROGERS, 2003) e a perspectiva técnica (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356-363) ainda exercem sobre a formação inicial e continuada dos educadores e, em particular, dos profissionais das Ciências Agrárias ¹²¹ que, usualmente, atuam como extensionistas rurais, quanto ao fato das ações de ATER estarem circunscritas por modelos de Desenvolvimento Rural que lidam com metas e objetivos pré-definidos por gestores de políticas públicas, não raro, alheios às características e situações-problema próprias das famílias que visitamos, tampouco das comunidades onde estão inseridas.

Por sua vez, volto a dizer que os métodos participativos propostos na pesquisa e o devido espaço ético-político reservado para debates e reflexões acerca desses contextos percebidos localmente, possibilitou muitas aprendizagens para toda a equipe(eu, inclusive), a medida que constituímos novos sentidos para os significados até então cristalizados naquela modalidade de ATER pública.

Portanto, ao reconhecer que a formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, realizadas como ações de ATER, é uma modalidade de EJA Contemporânea no Campo, onde os pontos de partida e/ou pontos de mirada dos respectivos projetos curriculares são aspectos dos Mundos da Vida Rural, considerando-os multidimensionais e complexos, para apreendê-los, compreendê-los e representá-los nos respectivos currículos é necessário utilizarmos diversidade de referenciais e linguagens, abrindo espaço para as contribuições da Multirreferencialidade, à medida que “[...] pode ser entendida como uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela.[...]” (BURNHAM; FAGUNDES, 2001, p.48).

120 Estas expressões foram largamente discutidas no Curso que coordenei entre 2005 e 2007, apresentado no Capítulo 1.

121 Embora existam várias iniciativas diferenciadas nas Universidades Públicas brasileiras e gaúchas, em particular.

Nesta direção, considero que tais representações de mundo no currículo dos cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras familiares como ações de ATER precisam contemplar tanto as diferentes percepções das características físicas dos territórios, quanto as territorialidades culturais das pessoas envolvidas, incluindo-se a diversidade **de** significados e/ou sentidos construídos pelas mesmas nos processos de aprendizagem e ensino. É preciso reconhecer, também, os limites dessas representações, percepções e sentidos construídos, visto que, por exemplo, os/as extensionistas rurais-instrutores/as não moram, não vivem e não trabalham diariamente naqueles territórios familiares.

Para lidar dialogicamente com essas complexidades trazidas á tona nestes currículos, a abordagem multirreferencial (BURNHAM; FAGUNDES, 2001,p. 48-49) propõe que

[...] as articulações de diferentes saberes(aí incluídas as práticas) para responder a determinado problema, dependem de cada contexto ou situação, dos indivíduos ou grupos sociais que a ele se relacionam, da forma como lidam com o problema. Não há, aí, a pretensão de, aprioristicamente, definir um corpo ou sistema teórico que dirija a forma e os limites com que tal problema seja tratado[...]

Dentro destes pressupostos, para utilizarmos as informações produzidas e/ou coletadas como IndicATER no replanejamento curricular dos cursos de Embutidos e Fruticultura seria preciso considerar que essas também são representações a partir de certa linguagem influenciada pela territorialidade cultural de quem falou e de quem escreveu, na qual a polissemia possibilita que signos e significações tornem-se instáveis e em deslocamento. Assim, por exemplo, a chamada Leitura de Paisagem, usualmente utilizada como ferramenta diagnóstica na ATER, foi considerada nas pesquisas de campo apenas uma representação parcial e sazonal dos Mundos da Vida Rural na Agricultura Familiar. Esta relativização do olhar da equipe de pesquisadores e seus impactos na definição dos procedimentos de pesquisa e das ações de ATER cotidianas dos extensionistas rurais-instrutores foi bastante discutida nos momentos de Pesquisa-Ação Educadora, conforme exemplos narrados reflexivamente no capítulo 5.1.2.

Entretanto, mesmo que nossos IndicATER tematizassem vários aspectos dos Mundos da Vida Rural dos egressos e egressas, exercitamo-nos em colocar no centro das análises realizadas, apenas aqueles que interfeririam diretamente sobre os conteúdos

curriculares dos cursos de formação profissional de Embutidos e Fruticultura, de modo a possibilitar a constituição de inéditos viáveis (FREIRE,1975) a partir de nossas ações-reflexões-novas ações na pesquisa ¹²². Tal intencionalidade alinou-se às características da Pesquisa-Ação Educadora, à medida que constituímos possibilidades concretas de intervenção nos currículos e ações educadoras dos extensionistas rurais-instrutores envolvidos. Contudo, frequentemente incursionávamos por outros temas tangentes àqueles então focalizados, mas que não serão abordados aqui.

Penso que a utilização didático-pedagógica do esquema representado na Figura 1, devidamente explicado no início do Cap. 3, foi importante para auxiliar a equipe de pesquisa a situar-se político-pedagógicamente, bem como os respectivos conhecimentos, saberes e pessoas envolvidas e um certo roteiro de ações para a adequação dos currículos às demandas em questão.

Assim, a redefinição dos conteúdos a serem abordados nos Cursos de Embutidos e Fruticultura seria o resultado das trocas iniciais de informações(IndicATER) de interesse mútuo para extensionistas rurais-instrutores/as e agricultores/as e devidamente planejadas coletivamente(Base de Dados Territoriais e Pré-Curso). Aqui, os diferentes métodos participativos têm lugar privilegiado.¹²³

Para tanto, a concepção de planejamento curricular utiliza preferencialmente métodos não-lineares(temas geradores e complexos temáticos) a partir de determinadas modalidades de Pesquisa Participante(BRANDÃO,1984), de modo a tornar visíveis, por exemplo, as diversidades culturais, as histórias de vida e trabalho rurais, as possíveis representações dos conflitos de gênero, etnia e de gerações, as tradições e cosmologias, enfim tudo o que, por ora, faça sentido ser estudado e impacta, ocupa o tempo-espaço ora reflexivo, ora reprodutivista das pessoas.

Evidentemente, os educadores –enquanto extensionistas rurais-instrutores- não assumem posturas passivas nesta proposição, mas, sim a de provocadores de situações-limites acerca dos temas escolhidos a serem analisadas adequadamente. Torna-se fundamental o registro diversificado destes processos de transmissão de significados e das subseqüentes ressignificações para a constituição de novos sentidos, por conseguinte, os

122 Neste caso, refiro-me a “pesquisa” nos seus diferentes momentos: Pesquisa-Ação Educadora e Pesquisa Participante.

123 O Diagnóstico Rural Participativo-DRP–(VERDEJO,2006) e demais estratégias apregoadas na PNATER(MDA,2007) fundamentam-se nos mesmos princípios.

impactos nas respectivas visões de mundo. A Pesquisa-Ação Educadora (ELLIOT,1997) como metodologia organizadora destes que-fazer assume destacada relevância, pois aproxima os educadores-pesquisadores-em-ação dos demais envolvidos nos processos e do que se está descobrindo como significativo para aprender.

Tal processo é contínuo e cotidiano de modo que só delimita-se no tempo-espaco acordado entre os respectivos protagonistas, logo não pode ser encaixado, formatado em determinada concepção de planejamento curricular linearizado, cujos início, meio e fim já estão previamente definidos pelos gestores e/ou educadores.

Essas idéias-força sobre Currículo não foram impostas e tampouco aceitas como pacote de inovação pedagógica para os cursos em questão, mas sim como referenciais diferentes aos hegemônicos que precisariam ser impactados pelas complexidades dos cotidianos de trabalho educativo no CT e dos Mundos da Vida Rurais nas propriedades dos agricultores e agricultoras. Assim, tanto os dados obtidos com os IndicATER nas pesquisas de campo, quanto o fato dos próprios extensionistas-instrutores vivenciarem as entrevistas semiestruturadas contribuíram para que estas idéias-força sobre um outro Currículo para os cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras familiares fossem consideradas importantes pelos mesmos.

Tomando como base essas vivências nas pesquisas de campo e as reflexões individuais e coletivas realizadas nos momentos de Pesquisa-Ação Educadora (ELLIOT,1997) , foi possível debater com os extensionistas-instrutores diversos aspectos relacionados ao replanejamento curricular dos cursos de formação profissional em questão.

Por sua vez, a EJA Contemporânea no Campo autoriza-nos a tomar, também, tais situações-problema, significados e/ou sentidos como pontos de partida da necessária formação continuada dos respectivos extensionistas-instrutores, ao invés de classificá-las como comportamentos ou concepções não-desejáveis a serem erradicadas para dar lugar a outros e outras. Some-se a isto, certa compreensão do processo de aprendizagem pela construção de sentidos como contribuição para aproximar as diversidades sócio-culturais aqui referidas, mas fora da lógica difusionista.

Neste Currículo para uma EJA Contemporânea no Campo também ocorre uma ressignificação das práticas didático-pedagógicas necessárias para lidar crítico-reflexivamente com os processos de aprendizagem e ensino que envolvem os educadores e

educandos em uma relação dialógica acerca da diversidade de seus conhecimentos e territorialidades culturais.

6.5.2 Práticas Educadoras

A EJA Contemporânea no Campo permite-nos perceber dois aspectos centrais das práticas educadoras desenvolvidas na imensa maioria dos espaços educativos rurais não-escolares que promovem cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras familiares como modalidade de ações de ATER. Ordinariamente tem, por um lado, dicotomizado institucional e sócio-politicamente os mundos da vida e do trabalho e, por outro lado, tratado de um outro mundo ainda diferente daqueles: o dos “conteúdos programáticos” inseridos em uma concepção de currículo linear (HENRIQUES, 1998) visando, como discutido acima, certa pedagogia do/a “saber fazer”, “aprender fazendo”, “aprender na prática”, “treinamento”, “capacitação” ou “profissionalização” de agricultores, agricultoras e, inclusive, dos próprios extensionistas rurais-instrutores.

Contudo, reconheço que os questionamentos à essas concepções e práticas em ATER não são tácitos, fáceis na experiência educadora, mas requerem movimentos de ação-reflexão-nova ação continuados no cotidiano daqueles espaços educativos rurais. Nesta direção, tais movimentos conseguem maior enraizamento nas referidas práticas educadoras se orientados pelo exercício da reflexividade e da Pesquisa-Ação Educadora nos planejamentos das ações de ATER em questão, desde que devidamente pedagogizados para a subsequente adequação ao público assistido por esta modalidade de política pública.

Quero lembrar e tomar como inspiração reflexiva o que FREIRE (1997, p. 85) escreveu como um dos “saberes necessários a prática educativa”, quando afirmou que “Ensinar não é transferir conhecimento”:

[...] Ensinar exige convicção de que a mudança é possível[...] é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo[...]. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar [...]

Assim, para tentar acompanhar as especificidades das práticas educadoras –quicá, dodiscentes (FREIRE, 1997, p. 31) - para a ATER como EJA Contemporânea no Campo

defendo que precisam ser percebidas e assumidas como multidimensionais e multirreferenciadas. A primeira reconhece que as práticas educadoras em questão são, intrinsecamente, práticas sociais, políticas, culturais e pedagógicas manifestadas pelos respectivos educadores -no caso, extensionistas rurais-instrutores em cada momento ético-político-didático que relacionam-se com os agricultores e agricultoras familiares. Por conseguinte, tornam-se práticas multirreferenciadas porque lidam, necessariamente, com certo pluralismo de linguagens e referenciais teóricos na apreensão, interpretação, compreensão e representação dos Mundos da Vida Rural em questão, reconhecidos como complexos sobre o qual produzimos sentidos cotidianamente .

Assim percebidas e assumidas, tornam-se específicas aos Mundos da Vida Rural de educadores/as-extensionistas rurais-instrutores e educandos/as-agricultores/as familiares, porque possibilitam alcançar, tocar, envolver, influenciar e fazer interagir as vivências sócio-históricas, político-culturais e educacionais de todos os protagonistas da relação aprendizagem-ensino.

Por sua vez, tais perspectivas dialogam proficuamente com as idéias de Freire (1997, p. 164-165)

[...] Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual [...]

Em outra obra, Freire (1992, p. 112-113) escreve acerca da vigilância epistemológica e posicionamento ético do/a educador/a progressista.

[...] Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente. Numa tal perspectiva, indiscutivelmente progressista, muito mais pós-moderna, como entendo a pós-modernidade, e nada “modernizante”, ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo [...] Ensinar, ainda do ponto de vista pós-modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender [...] ensinar implica, pois, que os educandos [...] se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado.

Ao perceber a importância de assumir esses pressupostos em minha prática como pesquisador-em-ação junto aos extensionistas rurais-instrutores que compunham a equipe de pesquisa e na promoção das desejadas mudanças nos currículos dos cursos em questão,

percebi ¹²⁴ quatro “estados de movimento” que ocorreram de forma independente entre si. Isto é, o proposto aqui não segue, necessariamente, uma ordem rígida, linear, visto que estavam submetidos aos sentidos que cada um de nós lhes atribuiu, mediante o relativo impacto com nossas territorialidades culturais. Em outras palavras, estes estados de movimento configuraram processos de aprendizagem nos/dos Mundos da Vida Rural onde transitamos.

a) do incomodamento ao desacomodamento: em geral, nos sentimos incomodados em nossas ações didáticas por inúmeras razões, contudo nos momentos de Pesquisa-Ação Educadora e de Pesquisa Participante percebi a insatisfação das necessidades pessoais e profissionais dos/as extensionistas rurais-instrutores/as e o respectivo impacto em suas sensibilidades. Felizmente, as situações de ação-reflexão geradas na pesquisa possibilitaram a expectativa de realizarem novas ações. Assim, na direção e sentido das possíveis mudanças, estavam movimentando certa “poeira pedagógica” nos saberes cristalizados até então, suas próprias valorizações e autoestimas profissionais, suas criatividade, as maneiras como percebem seus educandos/as-agricultores/as, as próprias Comunidades e/ou aquelas onde atuam profissionalmente. De minha parte, foi necessário, por exemplo, adequar, pedagogizar certa ansiedade em querer discutir as mudanças que já vislumbrava nos currículos dos cursos de Embutidos e Fruticultura, logo após as primeiras visitas aos respectivos egressos e egressas e o resgate de minhas memórias do curso de formação pedagógica que coordenei entre os anos 2005 e 2007, conforme relatado no capítulo 2;

b) praticar a desnaturalização: esta indica a ação, o cuidado, o movimento sutil de deixar de pensar e agir de forma não questionadora em relação ao “estado da arte das coisas” em geral, ou não aceitar que o que está dado, dado está! A seu tempo, a desnaturalização e a problematização das práticas didáticas (FREIRE, 1997), do currículo e seus planejamentos tendem a reduzir sua dogmatização, desnudando o que até então era mera representação da

124 Estes “movimentos” foram adaptados de percepção análoga que tive durante uma ação de extensão universitária na forma de curso de formação continuada de educadores da EJA junto a um grupo de professores que lecionavam em escolas municipais de Camaquã em 2002, promovido pelo NIEPE-EJA/UFRGS (no qual atuo até hoje). Na época, tais “movimentos” foram discutidos com os professores em questão, na direção do replanejamento das respectivas mudanças na política pública de formação em serviço dos mesmos.

realidade para propor, explorar outras possibilidades, ou seja, encontrar proposições outras para o que antes parecia adequado, atemporal. Foi visível o esforço da maioria dos extensionistas rurais-instrutores em desnaturalizar a domesticação do querer saber em Educação nas ações de ATER, propondo ao coletivo alguma rebeldia intelectual e afetiva dos respectivos que-fazeres didactos. À serviço dessa desnaturalização, utilizei a crítica pós-estruturalista como ferramenta para evidenciar e desconstruir aspectos da lógica difusionista em ATER e do ensino tecnicista subjacentes aos discursos manifestados pelos/as extensionistas rurais-instrutores, com o devido cuidado de propor alternativas viáveis àqueles cotidianos no CT;

- c) assumir o novo:** implica criar condições para incluir as inovações(exógenas) e/ou as novidades(endógenas) nos cotidianos educativos do CT. Possivelmente, para mim, esse tenha sido o maior desafio: adequar-me às necessidades reflexivas que emergiam nesses momentos e contribuir para tornar viáveis ético-político-pedagogicamente os desacomodamentos gerados/descobertos frente aos movimentos desnaturalizantes ora em curso. Em outras palavras, como contribuir na construção de sentidos de coisas até então alienígenas ao cotidiano (curricular) do CT, às ações de ATER em âmbito comunitário e à respectiva gestão pública? Por sua vez, os reflexos deste processo ainda estão sendo percebidos e gerando outros movimentos, mesmo após dois anos do término da pesquisa de campo, o quê indica sua relevância para a equipe envolvida. De fato, nos dois últimos encontros que realizamos em 2010, buscamos sistematizar as informações obtidas com os Indicadores Territoriais de Avaliação da ATER/formação profissional de agricultores/as familiares que a equipe considerou mais relevantes de modo a torná-las viáveis como parâmetros para adequar os currículos dos respectivos cursos. A apresentação e debate destas possibilidades que a equipe realizou para todos os demais extensionistas do CT e outras pessoas convidadas corroborou o pressuposto deste “estado de movimento”. Contudo, poucos meses depois já houve interdições;
- d) As interdições:** toda e qualquer tentativa de mudança esbarra em inúmeras dificuldades tanto práticas quanto teóricas. Não raro percebemos que “na prática a teoria é outra”. Em maio de 2011, no último encontro com a equipe de

pesquisa foi informado de que não conseguiram reunir-se com os demais colegas para debaterem as mudanças propostas, pois receberam a tarefa de cumprir ações do Programa Territórios da Cidadania, já discutido no Capítulo 4. Além disso, continuam pouco visíveis algumas questões de fundo¹²⁵ na formação inicial e continuada de profissionais das Ciências Agrárias para a ATER como, por exemplo, as lacunas e limites das mesmas, visto que ainda são planejadas e executadas de forma racional-tecnicista(SACRISTÁN ; PÉREZ GÓMEZ,1998,p.356-363)¹²⁶; os ritos e dogmas da formação profissional na ATER, bem como os respectivos documentos oficiais constituem limites concretos, vivenciais e diários às mudanças desejadas. Lidar com estas incertezas requer dos extensionistas rurais-instrutores a percepção e assunção dos próprios limites de ação e reflexão. Contudo, tais percepção e assunção não podem ser reduzidas à mera naturalização dos limites como um dado, dado e, portanto, gerador de imobilidade ou passividade. Por sua vez, as interdições oriundas das concepções de gestão política das ações de ATER em questão também têm se mostrado muito presentes, a medida que a recente mudança no Governo Estadual (via eleições em 2010) ocasionou nova descontinuidade nas respectivas políticas públicas, por conseguinte, a necessidade de nova retomada de debates com os gestores ora empossados.

Diante de toda essa complexidade onde se inserem as práticas educadoras para uma EJA Contemporânea no Campo, considero que tal percepção pode e deve colocar o/a extensionista rural-instrutor/a frente à consciência do próprio inacabamento (FREIRE, 1997, p. 55) como educador/a no Campo e como Ser Humano. Penso, sinto e tenho vivenciado que isto acontece com mais intensidade mediante as possibilidades dialógicas de ação-reflexão coletivas, cujas conseqüências podem ser, por exemplo: a descoberta de que aqueles/as também são educandos/as nesta EJA e a assunção, pois, da sua dodiscência¹²⁷ (FREIRE, 1997, p. 31).

125 Analogamente ao que ocorre nas formações inicial e continuada de docentes para a EJA escolar.

126 Em Dezembro de 2010, na cidade de Santa Maria/RS, participei do 2º Seminário Nacional de Ensino em Extensão Rural- SNEER organizado pela Universidade Federal de Santa Maria e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, onde estas questões paradigmáticas foram amplamente debatidas .

127 Embora o termo “dodiscência” nos remeta aos processos de escolarização, penso ser profícuo lembrar a idéia da “dodiscência” para os demais espaços educativos não-escolares, focalizando os demais conceitos relacionados intrinsecamente por Freire .

[...] 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. A “dodiscência” –docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico [...]

6.5.3 *Avaliação Participativa*

No Sub-Capítulo 4.1.2 abordei as “Justificativas de caráter político-sociais” da pesquisa em debate, quando afirmei que “Não há Indicadores Territoriais de Avaliação ou Avaliação Participativa construídos a partir das práticas de ATER e das realidades locais na modalidade da formação profissional de agricultores/trabalhadores rurais na Agricultura Familiar”. É importante retomar tal discussão desdobrando esta justificativa em duas argumentações distintas, mas intrinsecamente relacionadas: primeira, na perspectiva das Políticas de Gestão Pública, à que ainda se prestam alguns procedimentos da epistemologia tecnicista¹²⁸ e; segunda, na perspectiva ético-política da EJA Contemporânea no Campo, ora em debate.

Assim, no que se refere à perspectiva das Políticas de Gestão Pública, além dos argumentos já descritos no Sub-Capítulo acima referido, penso que as informações provenientes da Avaliação Participativa em questão devam constituir uma Base de Dados para subsidiar o debate público acerca dos problemas e necessidades das pessoas jovens, adultas e idosas, bem como crianças, que constituem a Agricultura Familiar. De fato, como não existem dados quanti-qualitativos reconhecidos oficialmente pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul acerca das ações de ATER em questão, as inerentes repercussões na qualidade de vida dessas famílias e no respectivo desenvolvimento local e territorial também são desconhecidas.

Por sua vez, a imensa maioria dos extensionistas rurais-instrutores têm-se utilizado dos saberes adquiridos nas próprias experiências profissionais e em cursos específicos das temáticas de interesse para organizarem os currículos dos cursos de formação profissional de agricultores/as realizados no CT. Assim, tornam-se difusores -não-raro, ventríloquos- de saberes alheios às necessidades dos Mundos da Vida de seus/suas educandos/as-agricultores/as. De outra forma, a Avaliação Participativa que desenvolvemos visava,

128 Da qual o Difusionismo é signatário.

também, constituir uma Base de Dados alicerçada em informações coletadas e debatidas diretamente por aqueles que as utilizariam nas subseqüentes ações de ATER: os extensionistas rurais-instrutores.

Entretanto, dentro do discurso da participação social preconizado pela PNATER (BRASIL, 2007), os dados quanti-qualitativos acima referidos precisariam ser legitimados pelas comunidades atendidas. Nesta direção, reconheço a existência de propostas de Avaliação de ações de ATER que também utilizam discursiva e polissemicamente a expressão “métodos participativos” (CULTIVA, 2007, BERGAMASCO, 2007, GUIJT, 1999). Nestas, as participações das pessoas no Campo e das instituições executoras parecem estar circunscritas, ainda, ao fornecimento de informações adequadas para o controle regimental das ações definidas a priori pelas instituições financiadoras e pelas metas e objetivos das políticas de governo. Em outras palavras, são propostas que focalizam prioritariamente os interesses da Gestão Pública, por conseguinte, os inerentes atrelamentos políticos dos Governos ora empossados como Poder Executivo.

Embora o argumento legal utilizado seja o acompanhamento e avaliação do uso adequado de recursos públicos –inclusive sujeito à legislação específica¹²⁹– existe o risco de certa homogeneização das diversidades e especificidades locais e/ou regionais –em particular, das territorialidades culturais– ou a não-visualização das mesmas.

Por um lado, este risco decorre da concepção de Avaliação inserida nessas propostas, onde há a justaposição de métodos, procedimentos e instrumentos político-administrativamente verticalizados de controle externo ao meio social ora focalizado e, não raro, executados por “avaliadores alienígenas” àquele, onde os “atores sociais” locais e as respectivas ações serão “monitorados” periodicamente. Por outro lado, os respectivos documentos base parecem “manuais” para orientações de como fazer Avaliações Participativas, independentemente das territorialidades culturais dos respectivos executores –no caso, extensionistas rurais– e dos sentidos que atribuem à tais quefazeres. Isto é, parecem indicar que a atenção à participação focaliza os agricultores e agricultoras, esquecendo que muitos extensionistas rurais também residem no Campo e/ou são filhos ou filhas de agricultores. Situação-problema análoga também ocorre nos discursos acerca das questões de Gênero e da Juventude rurais presentes nos mesmos documentos.

129 A Controladoria Geral da União-CGU- editou uma cartilha com orientações para acompanhamento dos gastos públicos. Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/CartilhaOlhoVivo/index.asp>>.

Contudo, reconheço, também, que tais propostas aplicadas como políticas de Gestão Pública para a ATER representam certa melhoria em relação ao modelo ainda hegemônico, embora sejam recentes demais e cujos resultados parciais ainda estão em debate. Um exemplo disto está na “versão estadual” do “documento base” da 1ª Conferência Nacional sobre Assistência Técnica e Extensão Rural-CNATER (BRASIL, 2012) que sequer aborda a Avaliação ora debatida em qualquer dos seus cinco “Eixos Temáticos”. No limite, diz que

[...] A Ater necessita avançar nas ações voltadas às instâncias de participação, tais como os Conselhos Estaduais e Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável e os Colegiados Territoriais, entre outros, visando fortalecer seu papel na formulação, monitoramento, implementação e avaliação das políticas públicas [...] (BRASIL, 2012, p. 15).

Na questão da Avaliação das ações de ATER, a 1ª Conferência Estadual sobre Assistência Técnica e Extensão Rural-CEATER realizada em Porto Alegre¹³⁰ nos dias 14 e 15 de março de 2012 como etapa estadual preparatória para o evento nacional homônimo, aprovou na sua Plenária Final o seguinte acréscimo nas proposições¹³¹ do “Eixo Temático 5 – Metodologia de Ater - Abordagens de Extensão Rural”

[...] 17. Incluir mecanismos de gestão social dos processos de ATER que garantam a participação efetiva e deliberativa dos atores sociais e públicos afins da ATER, por meio de conselhos municipais de desenvolvimento rural, colegiados territoriais ou outros espaços de participação social, desde a elaboração, execução e avaliação dos projetos.[...] 20. Desenvolver processos participativos e contínuos de planejamento e avaliação das ações de ATER desenvolvidos junto ao público beneficiário [...]

Em que pesem esses esforços dos atuais Governos Estadual e Federal na busca de legitimarem suas propostas de políticas de Gestão Pública para as ações de ATER baseados no discurso da participação social, essas ainda ficam inscritas na idéia de políticas “de Governo” e não “de Estado”, como já discutido no Sub-Capítulo 3.1.2, logo, sujeitas às inerentes discontinuidades históricas quanto a investimentos, projetos de desenvolvimento rural endógeno e territorial, etc. De fato, o documento base da 1ª CNATER já referido sequer indica a possibilidade da institucionalização legal das

130 A 1ª CEATER foi realizada no Auditório da Sede da Federação dos Trabalhadores na Agricultura-FETAG, em parceria com várias outras instituições executoras de ações de ATER, bem como representações dos agricultores e agricultoras assistidos/as.

131 Participei dos debates como “observador” sem direito a voz e voto, mas a inclusão do tema da Avaliação Participativa das Ações de ATER foi articulado por mim junto a um dos extensionistas presentes que compôs a equipe da minha pesquisa de doutorado aqui debatida.

propostas de políticas públicas em questão, o que implicaria, por exemplo, na definição e inclusão obrigatória dos recursos financeiros para as respectivas ações de ATER no Orçamento Geral da União. Quanto a esse debate, o documento final da 1ª CEATER/RS debatido e aprovado em plenária foi significativamente tímido.

O segundo desdobramento acerca da justificativa de pesquisa ora debatida trata da mesma já na perspectiva ético-política da EJA Contemporânea no Campo. Nesta direção, tanto os debates com a equipe de pesquisa, já apresentados no Capítulo 5, quanto as reflexões que realizei até aqui não ficaram restritas ao discurso teórico, mas possibilitaram que produzíssemos outros sentidos às ações de ATER em questão na medida que exercitávamo-nos na ressignificação prática dos debates empreendidos a partir das críticas relatadas logo acima.

Tal exercício assumiu a forma e substância ético-política de Indicadores Territoriais de Avaliação Participativa de ATER/formação profissional de agricultores e agricultoras focados nas pessoas egressas e suas famílias e nos respectivos processos de aprendizagem, buscando tornar visíveis e viáveis, aos extensionistas rurais-instrutores envolvidos, novas possibilidades para os cursos do CT, em sintonia com as possibilidades contrahegemônicas do Etnodesenvolvimento.

De fato, a maior parte das sistematizações teóricas apresentadas neste Capítulo 6 são resultados da pesquisa, pois ocorreram após a realização da proposta de Avaliação Participativa junto aos egressos e egressas visitados, na busca de configurar certo campo teórico multirreferenciado que referendasse/sustentasse nossas ações-reflexões-novas ações. Assim, busquei constituir uma articulação coerente entre os processos reflexivos manifestados pela equipe de pesquisa na prática dos métodos de Pesquisa Participante e Pesquisa-Ação Educadora e certos princípios epistemológicos para a formação profissional de agricultores e agricultoras, realizada como ação de ATER e que considero uma modalidade de EJA Contemporânea no Campo.

Conforme discussões metodológicas já apresentadas, essa Avaliação Participativa não foi proposta e executada de forma empírica, mas sim, forjada pelos saberes e reflexividades que cada um e cada uma da equipe de pesquisa – eu, inclusive- trouxe de sua territorialidade cultural. Saberes impregnados pelas vivências profissionais, pelos desejos, convicções e sonhos pessoais acerca de possibilidades melhores para nossas relações com as demais pessoas em seus Mundos da Vida Rural.

Em outras palavras, considero que os sentidos que atribuíamos aos nossos saberes e aos desafios que assumimos coletivamente entraram em ressonância nos diversos momentos da pesquisa, de modo a reiterar a reconfiguração da situação-problema geral da pesquisa debatida nesta Tese e já apresentada no Sub-Capítulo 4.1:

Como perceber, registrar, interpretar e representar a complexidade da construção de um método de Avaliação Participativa de ATER, como formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, considerando pressupostos da EJA Contemporânea no Campo e do Etnodesenvolvimento?

Portanto, para abordar teoricamente essa Avaliação Participativa e suas repercussões para os extensionistas rurais-instrutores envolvidos na equipe de pesquisa e nas possibilidades de Etnodesenvolvimento é importante retomar, brevemente, alguns aspectos teóricos centrais do que já foi discutido:

- a) as ações de Assistência Técnica e Extensão Rural-ATER- desenvolvidas como cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras familiares são consideradas uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no Campo situada epistemologicamente em determinada perspectiva pós-moderna e carregada de sentidos percebidos a partir de crítica pós-estruturalista;
- b) os Mundos da Vida Rural, particularmente na Agricultura Familiar, possuem características multidimensionais e multirreferenciais de modo que as possibilidades contra-hegemônicas do Etnodesenvolvimento das comunidades focalizadas precisam ser devidamente (re)conhecidas na (re)definição das ações de ATER em questão;
- c) um currículo para a EJA Contemporânea no Campo, como cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, que contemple as complexidades dos Mundos da Vida Rural destes e dos/as educadores/as-extensionistas envolvidos/as deve romper com a lógica linear de planejamento e ação, buscando possibilidades de atravessamentos transdisciplinares mediante abordagem multirreferencial.

Por conseguinte, estes e outros aspectos já debatidos dão suporte à concepção de que a Avaliação dos impactos locais e regionais -ou, melhor: territoriais- das ações de ATER referidas deve situar-se na mesma epistemologia que sustenta a EJA Contemporânea no Campo, de modo a ser considerada como parte do processo de aprendizagem das pessoas envolvidas e seus processos específicos estarem disseminados,

indissociavelmente, no Currículo-em-ação¹³² dos cursos de formação profissional em questão. Logo, não há sentido tratá-la separadamente como “monitoramento participativo” e “avaliação de resultados”, sugerido por outros autores (BERGAMASCO, 2007, CULTIVA, 2007, GUIJT, 1999).

Assim, dentro da situação-problema geral da pesquisa logo acima lembrada, desenvolvemos¹³³ uma proposta de Avaliação Participativa para criar possibilidades de perceber, registrar, compreender, representar e analisar os significados e os sentidos construídos pelos egressos e egressas dos cursos de formação profissional focalizados, bem como pela própria equipe de pesquisa(extensionistas rurais-instrutores/as) e incorporados (ou não) nos respectivos cotidianos de trabalho no Centro de Treinamento de Agricultores-CT- focalizado.

Para tanto, as ações-reflexões da equipe de pesquisa ocorreram durante as vivências de dois métodos intrinsecamente relacionados: uma Pesquisa-Ação Educadora (ELLIOT,1997) de cunho etnográfico (FONSECA, 1999, MATTOS, 2001) materializada em reuniões de planejamento e debates no CT e uma modalidade de Pesquisa Participante (BRANDÃO, 1984) também de cunho etnográfico, realizada com quatorze egressos e egressas dos cursos referidos e suas famílias, cujas propriedades estão distribuídas em nove municípios¹³⁴ da Mesorregião Noroeste do Rio Grande do Sul ¹³⁵. Diferentemente de outras propostas acima referidas, a idéia de Avaliação Participativa que defendo não considera a participação das pessoas como mera adjetivação ao método (colocado em prática na pesquisa e já apresentado). Considero, pois, que para assumirmos a participação das pessoas e suas diversidades culturais tanto no desenvolvimento e execução da proposta, quanto no registro e análise das informações territoriais em questão, **é necessário um conjunto de princípios ético-políticos discutidos a seguir e grifados no próprio texto**, mas também presentes na EJA tematizada neste Capítulo.

132 Currículo-em-ação é aquele que está sendo executado efetivamente entre educandos e educadores em determinado tempo-espaco e configurado pelos saberes envolvidos, as ações ético-político-pedagógicas, os materiais didáticos e de apoio utilizados e as respectivas construções de sentido e concepções de Mundo em debate, bem como suas formas de registro. Os autores Sacristán;Pérez Gómez(1998,p.139) propõem interessante discussão a respeito desta perspectiva teórica.

133 Quero lembrar ao leitor que a equipe da pesquisa de campo incluía nove extensionistas rurais que atuam como instrutores em dois cursos de formação profissional -Processamento Artesanal de Carne Suína/Embutidos e Básico de Fruticultura- no CT da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

134 Bom Progresso, Campo Novo, Crissiumal, Esperança do Sul, Humaitá, Miraguaí, Santo Augusto, Tenente Portela e Três Passos.

135 Esta região apresenta o menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH do estado, o que justifica nossa preocupação com o impacto das ações educadoras em ATER junto àquelas pessoas no Campo.

A Avaliação Participativa desenvolvida busca superar o modelo classificatório, excludente e linear/unidirecional/verticalizado de Avaliação constituído na esteira da versão brasileira do Difusionismo (ROGERS, 2003) e do Ensino Tecnicista (FGV/IESAE,1980) desde os anos de 1950(pelo menos) , bem como a visão instrumental utilizada a serviço de determinada concepção de Gestão Pública.

Na direção dessa superação, o método de Avaliação que desenvolvemos investiu em **práticas políticas e dialógicas visando certa Gestão Participativa das ações de ATER, visto que as mesmas pessoas envolvidas –agricultores/as egressos/as- participaram da busca de soluções para algumas situações-problema locais através da manifestação direta de suas opiniões. Esta Avaliação Participativa considera/reconhece as opiniões das pessoas envolvidas como sentidos produzidos a partir da respectiva territorialidade cultural**, frente àqueles/as responsáveis pela execução das referidas ações – os/as extensionistas rurais-instrutores/as.

O posicionamento ético-político da equipe de pesquisa diante destes princípios possibilitou tornar visível algumas readequações dos investimentos público ou pessoais às necessidades específicas dos agricultores e agricultoras visitados/as.

Por sua vez, o contato direto da equipe de pesquisa com os egressos/as dos cursos de formação profissional focalizados, através da **Avaliação Participativa proposta e realizada, possibilitou aos/as extensionistas rurais-instrutores/as perceberem-se e assumirem-se como protagonistas nos processos de ação-reflexão-nova ação individuais e coletivos, por conseguinte, como educadores¹³⁶ de jovens e adultos no Campo**, incitando suas reflexividades de tal forma que as necessidades de mudanças imediatas nas práticas educadoras e nos projetos curriculares em questão foram assumidas como “inéditos viáveis”, minimizando, pois, possíveis conflitos epistemológicos diante das “novidades” avistadas.

Na lógica e na ética desta EJA Contemporânea no Campo, é importante mencionar que a maioria das visitas realizadas produziu para mim(e creio que para toda a equipe) o sentido de mais do que uma “visita de Avaliação Pós-Curso”, mas sim a grata satisfação dos agricultores e agricultoras, como pessoas no Campo, em receber nas suas casas outras pessoas que não viam há tempos. Haja visto que o tempo decorrido entre a realização dos cursos de Embutidos e Fruticultura e as visitas referidas variava entre dois a cinco anos,

136 Ou melhor, “dodiscentes”.

sendo que neste período não houve outro contato entre egressos/as e os/as respectivos/as extensionistas rurais-instrutores/as. Assim, as recepções sempre foram acompanhadas de sorrisos e contação de causos familiares a partir dos cursos realizados no CT e/ou via outras instituições de ATER, facilitando a busca de atualização e qualificação das informações sobre a qualidade de vida das famílias, das condições de trabalho nas propriedades, dos demais serviços de ATER e políticas públicas disponíveis, etc.

Nesta direção, a pesquisa de campo que realizamos operacionalizou/validou a Avaliação Pós-Curso da formação profissional de agricultores e agricultoras familiares mediante o desenvolvimento de Indicadores Territoriais de Avaliação Participativa da ATER- IndicATER¹³⁷ (Quadros 10, 11, 12 e 13). Estes consideraram diferentes formas de participação das pessoas envolvidas (extensionistas rurais-instrutores, extensionistas rurais municipais, egressos, egressas e suas famílias) para, de um lado, compor um cenário de informações disponíveis e tanto, provocar impactos nas percepções e concepções dos extensionistas rurais-instrutores acerca de suas ações educadoras *in loco*, quanto possibilitar momentos de exercícios de ações de ATER na maioria das propriedades visitadas. Por outro lado, os sentidos produzidos pela imersão reflexiva da equipe no universo empírico de pesquisa promoveu a sistematização de informações para a adequação dos próximos Currículos-em-ação nos cursos de Embutidos e Fruticultura às necessidades dos Mundos da Vida naqueles territórios rurais.

Observando a Figura 1 (discutida no início do Capítulo 3) fica mais fácil perceber a abrangência das situações-problema vivenciadas e o aprofundamento alcançado pela pesquisa, haja visto que: iniciamos com a elaboração dos IndicATER e da proposta de Avaliação Participativa denominada “Pós-Curso”; levamos-os aos egressos e egressas dos cursos de Embutidos e Fruticultura via modalidade de Entrevista Semi-estruturada; discutimos as informações obtidas e sistematizamos uma Base de Dados Empírica (as informações coletadas) e outra Analítica para, juntas, configurarem uma Base de Dados Territoriais via modalidade de Pesquisa-Ação Educadora; finalizamos com o debate e definição das informações que poderiam ser aproveitadas diretamente na adequação dos

137 Nossos *IndicATER* desenvolvidos participativamente e validados junto aos egressos, egressas e suas famílias são configurados por 68 critérios de avaliação distribuídos em 23 categorias e, estas, dentro de 04 temáticas acerca de aspectos sócio-políticos, sócio-econômicos, ambientais e educacionais/formação profissional.

currículos dos cursos em questão, bem como a socialização dos resultados parciais da pesquisa com demais extensionistas rurais-instrutores/as do CT.

Além disso, a proposta de Pesquisa-Ação Educadora desenvolvida possibilitou que os saberes ressignificados nos debates pudessem ser incorporados nas ações dos extensionistas rurais-instrutores envolvidos sem que necessitassem esperar pela publicação dos resultados finais da pesquisa (tal como ocorre em outros métodos qualitativos). Apenas não houve tempo disponível para acompanhar a efetivação das mudanças nos currículos, materiais didáticos e práticas educadoras durante os cursos subseqüentes à pesquisa.

Outra característica do nível de participação das pessoas **nesta proposta de Avaliação Participativa é que nossa postura dialógica na busca de informações via IndicATER, validados conforme relatado no Capítulo 5, fez com que, por um lado, os egressos/as não fossem considerados meros “informantes”, mas sim, interlocutores interessados em buscar aproveitar a presença dos extensionistas rurais-instrutores nas suas propriedades para questioná-los sobre as necessárias adequações de seus conhecimentos específicos às realidades encontradas. Por outro lado, os IndicATER deixaram de ser meros dados quanti-qualitativos para representarem os saberes debatidos nas propriedades visitadas, requerendo , pois, a readequação dos instrumentos de registro utilizados, bem como a devida articulação das intervenções de cada pesquisador**, visto que ficou evidente a necessidade da presença de dois ou mais extensionistas rurais-instrutores para possibilitar maior qualidade e fidedignidade dos registros escritos .

Assim, **os diálogos estabelecidos nesta proposta de Avaliação Participativa foram ressignificados como, também, uma ação de ATER**, diferentemente de outras que buscam a coleta de informações junto aos agricultores/as sem realizar uma visita nas respectivas propriedades. Em outras palavras, nestas propostas, os pesquisadores manipulam dados que seriam, tão somente, certa representação discursiva dos informantes a partir de suas territorialidades culturais, sem a possibilidade de qualquer contraste reflexivo via ação dialógica do/a pesquisador/a diretamente no lugar e território à que se referem.

Portanto, tais situações-problema e as formas com que nos movimentamos, apreendemos sentidos e assumimos nossas aprendizagens dentro das mesmas possibilitaram a realização do pressuposto ético-político, ora debatido, como próprio **nesta**

EJA Contemporânea no Campo: a Avaliação tanto faz parte do Currículo-em-ação, quanto deve situar-se metodologicamente na mesma base epistemológica.

É importante referir que esta proposta de Avaliação Participativa era alienígena aos atuais “que-fazer” dos educadores-extensionistas rurais-instrutores e, por isto, poderia ser análoga à idéia de inovação tecnológica. Contudo, tal possibilidade não se confirmou na prática, visto que **a proposta de Avaliação Participativa inicial foi completamente reconfigurada a partir dos processos de significação pessoal e coletiva, gerando, pois certa novidade local, territorial, endógena, multirreferenciada, complexa e carregada de sentidos apreendidos, debatidos reflexivamente e assumidos pela equipe de pesquisa.**

De fato, nossa proposta de **Avaliação Participativa foi desenvolvida para ser flexível metodologicamente e contemplar as diversidades peculiares da Multifuncionalidade** na Agricultura Familiar.

Além disso, os pressupostos ético-político-sociais do Etnodesenvolvimento já mencionados forneceram considerável contraste analítico na Avaliação das ações de ATER em questão e sua suposta inserção na rede de assistência aos agricultores e agricultoras egressos e no respectivo modelo de Desenvolvimento Rural ora em andamento.

Portanto, resgato, para reforçar, a já referida concepção de Currículo para uma EJA Contemporânea no Campo que incorpora indissociavelmente os conteúdos programáticos dos cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras como modalidade de ações de ATER, os discursos dos mesmos, as formas de avaliação, as práticas dos educadores/as-extensionistas rurais-instrutores e educandos/as-agricultores/as e as manifestações de suas territorialidades culturais, os materiais didáticos e os espaços de aprendizagem aos quais se referem. Nesta concepção, todos estes aspectos configuram dimensões ético-político-culturais que necessitam ser articuladas dialógica e intencionalmente pelo/a educador/a-extensionista rural-instrutor, logo a Avaliação Participativa já discutida insere-se num contexto local, territorial, fora do qual produz pouco sentido às pessoas envolvidas e, para as quais, as políticas de Estado e de Governo em ATER deveriam focalizar mais atenção e investimento público.

7 COMEÇANDO A TERMINAR... APONTAMENTOS, IMPLICAÇÕES E APLICAÇÕES ÉTICO-POLÍTICO-TEÓRICAS DA PESQUISA E DA TESE

Mesmo considerando os limites, principalmente quantitativos, que circunscrevem a pesquisa da qual origina-se a presente tese, parece-me oportuno elencar alguns aspectos que emergiram ao longo do texto, de modo a, pelo menos, propor movimentos semelhantes aos que descrevo como constituintes de nossas práticas educadoras (Sub-Capítulo 6.5.2).

Para mim, tais movimentos carregam o sentido de serem provocações tanto para os gestores das políticas públicas de Ater realizadas como formação profissional na Agricultura Familiar gaúcha, quanto para os respectivos extensionistas rurais, bem como para pesquisadores interessados ético-politicamente nas estreitas relações entre essa modalidade de ATER, o debate sobre Avaliação Participativa e as possibilidades contrahegemônicas do Etnodesenvolvimento .

Assim, para finalizar, inicio pelos incomodamentos, onde os oito primeiros são análogos às justificativas do tema de pesquisa:

- a) as ações de ATER oferecidas em Centros de Treinamento de Agricultores atendem prioritariamente pessoas jovens e adultas oriundas da Agricultura Familiar, logo, precisariam ser percebidas como uma Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no Campo à medida que esta toma como ponto de partida de suas propostas curriculares os significados e sentidos que agricultores/agricultoras e extensionistas rurais constroem acerca dos Mundos da Vida Rural. Por sua vez, estes são reconhecidos como multidimensionais onde a diversidade de saberes e conhecimentos que neles circulam têm natureza transdisciplinar requerendo, por conseguinte, certa abordagem multirreferenciada para serem contemplados nos espaços-tempos da formação profissional de agricultores, agricultoras e “em serviço” dos extensionistas rurais;
- b) é necessária uma concepção de Avaliação Participativa dessas ações de ATER como dimensão indissociável de um Currículo interdisciplinar, multicultural e não-linear;

- c) a assunção ético-política das participações individual e coletiva das pessoas no Campo pressupõe o exercício da escuta sensível, da oralidade e da autoria como princípios fundantes do protagonismo na Avaliação Participativa;
- d) a assunção das práticas extensionistas como práticas da EJA Contemporânea no Campo implica reconhecê-las como práticas sociais, políticas, culturais e educadoras, logo têm caráter indissociavelmente multidimensionais e multirreferenciais;
- e) essas ações de ATER, como processos educativos no Campo, não possuem regulamentação como políticas de Estado;
- f) não há regulamentação da formação continuada em serviço de extensionistas rurais que atuam como instrutores. Os IndicATER elaborados e validados na pesquisa apontaram a necessidade de certa política de formação continuada de extensionistas rurais que atuam na formação profissional, tanto nos CT(no caso, EMATER/RS), quanto nos municípios, mediante pressupostos da EJA Contemporânea no Campo;
- g) há uma pulverização dessas ações de ATER no RS, oferecidas por diferentes instituições e desconhecidas da política pública oficial. Geralmente, estão desarticuladas entre si e, não raro, com sobreposição das mesmas em algumas comunidades;
- h) não há Indicadores Territoriais de Avaliação ou Avaliação Participativa construídos a partir das práticas de ATER e das realidades locais. É necessário discutir publicamente para regulamentar a territorialidade dos métodos de Avaliação das ações de ATER oferecidas como formação profissional de agricultores e agricultoras familiares;
- i) não há articulação intersetorial de políticas públicas para as pessoas no meio rural e focadas nas perspectivas do Etnodesenvolvimento. Os IndicATER elaborados e validados apontaram a necessidade de articulação das ações de ATER/formação profissional com as demais executadas(?) nas propriedades da agricultura familiar;
- j) os IndicATER referidos apontaram necessidades de adequação dos cursos de formação profissional de agricultores para as características sócio-culturais dos

territórios de origem dos agricultores e agricultoras via “Pré-Curso”, em vista da visibilidade dos impactos irrisórios da formação profissional de agricultores no Desenvolvimento Rural Sustentável local, bem como sua desvinculação com as perspectivas contrahegemônicas do Etnodesenvolvimento.

7.1 É O FIM?... OU, DE ONDE VIEMOS, ONDE PASSAMOS (E O QUE PASSOU POR NÓS) E ONDE FOMOS PARAR/PARADOS

Quando começamos, desde o NIEPE-EJA/UFRGS ¹³⁸ em 2006, a discutir com a equipe de Qualificação Profissional de Agricultores do Núcleo de Gestão de Programas-NGP (vinculado à Gerência Técnica-GET) da EMATER/RS, a necessidade de avaliarmos os impactos dos cursos de formação profissional de agricultores e agricultoras como ações de ATER naquilo que, por um lado se propunham como meta e, por outro lado, justificavam a sua existência e a dos próprios Centros de Treinamento, não havia qualquer discussão institucional acerca do tema ou nos respectivos órgãos de Governo. Igualmente, não havia pesquisas que sugerissem ou, pelo menos debatessem, métodos, procedimentos e epistemologias adequadas às especificidades desta modalidade de ATER. No horizonte visível academicamente, eram pouquíssimos referenciais teóricos adequados ao tema de pesquisa do qual me aproximava.

Por sua vez, cresciam as produções teóricas, pesquisas e discussões sobre a “nova ATER” e, nestas, já circulavam discursos defendendo que a mesma

[...] deve contribuir para a promoção do desenvolvimento rural sustentável, com ênfase em processos de desenvolvimento endógeno, adotando-se uma abordagem sistêmica e multidisciplinar, mediante a utilização de métodos participativos e de um paradigma tecnológico baseado nos princípios da Agroecologia[...] é um processo educativo, permanente e continuado, que se deve alicerçar em uma prática dialógica e em uma pedagogia construtivista[...] (CAPORAL; RAMOS, 2006, p. 03).

Entretanto, as especificidades das ações de ATER realizadas como formação profissional de agricultores e agricultoras em espaços educativos não-escolares no Estado do Rio Grande do Sul continuavam e continuam com pouca visibilidade nessa “nova ATER”. Assim, não houve¹³⁹ conflitos entre os extensionistas rurais envolvidos, as

138 Conforme relato no Capítulo 2. .

139 A equipe de Qualificação Profissional de Agricultores referida no Sub-Capítulo 2.1 foi uma exceção.

respectivas instituições de ATER e os órgãos de Gestão Pública ao naturalizarem a importação linear de didáticas e materiais didáticos, concepções de planejamento curricular e avaliação utilizadas nas instituições técnicas de nível Médio, Pós-Médio e Superior do Sistema de Ensino Público ou Privado. Por sua vez, essas naturalizações configuram exemplos da lógica reprodutivista nas práticas educadoras e na efetivação de projetos curriculares, no caso, não-escolares, tão questionadas por diversos autores das perspectivas crítica (SACRISTÁN, 1998) e pós-crítica em Educação (SILVA, 1993).

Parece-me que, paralelamente às discussões teóricas sobre a necessária Política Nacional de ATER-PNATER (BRASIL, 2007) na direção de uma “nova ATER”, tornada pública a partir de 2003 e até à época da pesquisa, a imensa maioria das atenções estavam focadas tanto na disputa política e político-partidária por modelos de Gestão Pública da ATER (ou, melhor, a retomada da Gestão Pública) e os respectivos investimentos nas instituições executoras destas ações, quanto nos discursos sobre a oficialidade de qual modelo de Desenvolvimento Rural seria bancado pelo Governo.

Contudo, não encontrei documento oficial da EMATER/RS ou dos Governos Estadual e Federal que fizesse alguma referência às possibilidades do Etnodesenvolvimento, em que pese o fato desta concepção ter sido enunciada por Rodolfo Stavenhagen desde o início da década de 1980. O que havia eram, por exemplo, as expressões “desenvolvimento endógeno” e “desenvolvimento sustentável” que tangenciavam as perspectivas do Etnodesenvolvimento. Felizmente, em minha opinião, no Relatório Final da 1ª Conferência Nacional sobre Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e Reforma Agrária-CNATER (BRASIL, 2012), publicado recentemente, esta referência está explicitada no “Eixo 1 – ATER e o Desenvolvimento Rural Sustentável”

[...] 7. Propor a construção de novos projetos político-pedagógicos, baseado nos princípios da agroecologia e da educação contextualizada, e inserção de diretrizes e orientações do Programa Nacional de Ater e da proposta de Política de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário nos currículos e programas das escolas de ensino fundamental, médios e técnicos, e das instituições de ensino superior voltadas para a formação em ciências agrárias, humanas, a saúde e sociais levando em conta a diversidade do meio rural, considerando os princípios do etnodesenvolvimento [...]

Embora, na época relatada, tenham sido obrigados a contratar a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural-EPAGRI- do Estado de Santa Catarina para fazer exatamente o que estou questionando aqui.

Aproveito a oportunidade para referir que neste mesmo documento estão colocadas várias idéias que comungam com outras que defendi nesta tese, como por exemplo, no já citado “Eixo 1–ATER e o Desenvolvimento Rural Sustentável”:

[...] 1. Estruturar, estabelecer e garantir a Ater com qualidade e quantidade de técnicos suficientes para que se articulem de forma contínua com a diversidade de políticas de desenvolvimento rural sustentável e solidário, considerando as abordagens territoriais, as especificidades étnicas, o acesso a terra e água, a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade da Ater, a multidimensionalidade e a multifuncionalidade da **agricultura familiar**¹ observando os conhecimentos tradicionais com especial atenção para a inclusão de famílias em situação de vulnerabilidade social, ambiental e pobreza [...]

Na época da pesquisa de campo, o incentivo ao uso de metodologias participativas nas ações de ATER, em geral, já estava presente nos discursos dos gestores públicos e em algumas produções acadêmicas, governamentais ou da própria EMATER/RS¹⁴⁰, mas as problematizações acerca do impacto das mesmas nos cotidianos de trabalho dos extensionistas, bem como os inerentes processos de aprendizagem pela diversidade de ressignificações conceituais e vivenciais desencadeadas eram pouco visíveis ou transparentes.

A partir de minhas conversas com a equipe de pesquisa sobre este tema, pareceu-me que os cursos e “oficinas”, então oferecidos aos extensionistas rurais, tratavam de descrições com ou sem demonstrações da aplicação de “métodos participativos”. Pareceu-me fácil perceber analogias com as estratégias utilizadas nos “Dias de Campo” como ações de ATER, mas com pouca ou nenhuma ênfase no exercício das reflexividades dos extensionistas rurais em contraste com situações vivenciais e com o olhar crítico (ou melhor, pós-crítico) dos demais ou de “alguém de fora”. Isto é, tratava-se de, irônica e paradoxalmente, fazer “difusionismo”¹⁴¹ das metodologias participativas! Não foi desta forma que propus a pesquisa aos extensionistas rurais-instrutores.

140 Não busquei informações a respeito em outras instituições executoras de ações de ATER, logo, essas considerações têm sua abrangência restrita.

141 Na EMATER/RS, durante o Governo de Olívio Dutra, uma situação paradoxal semelhante ocorreu com os demais pressupostos e propostas da “nova ATER” ao serem incorporados como políticas de governo: foram encaixados na mesma lógica difusionista enquanto modelos de gestão da coisa pública. Assim, vimos “novidades agroecológicas” serem encampadas politicamente, suas instituições de origem receberem recursos financeiros para ampliar suas abrangências, “darem” cursos sobre suas práticas e, pasmem, transformarem-se em “pacotes agroecológicos”. Em outras palavras: é quando a novidade transfigura-se em inovação.

Possivelmente, a não-discussão política e pública da dimensão epistemológica dos processos educativos¹⁴² nas ações de ATER -em particular, naquelas realizadas como formação profissional de agricultores e agricultoras familiares- e a subsequente aplicação de métodos sem a devida discussão metodológica, aliada à sazonalidade eleitoral dos governos atropelou a necessária gestão do cuidado com idéias e práticas tão radicalmente importantes para, por exemplo, a qualidade de vida das pessoas no Campo, para o Ambiente em geral e para as pessoas das cidades, consumidoras dos alimentos produzidos pela Agricultura Familiar.

Com estas últimas considerações e os saberes produzidos/ressignificados pelas vivências na pesquisa cheguei/chegamos até aqui. Contudo, desde a Pesquisa Exploratória realizada em Outubro de 2009, havia me comprometido com os extensionistas rurais-instrutores partícipes da pesquisa em “levar adiante” os dados da mesma e seus desdobramentos analíticos, de modo que articulei conversas em quatro instâncias: eventos acadêmicos de pesquisa, a Direção Técnica da EMATER/RS, o Poder Executivo e o Poder Legislativo.

No âmbito dos eventos acadêmicos de pesquisa, participei de sete eventos onde apresentei textos e debati com colegas de outras Universidades do país e alguns do exterior (Uruguai, Argentina, Suécia e Alemanha) aspectos teóricos desenvolvidos nesta tese para que pudessem ser contrastados com outros nos campos epistemológico e metodológico. Esses eventos foram: 1º Seminário Nacional de Pesquisa em Educação do Campo realizado pelo Centro de Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2009; duas edições do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire - 11ª organizada pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2009 e a 13ª organizada pela Universidade de Ijuí (UNIJUÍ)/ Campus Santa Rosa em 2011; 2º Seminário Nacional de Ensino em Extensão Rural organizado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 2010; Symposium Action and Participatory Research realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e pelo Instituto Goethe em 2011); palestras em uma disciplina nas duas

142 Tive a oportunidade de acesso a uma dissertação de mestrado (SANTOS, 2006) no PPGEX/CCR/UFSC que mapeou as concepções de educação manifestas na EMATER/RS, mas apenas como análise documental. Não houve interlocução com os extensionistas responsáveis pela execução das respectivas ações.

edições do Curso de Especialização em EJA e Privados de Liberdade realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED/UFRGS) em 2010 e 2011. Com certeza, foram momentos importantes para contrastar idéias e aprender mais um pouco, haja vista a onipresente disputa por pontos de vista sobre a EJA, práticas educadoras dialógicas no Campo, ATER e suas relações com o (desejado) Desenvolvimento Rural Sustentável.

À atual Direção Técnica da EMATER/RS, fiz uma apresentação sucinta somente dos impactos da proposta de Avaliação Participativa e alguns resultados dos IndicATER para o CT e suas não-articulações com as ações de ATER em nível municipal. Junto ao respectivo Setor de Qualificação Profissional de Agricultores do Núcleo de Gestão de Programas-NGP, houve duas conversas mais detalhadas com os dois pares diferentes de profissionais que estavam como responsáveis pelo mesmo. Todos manifestaram interesse pelo tema e sua relevância para a ATER pública, mas sem demais encaminhamentos práticos, exceto a intenção em voltar a conversar a respeito –o que ainda não ocorreu. Na segunda reunião fui apresentado ao representante do Departamento de Agricultura Familiar da Secretaria de Desenvolvimento Rural, Pesca e Cooperativismo-SDR do Estado do Rio Grande do Sul, que solicitou-me uma conversa específica sobre as possíveis repercussões da pesquisa para a Gestão Pública .

Assim, em Setembro de 2011, conforme solicitado apresentei (parte) dos resultados da pesquisa aos representantes da SDR com as presenças do Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural-PGDR/UFRGS e de meu orientador. O representante da SDR solicitou ao Coordenador do PGDR uma proposta de parceria a partir das contribuições dos demais grupos de pesquisa. Até o final de 2011, apenas as intervenções que propus na reunião haviam sido discutidas junto à Coordenação.¹⁴³ Por outro lado, a SDR também não restabeleceu contato comigo.

Em relação ao Poder Legislativo, fiz contato com os Gabinetes de três Deputados Estaduais (dois do mandato anterior e um do atual-2010/2014) vinculados à “Frente Parlamentar em Defesa da Extensão Rural do Estado do Rio Grande do Sul”, para discutir a relevância do tema de pesquisa e alguns possíveis desdobramentos para as políticas

143 Eu não poderia formalizar uma proposta por não ser professor vinculado ao PGDR, mas sim à FACED/UFRGS, na qual cumpria “Afastamento no País” para conclusão do doutorado.

públicas, bem como os limites e lacunas da “Lei de ATER” (Leinº12.188) acerca da Avaliação Participativa das ações de ATER realizadas como formação profissional de agricultores e agricultoras familiares. Os deputados e/ou seus membros de Gabinete tiveram reação semelhante aos representantes da EMATER/RS, logo acima referidos.

Paralelamente a este aparente “estado de inércia” frente à situação-problema da Avaliação Participativa das ações de ATER no Estado do Rio Grande do Sul e das respectivas políticas públicas, está em experimentação no País um outro projeto focado na lógica de controle dos gestores públicos sobre as ações de ATER. De fato, o projeto do “Observatório Estadual de Monitoramento e Avaliação da PNATER” em desenvolvimento por um grupo de pesquisa vinculado à Universidade de Campinas-UNICAMP (BERGAMASCO,2007) , tem o aval do MDA e da Associação Brasileira das Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural-ASBRAER, a ponto de ter realizado projetos-piloto nos Estados do Maranhão, Pará e Sergipe ¹⁴⁴, junto às respectivas instituições “oficiais” de ATER.

Embora concorde que a inexistência de regulamentação legal específica, tanto para as ações de ATER tematizadas nesta tese, quanto para as demais, produza um desconhecimento público generalizado acerca de onde são investidos os recursos públicos, quem os gerencia e para quem são destinados, corremos o risco de vermos uma homogeneização na percepção e atenção às diversidades territoriais se houver certa verticalidade nas tomadas de decisões político-administrativas baseadas em “avaliações participativas”, onde os respectivos indicadores têm sua interpretação terceirizada por pessoas alienígenas àqueles territórios e suas territorialidades culturais.

Esses relatos e breves retomadas reflexivas servem para evidenciar a dificuldade em tentar estabelecer possibilidades de ação prática com demais instâncias decisórias representadas por instituições públicas ou que prestam tal serviço público no Estado do Rio Grande do Sul, a partir dos diálogos estabelecidos acerca de nossas vivências e aprendizados na pesquisa realizada que, conforme acordei com minha equipe, deveriam ser

144 Para saber mais, acesse: <http://www.imesc.ma.gov.br/docs/Regionalizacao/OficinaNivelamento/5_Maranhao%20apresentacao%20Indicadores%20de%20Monitoramento.pdf>; <<http://www.emater.pa.gov.br/noticia/7>>; <<http://www.emdagro.se.gov.br/modules/news/article.php?storyid=285>>; <<http://www.seag.es.gov.br/?p=17812>>.

divulgadas. Além disso, sempre mantive a equipe de pesquisa informada dessas minhas ações, de modo a cumprir meu comprometimento consigo. Da mesma forma, fui informado que relatos de nossa pesquisa e os inerentes debates foram levados para dois eventos com agricultores e lideranças políticas locais ocorridos na Mesorregião Noroeste onde o CT fora convidado para apresentar suas atividades junto à comunidade, além de eventos internos da própria EMATER/RS.

Portanto, diante dessa breve contextualização do tema de pesquisa (e demais correlacionados) e considerando a conjuntura rural gaúcha onde há uma intrínseca relação entre ações/agentes/instituições de ATER e vínculos político-partidários/políticas de governo, parece-me que não havia e ainda não há possibilidade de se fazer trazer à tona dados reais -porque produzidos, debatidos e coletados de forma epistemologicamente participativa- enquanto Indicadores (Territoriais) de Avaliação do “estado-da-arte” das ações de ATER realizadas como formação profissional de agricultores e agricultoras familiares e da respectiva gestão de políticas públicas .

Parece-me evidente que está em jogo uma série de tensões entre: a concepção de Gestão Pública (como políticas “de Governo” e não “de Estado”), o aporte de recursos públicos nas diversas instituições que prestam tal serviço aos Governos Federal, Estadual e Municipais, a falta de regulamentação orçamentária em Lei, os prováveis impactos pouco significativos no Etnodesenvolvimento das famílias e comunidades supostamente assistidas na atualidade e a ação fiscalizadora dos órgãos competentes .

Finalizando, por ora, dentro dessa conjuntura sócio-política, ainda que em uma perspectiva não-fiscalizadora, quero lembrar que deparamo-nos, na pesquisa de campo, com impactos poucos expressivos diante da expectativa inicial da equipe de extensionistas rurais-instrutores e dos investimentos realizados (como já referi em outros momentos do texto), mas lidamos reflexivamente com tais situações-problema de forma (eu diria) “saudável” para todos os envolvidos.

Mas, mesmo diante deste cenário, precisamos considerar que só fizemos o que fizemos para construirmos esta proposta de Avaliação Participativa por que: houve a seriedade ético-política(e certa coragem) de pessoas com poder de decisão na EMATER/RS em querer conhecer os impactos das ações de ATER tematizadas na pesquisa, garantindo, pois, o indispensável apoio logístico (alojamento, veículos,

combustível, horas de trabalho da equipe); a equipe de pesquisa era composta por extensionistas rurais-instrutores dos cursos cujos egressos e egressas seriam visitados, de modo a favorecer o envolvimento reflexivo significativo da equipe na pesquisa; nossa amostragem de egressos e egressas na pesquisa era reduzida¹⁴⁵, houve um questionamento, uma curiosidade da equipe de pesquisa, minha também, que atravessou incólume do início ao fim das atividades na pesquisa: o que seria descoberto, trazido à tona se tal proposta de Avaliação Participativa focalizasse os egressos de cursos realizados por outras instituições de ATER que não têm a estrutura física e funcional da EMATER/RS ?

145 Diante do total existente no período de tempo considerado. (Re)Ver relato da Pesquisa Exploratória junto ao Quadro 2.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, L.E.R. **Fotoetnografia:** um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho em uma vila popular na cidade de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996. Disponível em: <<http://www.achutti.com.br/fotoetnografiaprincipal.htm>> Acesso em 10 ago. 2010.

BERGAMASCO, S.M.P.P. **Indicadores de Avaliação de Resultados da Extensão Rural Brasileira**. Campinas, SP : FEAGRI / UNICAMP, 2007 . Disponível em: <www.ecolatina.com.br/pdf/anais/.../SoniaMariaBergamasco.pdf > Acesso em 27 nov 2007.

BIAZUS, P. O.; ACHUTTI, L.E.R. Fotoetnografia da Biblioteca Jardim. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 301-306, jan./jun. 2006.

BORBA, S.C. - **Multirreferencialidade na formação de professores pesquisadores:** da conformidade à complexidade. Maceió: EDUFAL, 2001.

BRANDÃO, C.R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Lei 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 25 maio 2011.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Portaria nº 1.004**, de 11 de dezembro de 1998 . Disponível em: <www.anvisa.gov.br/legis/portarias/1004_98.htm> Acesso em 23 jun 2012.

BRASIL. Lei 12.188 . Lei de ATER, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm> Acesso em 25 maio 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **1ª Conferência Nacional sobre Assistência Técnica e Extensão Rural-CNATER**. Brasília, DF: MDA, 2012. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/portal/institucional/CNATER>> Acesso em 08 mar 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Relatório das propostas aprovadas na Plenária Final da 1ª Conferência Nacional sobre Assistência Técnica e Extensão Rural-CNATER**. Brasília, DF: MDA, 2012. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/portal/institucional/CNATER>> Acesso em 29 jun 2012.

BURNHAM, T.F. ; FAGUNDES, N.C. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 5, p.39-55, 2001.

BURNHAM, T.F. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 12. n.58, p.03-13, abr./jun. 1993.

CALDART, R.S **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMINI,I. **Escola Itinerante**. Na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAPORAL,F.R.; RAMOS,L.F. **Da Extensão Rural convencional à Extensão Rural para o Desenvolvimento Sustentável**: enfrentar desafios para romper a inércia. 2006. Disponível em: <[http://www.agroeco.org/socla/archivospdf/Da Extens Rural Convencional Extens Rural para.pdf](http://www.agroeco.org/socla/archivospdf/Da%20Extens%20Rural%20Convencional%20Extens%20Rural%20para.pdf)> Acesso em 27 nov 2007.

CAREGNATO,R.C.A.; MUTTI,R.M.V. **Pesquisa qualitativa**: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17 > Acesso em 30 set 2008.

CARR,W ; KEMMIS,S. **Teoria Crítica de la Enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CAZELLA,A.A.,BONNAL,P.,MALUF,R.S (Org). **Agricultura familiar**: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil. Rio de Janeiro:Mauad X,2009.

CEB/CNE **Parecer 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13252%3Aparecer-ceb-2000&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>Acesso em 25 maio 2011.

COLOMBO,E. Descrever o social- A arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis,RJ: Vozes, 2005. p.265-288.

CULTIVA,I. **Indicadores de Monitoramento e descentralização**,Belo Horizonte,2007. Disponível em : <www.cultiva.org.br> Acesso em 19 nov 2009.

DATER/SAF. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural –PNATER**. Brasília,DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário,2007. Disponível em: <[www..mda.gov.br/dater](http://www.mda.gov.br/dater)> Acesso em 30 nov de 2007.

DAYRELL,J. Apresentação. In: MELUCCI,A. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis,RJ: Vozes, 2005. p.7-17.

DRESCH,N.L. **A Formação Contínua de Professores para o Ensino Fundamental Regular Noturno de Jovens e Adultos na Escola GM** : ações, tensões e contradições de uma política pública municipal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2001.

ELLIOT,J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata,1997.

EMATER. **CETREB Bom Progresso**, 2009. Disponível em : <<http://www.emater.tche.br/site/area/qualificacao.php>> Acesso em 19 nov 2009.

FEE/NERU **Microrregiões geográficas(IBGE) , Rio Grande do Sul**. 2008. Disponível em: <<http://mapas.fee.tche.br/microrregioes-ibge.html>> Acesso em 15 ago 2008.

- FGV-IESAE. **Trabalho rural e alternativa metodológica de Educação.** Dimensionamento de necessidades e oportunidades de formação profissional. v. 2. Rio de Janeiro, ago. 1980. Manuscrito.
- FONSECA,C. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação.** Caxambu,MG: ANPED, p.58-78, Jan/Fev/Mar/Abr 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf> Acesso em 30 set 2008.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro,RJ: Paz e Terra,1977.
- FREIRE,P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE,P. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE,P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREITAS,L; MORIN,E; NICOLESCU,B. **Carta da Transdisciplinaridade.** Arrábida, Portugal, 1994. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/carta.trans_.pdf> Acesso em 20 jun 2012.
- GIL, A.C. **Como Elaborar um Projeto de Pesquisa.** São Paulo/SP: Atlas, 2006.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. de. S. (Org.). **Teoria, método e criatividade.** Celta Oeiras, 1997. 336 p.
- GOMES,M.A.O; VILELA,G.F. Uma dimensão subjetiva da participação: o aprendizado como motivação nos processos participativos da extensão rural In: BROSE,M. **Participação na extensão rural:** experiências inovadoras de desenvolvimento local. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004. p . 227-244.
- GOULART,L.B.;MUTTI,R.M.V; PERNIGOTTI,J.M. Os professores como investigadores. **Revista Palavra como Vida,** São Leopoldo, p. 14-18, 1995.
- HENRIQUES,M.S. **O pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear.** Caxambu: ANPED-GT Currículo, 1998. 1 CD-ROM.
- IBC. **Mapa de estradas Brasil.** São Paulo: Mapograf, 2009.
- JAPIASSU,H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de janeiro: Imago, 1976.
- JAPIASSU,H. A questão da interdisciplinaridade. **Paixão de Aprender,** n. 8. Porto Alegre, p.48-55, nov 1994.
- LITTLE,P.E. Etnodesenvolvimento local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global. **Tellus,** Campo Grande, v. 2, n.3,p.33-52, out 2002. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/pgdr/arquivos/693.pdf>.> Acesso em 28 nov 2009.
- MATTOS,C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista Espaço,** Rio de Janeiro, v. 16, jul./dez., 2001. Disponível em:

- <<http://www.ines.gov.br/servicos/Paginas/publicacoes.aspx>> Acesso em 30 set 2008.
- McLAREN,P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez,1997.
- McLAREN,P. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MORIGI,V. **Escola do MST**. Uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação,2003.
- ORLANDI, E. **Interpretação: a autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- PÊCHEUX,M. **O discurso; estrutura ou acontecimento**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.
- RIBEIRO, R.J. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 11, n.1, p. 189-195, maio 1999.
- ROGERS,E.M. **Diffusion of Innovations**. New York,NY: Free Press,2003.
- SACRISTÁN, J.G. ; PÉREZ GÓMEZ, A . I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANT'ANNA, S.M.L. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2009.
- SANTOS,B.S. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1996.
- SANTOS,B.S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as Ciências” revisitado**. São Paulo: Cortez,2006.
- SANTOS,M. **O Brasil** (segundo Milton Santos) . [2008] Disponível em:
<http://www.nordesteweb.com/not02/ne_not_20010202a.htm> Acesso em 06 set 2008.
- SANTOS, N.P. **Educação e extensão rural** : um estudo dos diferentes métodos e técnicas utilizados pela Emater/RS. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- SCHNEIDER,S et al . Pluriatividade e agricultura familiar: características e complexidades. In: SCHNEIDER,S.(Org.) **A diversidade da Agricultura Familiar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS,2006. p.137-164.
- SILVA,T.T.(Org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**.Porto Alegre: Artes Médicas,1993.
- STAVENHAGEN,R. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. **Anuário antropológico**, Brasília, n. 84, p.11-44, 1985.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação In: BRANDÃO, C.R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.82-103.

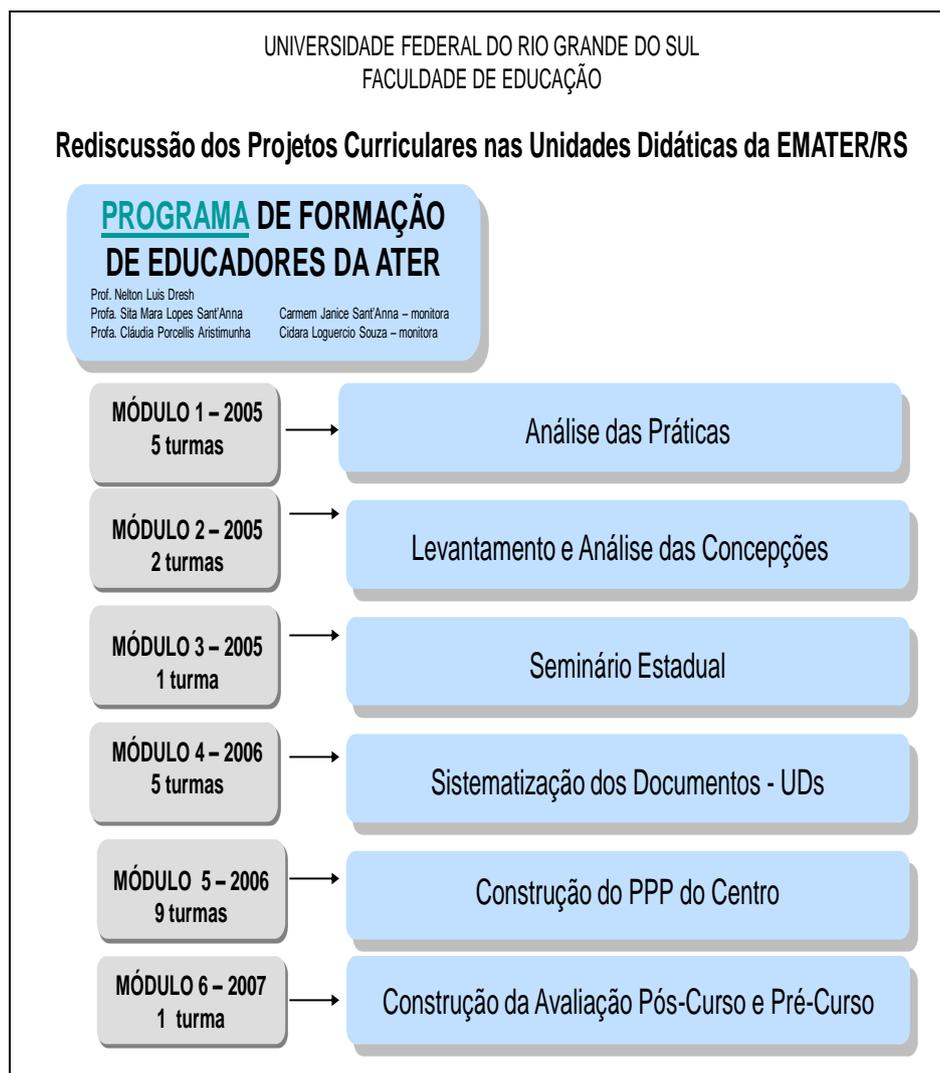
UNESCO. **Marco de ação de Belém**. Brasília: Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 2010.

VEIGA-NETO, A. Currículo e conflitos. In: MORAES, V.R.P. **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996, p.23-9.

WANDERLEY, M.N. **O Mundo Rural como um Espaço de Vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WANDERLEY, M.N. **Meio rural: um lugar de vida e de trabalho**. [2008] Disponível em: <<http://sistemas.mda.gov.br/condraf/arquivos/2169821555.pdf>> Acesso em 06 set 2008.

APÊNDICE A – SLIDE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA ATER EXECUTADO NA EMATER/RS , MEDIANTE CONVÊNIO COM A UFRGS CONFIGURADO NO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “REDISSCUSSÃO DOS PROJETOS CURRICULARES NAS UNIDADES DIDÁTICAS DA EMATER/RS”



APÊNDICE B – PROPOSTA DE ESTRUTURA DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA OS CT

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Rediscussão dos Projetos Curriculares nas Unidades Didáticas e Centros da EMATER/RS

Prof. Nelton Luis Dresch - Profa. Sita Mara Lopes Sant'Anna - Profa. Cláudia Porcellis Aristimunha

Carmem Janice Sant'Anna – monitora - Cidara Loguercio Souza – monitora

Proposta de Estrutura do Texto

Projeto Político-Pedagógico

Centro de Qualificação

Os Centros de Qualificação - objetivos e sua função social

(Documento de Normatização dos Centros)

(Missão da EMATER)

Caracterização do Centro

Objetivos (voltados ao desenvolvimento local e regional)

Justificativa da criação e permanência do Centro na região

Gestão administrativa e sua função

(Estrutura organizacional)

(Infra-estrutura física e recursos)

(Articulação entre Centro, pessoal dos ESREGs e pessoal do Central)

(Parcerias)

Concepções de Educação

Princípios e Diretrizes de a ação

Currículo e interdisciplinaridade

Planejamento

Avaliação (inserindo pré, durante e pós-curso)

Objetivos da Educação

Modelo de sociedade que se quer – desenvolvimento rural/regional sustentável

Perfil dos Educandos

Especificidades da EJA - aprendizagens

Necessidades de aproximação com a vida cotidiana

Perfil dos Educadores

Especificidades

Necessidades de processo continuado de formação

Cursos que o Centro Oferece e Outras Atividades

Caracterização geral e objetivos

Tratamento dos temas transversais comuns

Materiais didáticos de uso comum e coletivo dos cursos

Formação em Serviço do Pessoal do Centro e dos Educadores

Divulgação das Atividades Promovidas pelo Centro

(Calendário geral das atividades que envolvem o Centro)

APÊNDICE C - CALENDÁRIO DAS ATIVIDADES DA PESQUISA

Nº	DATA	EVENTO	LOCAL	EQUIPE / PARTICIPANTES
1.	13/07/2009	Entrega de Ofício p/ autorizar pesquisa	EMATER - Escritório Central	Nelton , Gerente Técnico Interino
2.	17/09/2009	Pesquisa exploratória	Região Serra - RS	Nelton, Coordenador CT Serra, 01 Extensionista rural-instrutor/Curso Embutidos
3.	01/10/2009	Pesquisa Exploratória	Região Noroeste RS	Nelton, Coordenadora CT, Supervisor Regional, Assessora Técnica Regional de Agroindústrias
4.	03/11/2009	Apresentação do projeto de pesquisa	EMATER - Escritório Central	Nelton, Coordenação da Área de Qualificação Profissional da Diretoria Técnica EMATER-ASCAR/RS
5.	01/12/2009	Definição do projeto de pesquisa	PGDR-UFRGS	Nelton , Orientador
6.	Jan-Fev 2010	Redefinição do projeto de pesquisa	PGDR-UFRGS	Nelton, Orientador
7.	01/03/2010	Contatos Telefônico com CT	FACED	Nelton
8.	19/05/2010	PA	CT	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional, 4 instrutores Embutidos, 2 instrutores Fruticultura
9.	20/05/2010	PA	CT	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional, 4 instrutores Embutidos, 2 instrutores Fruticultura
10.	31/05/2010 Manhã	PA - Preparação à primeira visita	CT	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional, 3 instrutores Embutidos,
11.	31/05/2010 Tarde	PP - Embutidos EP	Sede Nova	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Embutidos,
12.	01/06/2010 Manhã	PA	CT	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional, 3 instrutores Embutidos,
13.	01/06/2010 Tarde	PP - Fruticultura RS	Santo Augusto	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Fruticultura
14.	05/07/2010 Manhã	PP - Embutidos JF	Tenente Portela	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional,2 instrutores Embutidos, Ext.Munic.
15.	05/07/2010 Tarde	PP - Embutidos AM	Campo Novo	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Embutidos,
16.	05/07/2010 Tarde	PP - Embutidos MS	Humaitá	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Embutidos,
17.	06/07/2010 Manhã	PP - Embutidos V V	Santo Augusto-Costa do Turvo	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Embutidos,Ext.Munic.
18.	06/07/2010 Tarde	PP - Fruticultura C T	Santo Augusto	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Fruticultura
19.	07/07/2010 Manhã	PA	CT	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Embutidos,
20.	07/07/2010 Tarde	PP - Fruticultura H K	Três Passos	Nelton, 1 instrutor Fruticultura
21.	20/07/2010 Manhã	PP - Embutidos N N	Crissiumal Lageado Grande	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Embutidos,Ext.Munic.
22.	20/07/2010 Tarde	PP - Embutidos DH	Esperança do Sul-Açoita Cavallo	Nelton,Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Embutidos

23	20/07/2010 Tarde	PP - Embutidos G W	Humaitá	Nelton, Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Embutidos,
24	21/07/2010 Manhã	PP - Fruticultura MV	Miraguaí	Nelton, Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Fruticultura
25	21/07/2010 Tarde	PP - Fruticultura NC	Miraguaí – Água Fria	Nelton, Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Fruticultura Extensionista Municip
26	21/07/2010 Tarde	PP - Fruticultura N	Miraguaí – Água Fria	Nelton, Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Fruticultura Extensionista Municip
27	22/07/2010 Manhã/tarde	P-A	CT	Nelton, Coordenadora CT, Supervisor Regional, 2 instrutores Embutidos,
28	08/09/2010	P-A	CT	Nelton, Coordenadora CT, 2 instrutores Embutidos, 1 instrutor Fruticultura
29	09/09/2010	P-A	CT	Nelton, Coordenadora CT, Supervisor Regional, 3 instrutores Embutidos, 1 instrutor Fruticultura
30	10/09/2010	PP : entrevista com Coordenadora CT	CT	Nelton, Coordenadora CT
31	04/11/2010 Manhã/tarde	P-A Planejamento apresentação	CT	Nelton, Coordenadora CT, Supervisor Regional, 4 instrutores Embutidos, 2 instrutores Fruticultura
32	18/11/2010	Apresentação de Dados Parciais da Pesquisa	CT	Nelton, Coordenadora CT, Supervisor Regional, 4 instrutores Embutidos, 2 instrutores Fruticultura
33	26/ 05/ 2011	P-A	CT	Nelton, Coordenadora CT, Supervisor Regional, 4 instrutores Embutidos, 2 instrutores Fruticultura

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO/TCLE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL
CURSO DE DOUTORADO

PROJETO DE PESQUISA: *Ações de ATER como EJA: impactos e Indicadores Territoriais de Avaliação para a sustentabilidade de famílias de agricultores e formação extensionista*

PESQUISADOR: Prof. Nelton Luis Dresch

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) Egresso/a do Curso de Embutidos ou Fruticultura

Convido você para participar de meu projeto de pesquisa para o Curso de Doutorado em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir do projeto de extensão universitária "Rediscussão de projetos curriculares nas Unidades Didáticas da EMATER/RS", coordenado por mim entre 2005 e 2007 .

No âmbito desta pesquisa estou propondo a construção participativa, bem como a respectiva análise crítico-reflexiva do que passamos a denominar como "Pré e Pós-Curso" nas ações de ATER realizadas nos Centros de Treinamento de Produtores Rurais da EMATER/RS.

Por sua vez, a adequação de metodologias, procedimentos e instrumentos visando os referidos "Pré e Pós-curso", o registro e a respectiva construção de significados na prática extensionista rural constituem problemas de pesquisa, a medida que extrapolam o mero registro de "indicadores por categoria na ATER" ou a realização de "monitoramento para aumento do empoderamento das comunidades", entre outros aspectos propostos no documento publicado pelo DATER (DATER/MDA,2007) .

Tais afirmativas encontram sustentação na possibilidade de que o foco das ações de pesquisa estará no processo desenvolvido com os extensionistas-instrutores e diversos produtores rurais assistidos nos Centros de Treinamento, seguindo a orientação metodológica e epistemológica da Pesquisa-ação.

Assim, poderemos conhecer, (re)criar indicadores de avaliação dos resultados da ATER oferecida nas UD's do CETREB , dimensionando os impactos que os respectivos cursos provocam na qualidade de vida cotidiana dos participantes oriundos da agricultura familiar e no respectivo desenvolvimento local e/ou regional.

Eventualmente solicitarei suas autorizações para gravar ou filmar as diferentes atividades a serem desenvolvidas conjuntamente, entretanto tais só serão utilizadas como dados de pesquisa com suas autorizações gravadas na própria mídia. De qualquer modo, fica garantida a entrega de uma cópia para cada um dos envolvidos que a solicitar. Por outro lado, não será entregue cópia das gravações para qualquer outro membro da EMATER/RS e ASCAR/RS, preservando, pois, o sigilo dos envolvidos.

Oportunamente, gostaríamos de tornar a visitá-lo/a para entregar-lhe os resultados parciais de nossa pesquisa .

Muito obrigado.

Bom Progresso/RS, Maio de 2010

Prof. Nelton Luis Dresch

De acordo: _____(assinatura)_____

_____ (nome legível) _____

APÊNDICE E – SLIDES DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA À EQUIPE DO CT

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL
CURSO DE DOUTORADO

Doutorando: Prof.Ms. Nelton Luis Dresch

Orientador: Prof.Dr. Fábio de Lima Beck

PROJETO DE PESQUISA

Ações de ATER como EJA: impactos e Indicadores Territoriais de Avaliação para a sustentabilidade de famílias de agricultores e formação extensionista

Tema de Pesquisa

As ações de ATER oferecidas na modalidade de formação profissional de produtores/trabalhadores rurais da Agricultura Familiar são uma Educação de Jovens e Adultos *no Campo* com impactos pouco conhecidos na sustentabilidade de famílias de agricultores e na formação extensionista

Delimitação do Tema de Pesquisa

Impactos e Indicadores Territoriais de Avaliação para a sustentabilidade de famílias de agricultores e formação extensionista: cotidianos de trabalho dos extensionistas rurais que atuam no CETREB – Centro de Treinamento de Agricultores de Bom Progresso/ RS.

Objetivos Específicos

4.2.1. Quais pressupostos ético-político-teóricos pós-estruturalistas podem ser incorporados pela Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no Campo para contribuírem no desenvolvimento de projetos curriculares da formação profissional na Agricultura Familiar?

4.2.2. Como adequar ou criar metodologias participativas, procedimentos e instrumentos para uma Avaliação Participativa (o Pós-curso), visando definir Indicadores Territoriais de Avaliação da formação profissional de agricultores familiares?

4.2.3. Como sistematizar, pedagogizar as informações dos territórios de origem dos agricultores egressos dos cursos de formação profissional, visando constituir uma Base de Dados Territoriais (o Pré-Curso)?

Objetivos Específicos

- 4.2.4.** De que forma os extensionistas ressignificam (ou não) os currículos, em particular suas práticas educadoras, nos cursos de formação profissional para a Agricultura Familiar como EJA Contemporânea no Campo, visando contemplar as informações da Base de Dados Territoriais (o Pré-Curso)?
- 4.2.5.** Como realizar uma proposta de Pesquisa-Ação Etnográfica com extensionistas rurais no (re)planejamento das ações de formação profissional na Agricultura Familiar desenvolvidas como Educação de Jovens e Adultos Contemporânea nas Unidades Didáticas do Centro de Treinamento de Agricultores de Bom Progresso, vinculado a EMATER-ASCAR/RS?
- 4.2.6.** A partir da constituição da proposta de Pré e Pós-Cursos, quais Indicadores Territoriais de Avaliação podem ser validados na orientação das necessárias ações de ATER e demais políticas públicas visando o Etnodesenvolvimento (sustentável) da Agricultura Familiar?

Esquema das Atividades da Pesquisa.



Justificativas da pesquisa

As ações de ATER, na modalidade cursos de formação profissional de produtores/trabalhadores rurais atendem prioritariamente pessoas jovens e adultas oriundas da Agricultura Familiar, logo são uma Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no Campo.

É importante o (re)conhecimento dos “Mundos da Vida e do Trabalho” no “Mundo Rural” como “territórios educativos” - pontos de partida da EJA Contemporânea no Campo e da ATER;

A assunção das práticas educadoras/extensionistas como práticas sociais, políticas e culturais implica serem percebidas indissociavelmente multidimensionais e multirreferenciais ;

A assunção ético-política da autoria e da oralidade como princípio fundante do protagonismo de atores e mediadores sociais, bem como dos processos de “tomadas de decisão”,

Justificativas da pesquisa

Nunca houve Indicadores Territoriais de Avaliação e Avaliação Participativa construídos a partir das práticas de ATER e realidades locais nesta modalidade: formação profissional de produtores/trabalhadores rurais na Agricultura Familiar.

Não encontrei qualquer estudo devidamente fundamentado acerca do impacto da atuação dos nove “Centros de Treinamento de Agricultores” da EMATER/RS no DRS -Desenvolvimento Rural Sustentável- dos municípios atendidos

Justificativas da pesquisa

A Avaliação Participativa é indissociável de determinada concepção de Currículo interdisciplinar, multicultural e não-linear para dar conta da diversidade de processos de aprendizagem e ensino nas ações de ATER desenvolvidas como cursos de formação profissional de produtores/trabalhadores na Agricultura Familiar;

Nestas ações de ATER como EJA Contemporânea no Campo, os processos de Avaliação estão disseminados no Currículo-ação, logo não há sentido tratá-los separadamente como “monitoramento” e “avaliação de resultados”.

A adjetivação “participativa” busca evidenciar a superação do modelo classificatório, excludente e linear/unidirecional de Avaliação constituído na esteira da versão brasileira do Difusionismo e do Ensino Tecnista desde os anos 1950

Propostas de Categorias de Análise para o Pós-Curso

A. Temáticas Sócio-Ambientais - Categorias/ Critérios

- I. **Gestão de recursos hídricos:** fontes de água potável, mananciais de superfície e matas ciliares; consumo de água na propriedade
- II. **Destinação de Resíduos Líquidos** – domésticos, cloacais, agroindustriais (lavagem de instalações e equipamentos)
- III. **Destinação de Resíduos Sólidos** – recicláveis, contaminados(embalagens de agroquímicos)
- IV. **Uso de produtos agroquímicos:** procedimentos e equipamentos de segurança, fontes de orientações técnicas/ leitura de rótulos
- V. **Saúde Familiar/Segurança Alimentar:** endemias, atendimento/acompanhamento médico/ medicações, base alimentar.
- VI. **Saúde do rebanho e animais domésticos:** zoonoses, higienização, imunização
- VII. **Sustentabilidade:** percepção/concepção nas práticas cotidianas; impacto ambiental das atividades geradoras de renda familiar.

B. Temáticas Sócio-político-culturais / Categorias/ Critérios**I. Gestão da propriedade e sucessão**

II. Mudanças nas práticas de trabalho: incrementos tecnológicos(meios de produção e mecanização); Adaptações(mudanças na inovação/novidade no contraste com as práticas locais);

III. Mudanças nos cotidianos de vida familiar: investimento em formação/escolarização (aprendizagens necessárias);

IV. Mudanças nos cotidianos de vida comunitária: socialização de saberes; dias de campo; força-de-trabalho sazonal;

V. Questões de Gênero: papéis da agricultora e das filhas na propriedade familiar; impactos culturais da força-de-trabalho feminina na tradição familiar;

VI. Questões geracionais: expectativas dos jovens quanto ao modo de vida e trabalho na propriedade; aceitação da inovação/novidades por adultos/ idosos ;

VII. Participação político-social local: Associação de produtores, Poderes Legislativo e Executivo (comunitário / municipal / regionais / estadual / federal);

C. Temáticas Sócio-econômicas / Categorias/ Critérios

I. Geração da renda familiar: atividades produtivas (pluriatividade)

II. Gestão da propriedade : divisão de tarefas, cadeia produtiva/acesso a mercados.

III. Acesso a financiamento : acesso a programas de governo/políticas públicas

IV. Percepção de melhorias: na propriedade(qto ao trabalho); nas moradias; nos modos de vida(bens e serviços)

V. Percepção/concepção de desenvolvimento rural

VI. ATER: instituições e agentes de ATER presentes na propriedade; demais ações de ATER utilizadas na propriedade.

APÊNDICE F – INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM EGRESSA DO CURSO DE EMBUTIDOS - ENTREVISTADOR 1

3. Dados de Identificação

(JF)

(7 filhos - 30 anos)

Entrevistador	JF EMBUTIDOS
Entrevistado Egresso / Idade	JF
Escolaridade	1º GRAU INCOMPLETO - 5ª Série
Estado civil	CASADA
Atividade profiss. conjugue	AGROINDUSTRIA
Filhos/ Idades/ Escolaridade	1º FILHA (19) - AGRONEGOCIO - IF SIBRAGOSTO - ADMINISTRAÇÃO 2º FILHO (HISÓRIA) - Perquirica - Agrupadora (BARRAGEM)
Atividade principal	AGROINDUSTRIA
Demais Entrevistados / Idades	
Moradores / trabalhadores	- sogros 1 diverte 3 doos p/ remon.
Endereço / Telefones	BRAÇO FORTE + TIENENTE PORTELA
Área total da propriedade	Aproveitável para Agricult / Pecuária: 2 ha
Arrendamentos(?)	16 ha - onuda p/ Terceiros
Fontes de Energia / tipo	ELETRICA - Monofase.
Tempo de moradia	Morada remon morou
Equipamentos / instalações	AGROINDUSTRIA / Músculos / Senofate / Cordeão / Cordeiro F-21A
Veículos	FURGÃO / FICRINO - Adquirido Financeiro + Adm.
Cursos de formação profissional realizados / Instituição / Ano	AGROINDUSTRIA / EMBUTIDOS - SENAR - CEFROB - 2010 - 2007

18 ha / Herdeiros (60%) e compra de Herdeiros.

4. Planilha dos INDICADORES TERRITORIAIS DE AVALIAÇÃO da ATER na modalidade Formação Profissional de Agricultores Familiares da Região Noroeste Colonial do Rio Grande do Sul - 2010

A. Temáticas Sócio-Ambientais via Mapa Temático

	Categorias	Crítérios	
1	Gestão de recursos hídricos	fontes de água potável	(42) Poço Artesiano Comunidade
		mananciais de superfície	Acud., Fonte. p/ proteç. S. p/
		matas ciliares <i>Grande Foz</i>	Sanga' p/ proteç. - M. ciliares -
		Armazenamento de água	Caixa d'água / 2.000l.
		consumo de água	LAVAR COISA / FONTES SUPERFICIAIS <i>Coce</i>
2	Destinação de Resíduos Líquidos	Domésticos	<i>ANÁLISE</i> Fossa / Sumidouro.
		Cloacais	
		Lavagem de instalações	Caixa de Goulura (Limpez. Rotineira).
		<i>VIGILANCIA SANITARIA. (CASA)</i>	Fono Sumidouro.
3	Destinação de Resíduos Sólidos	Recicláveis <i>plásticos</i>	→ Queima.
		Não-recicláveis	
		Embalagens de agroquímicos	→ Recolhimento (Comunidade)
4	Uso de produtos agroquímicos	Procedimentos de segurança	Palotes / Contatos C/p modulos.
		Uso EPIs	Não usa luva.
		Fontes de orientações técnicas	Vendedor -
		Há leitura de rótulos?	Não →
5	Saúde Familiar/Segurança Alimentar	<i>Endemias / INEXIÊNCIAS:</i>	<i>SUS</i>
		atendimento/acompanhamento médico/	
		Medicamentos	
		base alimentar	
6	Saúde do rebanho e animais domésticos	zoonoses	<i>Se conhece os produtores e há preocupação e qualidade dos animais comprados.</i>
		higienização	
		imunização	
		Base alimentar	
7	Sustentabilidade	percepção/concepção nas práticas cotidianas	<i>Selinho Solome</i> <i>ATIVIDADE Principal.</i>
		impacto ambiental das atividades geradoras de renda familiar	

*Compra o suíno e faz abate no Abatedouro
coloca o Dpto Resfriado (sem) e abate.
por 6 + 6 carcaças p/ semana.*

B. Temáticas Sócio-político-culturais via Mapa Temático

	<i>Categorias</i>	<i>Critérios</i>	
8	Gestão da propriedade	Gerenciamento administrativo-financeiro	Filhos Perseguidos de Contos / Desperos
	X Sucessão	Gerenciamento das atividades produtivas	Filho cuida so' dit
9	Mudanças nos cotidianos de vida familiar	investimento em formação	Filho AGRONÔGICO SIO AUCOS
		investimento em escolarização	→ Filho Fraude de Particular
10	Mudanças nos cotidianos de vida comunitária	socialização de saberes	Busca de Receitas
		Uso da força-de-trabalho sazonal	UNHASO 3das pl sem... -
11	Questões de Gênero	papéis da agricultora e das filhas na propriedade familiar Moms	↓ ↓ VER SO
		impactos culturais da força-de-trabalho feminina na tradição familiar	
12	Questões geracionais	expectativas dos jovens quanto ao modo de vida e trabalho na propriedade	FILHA Crescer NA ATIVIDADE
		aceitação da inovação/novidades por adultos/ idosos	Vó/ estrohos
13	Participação político-social local	Associação de produtores	COOPER FAMILIAR + SÓCIO
		Cooperativa	
		Poder Legislativo	
		Poder Executivo	

Falhas ^{Acordada} - Administração e venda/entrega
 e/ou família.

HOMEM - Certo / desonra / e Fator
 Foucínio.

MULHER \rightarrow Tempera, pica
 SURTA Coroa, mógua.

Mudanças no Cadeia Produtiva:
 atividade principal: Agroindústria

Caixa (Prestações de) Contas de Vendas
 e Despesas

Sua de cura
 # Aníkov AGROMAX - 1kg = 27kg / \$
 carne

Projetos - Cerca a agroindústria
 Borrero deude (concelos)

SI Municipal

C. Temáticas Sócio-econômicas via Mapa Temático

	Categorias	Crítérios		
14	Geração das rendas familiares	atividades produtivas na propr.	AGROINDÚSTRIA	
		Pluriatividade do egresso	(Petrobras)	
15	Gestão da propriedade	divisão de tarefas na família	MARCA DO Desbora e Torão Puccinlo.	
		Mudanças na cadeia produtiva	AGROINDÚSTRIA (Comércio)	
		acesso a mercados	- MUNICIPAL -> (Venda/lo)	
16	Acesso a financiamentos	programas de governo/políticas públicas municipais, estaduais, federais	Financiamento BANCOS) CRESSOH. (PRONAF INVESTIMENTS) SIM -> R. MANG	
17	Percepção de melhorias	na propriedade	Reorganização - ATIVIDADE	
		nas moradias	(Boa qualidade)	
		nos modos de vida (bens e serviços)	Melhorou as Receitas, com maior estabilidade de renda.	
18	Serviços de AT e/ou ER	Quais instituições e agentes de AT e/ou ER contribuem?	EMATER / No teu. Secretário de FRUTICULTURA	
		Quais ações de AT e/ou ER utilizadas na propriedade?	PLANTA TÉCNICA de INSTRUÇÕES (LEGISLAÇÃO)	
19	Atendimento à Legislação	Questões fiscais: formas de registro das compras e vendas	contabilidade -> NOTA FISCAL de Produtores	
		Questões Ambientais	Local das instalações e pomares	Adequada ->
			APP's / recomposição de mata nativa	Não
		Questões Sanitárias: registro no	SIM / SISPOA	SI M
20	Percepção de Impactos na cadeia produtiva local - novas oportunidades	Gerou outras atividades econômicas	Fornecedores de Serviços 2 Fornecedores: MABER/MERKAP; Cria lotes: BANCOS. Fórum o. RocaS-	
		Aquisição de matéria-prima e insumos	Tudo -	
		Trabalho fora da propriedade		
		Oferta de bens e serviços	Produtos Qualitativos.	
		Percepção/concepção de DR e Sustentabilidade	Oferta de produtos, mudança Radical no estereótipo de produção, p/a família (FICHA)	

PROPOSTAS de FORTALECIMENTO MAIS ALIMENTO.

GERAÇÃO de EMPREGO / Cuidado p/ Senhora e Busca de receitas - de Solome. Vendas p/ MABER - EXPORTAÇÃO - (médicos)

D. Temáticas da Formação Profissional no Campo via Fluxograma do Curso

	CATEGORIAS	CRITÉRIOS	
21	Memórias do Curso de Formação Profissional (Adequação curricular)	o que lembra? Por quê?	Higienezação, equipamentos
		O que não gostou? Por quê?	Uso do Pano
		Quais suas sugestões para melhorias no curso?	-
		quais foram os temas que aplicou no seu cotidiano, logo após o retorno?	Salomon Higienezação.
22	Memórias e Percepção das aprendizagens após o Curso	Quais mudanças foram implementadas nas práticas de trabalho após o curso? em que tempo?	equipamentos Proteção como uniforme # antes se preparava Pano quando tivesse o equipamento -
		Fez adequações do curso à sua propriedade e meios de produção? Quais? Por quê?	Equipamentos Instalações Utensílios
		O que não utilizou após o curso? Por quê?	Uso do Pêlo Uso Pano com Q600
		Repassou informações e aprendizagens na família?	
		O material didático recebido no curso foi reutilizado?	Continua utilizando
		Buscou atualizações? Onde busca informações?	Fez mais curso - qd. Próximos BPF
		23	Atualização profissional

**APÊNDICE G – INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
COM EGRESSA DO CURSO DE EMBUTIDOS - ENTREVISTADOR 2**

3. Dados de Identificação

Entrevistador		EMBUTIDOS
Entrevistado Egresso / Idade	JF	
Escolaridade	✓	
Estado civil	Casada	
Atividade profiss. conjugue		
Filhos/ Idades/ Escolaridade	Filha: 27. Superior. Filha: 19. Curso de "Agricultura" COFET.	
Atividade principal	AGROINDÚSTRIA	
Demais Entrevistados / Idades		
Moradores / trabalhadores	CUNHANDO DIR. RISTA	
Endereço / Telefones	BEAÇO FORTE	
Área total da propriedade	18	Aproveitável para Agricult / Pecuária:
Arrendamentos(?)	Arrendada p/ terceiros 16 há	
Fontes de Energia / tipo	Monofásica	
Tempo de moradia	28 Anos:	
Equipamentos / instalações	Bem adequados ao processamento.	
Veículos	Fiozero: Furgão	
Cursos de formação profissional realizados / Instituição / Ano	SEVAR: Filha faz curso de Agropecuária no IFF. Santo Agostinho	

4. Planilha dos **INDICADORES TERRITORIAIS DE AVALIAÇÃO** da ATER na modalidade Formação Profissional de Agricultores Familiares da Região Noroeste Colonial do Rio Grande do Sul - 2010

A. Temáticas Sócio-Ambientais via Mapa Temático

	<i>Categorias</i>	<i>Critérios</i>	
1	Gestão de recursos hídricos	fontes de água potável	poço artesianos 42 famílias.
		mananciais de superfície	poço fonte p/ outros fins "Potreiro"
		matas ciliares	pequena mata ciliar "Maciço"
		Armazenamento de água	2.000 l. água. Açúcar p/ fazer.
		consumo de água	20000 l
2	Destinação de Resíduos Líquidos	Domésticos	ACR INDUSTRIA
		Cloacais	Caixa de coleta/ fossa séptica - Sumidouro: Obs: não que o sumidouro necessita de reparação.
		Lavagem de instalações	fossa séptica. Sumidouro.
3	Destinação de Resíduos Sólidos	Recicláveis	Muito p/ lixo incinerado.
		Não-recicláveis	em lixo pouco.
		Embalagens de agroquímicos	
4	Uso de produtos agroquímicos	Procedimentos de segurança	
		Uso EPIs	
		Fontes de orientações técnicas	Técnicos da REPOESTE
		Há leitura de rótulos?	seção orientada os técnicos.
5	Saúde Familiar/Segurança Alimentar	endemias	
		atendimento/acompanhamento médico/	
		Medicações	
		base alimentar	IMPACTOS
6	Saúde do rebanho e animais domésticos	zoonoses	VACINAS
		higienização	
		imunização	
		Base alimentar	IMPACTOS
7	Sustentabilidade	percepção/concepção nas práticas cotidianas	(Percepção ambiental)
		impacto ambiental das atividades geradoras de renda familiar	

B. Temáticas Sócio-político-culturais via Mapa Temático

	<i>Categorias</i>	<i>Crítérios</i>	
8	Gestão da propriedade	Gerenciamento administrativo-financeiro	Filha: "Agora eu tenho que pedir dinheiro pra minha filha". "Poderam fazer o processamento e que produzir."
	X Sucessão	Gerenciamento das atividades produtivas	
9	Mudanças nos cotidianos de vida familiar	investimento em formação	
		investimento em escolarização	
10	Mudanças nos cotidianos de vida comunitária	socialização de saberes	Mudou com a utilização dos produtos
		Uso da força-de-trabalho sazonal	utiliza mão-de-obra contratada da localidade.
11	Questões de Gênero	papéis da agricultora e das filhas na propriedade familiar	→ Mulher tem papel central na produção
		impactos culturais da força-de-trabalho feminina na tradição familiar	
12	Questões geracionais	expectativas dos jovens quanto ao modo de vida e trabalho na propriedade	"que interesse em crescer" "para em montar um estabelecimento"
		aceitação da inovação/novidades por adultos/ idosos	"De novo fazer o salame"
13	Participação político-social local	Associação de produtores	Cooperativa familiar "Eles levaram" Sócios
		Cooperativa	
		Poder Legislativo	
		Poder Executivo	

C. Temáticas Sócio-econômicas via Mapa Temático

	Categorias	Critérios		
14	Geração das rendas familiares	atividades produtivas na propr.		
		Pluriatividade do egresso		
15	Gestão da propriedade	divisão de tarefas na família		
		Mudanças na cadeia produtiva		
		acesso a mercados	possui mercado	
16	Acesso a financiamentos	programas de governo/políticas públicas municipais, estaduais, federais	PROVAF. R\$ 1000 PA (2000) R\$ 5.000 + Alimentos	
17	Percepção de melhorias	na propriedade		
		nas moradias	Adquirido de Fornecedor / pag.	
		nos modos de vida (bens e serviços)		
18	Serviços de AT e/ou ER	Quais instituições e agentes de AT e/ou ER contribuem?	Assistência em Recebimento Instalações em áreas Sec. Agricultura	
		Quais ações de AT e/ou ER utilizadas na propriedade?		
19	Atendimento à Legislação	Questões fiscais: formas de registro das compras e vendas		
		Questões Ambientais	Local das instalações e pomares	
			APP's / recomposição de mata nativa	
		Questões Sanitárias: registro no SIM / SISPOA	SIM	
20	Percepção de Impactos na cadeia produtiva local - novas oportunidades	Gerou outras atividades econômicas		
		Aquisição de matéria-prima e insumos		
		Trabalho fora da propriedade		
		Oferta de bens e serviços		
		Percepção/concepção de DR e Sustentabilidade		

D. Temáticas da Formação Profissional no Campo via Fluxograma do Curso

	CATEGORIAS	CRITÉRIOS	
21	Memórias do Curso de Formação Profissional (Adequação curricular)	o que lembra? Por quê?	Higiene.
		O que não gostou? Por quê?	
		Quais suas sugestões para melhorias no curso?	
		quais foram os temas que aplicou no seu cotidiano, logo após o retorno?	
22	Memórias e Percepção das aprendizagens após o Curso	Quais mudanças foram implementadas nas práticas de trabalho após o curso?em que tempo?	
		Fez adequações do curso à sua propriedade e meios de produção? Quais?Por quê?	Equipamentos
			Instalações
			Utensílios
		O que não utilizou após o curso? Por quê?	Utilização do papel foralho
		Repassou informações e aprendizagens na família?	PI
		O material didático recebido no curso foi reutilizado?	Esta sendo utilizado
Buscou atualizações? Onde busca informações?	Bebe:		
23	Atualização profissional	quais as necessidades atuais para melhorias na Qualidade de Vida Familiar e que requerem investimentos e formação específica/profissional?	

⇒ APRESENTAÇÃO DOS CONCEITOS: JUCONIA:

- ↳ Acolhida na Casa:
- ↳ O que não foi possível/maturo/low de produtos p/ mercado. Tem assistência ou alguém que comercializa.
- ↳ Trabalho, Mantém, família:
- ↳ Já há terra, arrendou: 3
- ↳ Matéria-prima de terceiros:
- ↳ Peça + pensas p/ o diagramas de trabalho
- ↳ Filhos: 4 formados em história; faz trabalho em pesquisa arqueológica: (27 anos)
- Memória 14: Curso Agonejicia Santa Agostô!
- ↳ filha administrativa e trabalha
- ↳ Fêz de que casou mora aqui ± 28 anos:
- ↳ Possui uma Fiação! O mais forte da Agonejicia e galana:
- ↳ Vende Costelinha: 2 carne
- ↳ Fêz curso no SENAC:
- ↳ Fêz curso no CETERB.

27 Kg Carne: 4 Kg.

= Já concluíram o filh p/ voltar:

⇒ Curso de BPF.

**APÊNDICE H – INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
COM EGRESSA DO CURSO DE FRUTICULTURA - ENTREVISTADOR 1**

(48)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL - PESQUISA DE
DOUTORADO

Doutorando: Prof. Nelson Luis Dresch

Ações de ATER como EJA: impactos e Indicadores Territoriais de Avaliação para a sustentabilidade de famílias de agricultores e formação extensionista

Dados de Identificação	
Entrevistador	
Entrevistado Egresso / Idade	MV FRUTICULTURA
Escolaridade	5ª SÉRIE
Estado civil	CASADO
Atividade profiss. conjuge	AGRICULTOR
Filhos/ Idades/ Escolaridade	CASAL DE 36 e 34 - LUIS e SILVIA TRABALHAM NA CIDADE - FILHO QUER VOLTAR
Atividade principal	LEITE, POUCA SOJA, 2.50 PES. CITROS, EMPOLHA CROCHÊ / CADRETA
Demais Entrevistados / Idades	
Moradores / trabalhadores	
Endereço / Telefones	MIRAGUAI
Área total da propriedade	21,4 ha ± 8 ha APROVEITÁVEL - RESERVA, MATO CAPOEIRA, PRAÇA
Arrendamentos(?)	
Fontes de Energia / tipo	MANO
Tempo de moradia	MAIS DE 50 ANOS
Equipamentos / instalações	
Veículos	
Cursos de formação profissional realizados / Instituição / Ano	SOLTARIA DE DAR CONTINUIDADE AOS CURSOS. CURSO DE LEITE. PARTICIPAM REUNIÃO DA LARANJA

Planilha dos **INDICADORES TERRITORIAIS DE AVALIAÇÃO** da ATER na modalidade Formação Profissional de Agricultores Familiares da Região Noroeste Colonial do Rio Grande do Sul – 2010

A. Temáticas Sócio-Ambientais via Mapa Temático

	Categorias	Crítérios	Embutidos
1	Gestão de recursos hídricos	fontes de água potável	VERTENTE FECHADO - BOMBA
		mananciais de superfície	SABIA QUE NUNCA SECA
		matas ciliares	AREIA MATA CILIARE NAS BEIRAS. POUCO PARA DESPROTEGIDA
		Armazenamento de água	2 CAIXA D'ÁGUA 250 + 500
		consumo de água	ANIMAIS BEBEM NA SANGA
2	Destinação de Resíduos Líquidos	Domésticos	
		Cloacais	FOGO VERDE
		Lavagem de instalações	
3	Destinação de Resíduos Sólidos	Recicláveis	VAI PARA ROÇA
		Não-recicláveis	
		Embalagens de agroquímicos	ENTREGA NAS EMPRESAS. NA SECA VAI PARA LEVAR D'ÁGUA.
4	Uso de produtos agroquímicos	Procedimentos de segurança	PARA LEVAR D'ÁGUA. MÁSCARA, BOTA, RÓCUPA
		Uso EPIs	SIM
		Fontes de orientações técnicas	COTRI SIM NA HORA COMPRA
		Há leitura de rótulos?	UMA MARCA LÊ SEMPRE
		Contaminações	TRATAMENTO OLHOS
5	Saúde Familiar/Segurança Alimentar	Intoxicações	
		base alimentar: impactos do curso	ERVILHA, AMENDOIM, HORTA, POMAR, OVOS, BATATA DOCE, MELÃO. COMPRO POUCO FORA.
6	Saúde do rebanho e animais domésticos	zoonoses	UMA DEV CAIA E MORREU
		higienização	
		imunização	VACINAÇÕES
		Base alimentar	SILABEM MILHUCANA, ARBIA, AZELEM, CRAUS.
7	Sustentabilidade via entrevistador	percepção/concepção nas práticas cotidianas	BABE QUE TEM QUE PRESERVAR. PROCURA PRODZIR. SUSTENTABILIDADE E PRODUGO COM BAIXO USO INSUMOS QUIMICOS
		impacto ambiental das atividades geradoras de renda familiar	VACAS NA SANGA. NÃO TEM MATA CILIARE

B. Temáticas Sócio-político-culturais via Mapa Temático

	Categories	Crterios	
8	Gestão da propriedade X Sucessão	Gerenciamento administrativo-financeiro	JUNTO
		Gerenciamento das atividades produtivas	EM CONJUNTO
9	Mudanças nos cotidianos de vida familiar	investimento em formação	DA EM FORMAÇÃO = QUER FAZER OUTRAS FORMAGENS
		investimento em escolarização	NÃO
10	Mudanças nos cotidianos de vida comunitária	socialização de saberes	TROCA EXPERIÊNCIAS COM VIZINHOS. VIROU CONSULTORA PARA PODA
		Uso da força-de-trabalho sazonal	
11	Questões de Gênero	papéis das mulheres na propriedade familiar	MULHER TEM PAPEL FUNDAMENTAL NAS DECISÕES
		impactos culturais da força-de-trabalho feminina na tradição familiar	FORTE
12	Questões geracionais	expectativas dos jovens quanto ao modo de vida e trabalho na propriedade	POSSIBILIDADE DA VOLTAR FILHO SE TIVER CONDIÇÕES DE MANTER SUAS FAMÍLIAS
		aceitação da inovação/ novidades por adultos/ idosos	
13	Participação político-social local	Associação de produtores	NÃO = NÃO TEM PREOCUPAÇÕES COM RENDIMENTO AO MERCADO
		Cooperativa	
		Poder Legislativo	
		Poder Executivo	

C. Temáticas Sócio-econômicas via Mapa Temático

	Categorias	Crítérios		
14	Geração das rendas familiares	atividades produtivas na propr.	LEITURIA FRUTI	
		Pluriatividade do egresso	CRACHE, EMPANHAMENTO	
15	Gestão da propriedade	divisão de tarefas na família	TRABALHO CONJUNTO	
		Mudanças na cadeia produtiva		
		acesso a mercados	DIFICULDADE COMERCIALIZAÇÃO LARANJA.	
16	Acesso a financiamentos	programas de governo/políticas públicas municipais, estaduais, federais	CREDITO FUNDIARIO, PRONAF	
17	Percepção de melhorias	na propriedade	FAZENDA	
		nas moradias	FAZENDO CASA NOVA (PREFEITURA)	
		nos modos de vida (bens e serviços)		
18	Serviços de AT e/ou ER	Quais instituições e agentes de AT e/ou ER contribuem?	EMATER MAIS RESTAÇO RESTRITAS OS VISITAIS	
		Quais ações de AT e/ou ER utilizadas na propriedade?	SOCORRO DO VETERINARIO. PISO.	
19	Atendimento à Legislação	Questões fiscais: formas de registro das compras e vendas		
		Questões Ambientais	Local das instalações e pomares	FORA APP. POMAR LOCALIZADO NA ENCOSTA, BEM PROTEGIDO
			APP's / recomposição de mata nativa	GRANDE PARTE ATUA E MATA E CAPOEIRA + DIFICULDADE RETIAR LENTA.
		Questões Sanitárias: registro no SIM / SISPOA	NAO.	
20	Percepção de Impactos na cadeia produtiva local - novas oportunidades	Gerou outras atividades econômicas		
		Aquisição de matéria-prima e insumos		
		Trabalho fora da propriedade	NAO	
		Oferta de bens e serviços		
		Percepção/concepção de DR e Sustentabilidade		

D. Temáticas da Formação Profissional no Campo via Fluxograma do Curso

	CATEGORIAS	CRITÉRIOS	
21	Memórias do Curso de Formação Profissional (Adequação curricular)	o que lembra? Por quê?	PODA, MANUTENÇÃO DO PE DA LARANJA
		O que não gostou? Por quê?	COMERCIALIZAÇÃO, DIFICULDADE DE PREÇO
		Quais suas sugestões para melhorias no curso?	MAIS ACOMPANHAMENTO PÓS-CURSO, DIFICULDADE DA VISITA DO TÉCNICO, APROVEITAMENTO DA FRUTA.
		quais foram os temas que aplicou no seu cotidiano, logo após o retorno?	ADUBAÇÃO, PODA PELLEGO, CONTROLE FORMIGA, QUEBRA-VENTO
22	Memórias e Percepção das aprendizagens após o Curso	Quais mudanças foram implementadas nas práticas de trabalho após o curso? em que tempo?	PODA DE OUTRA FRUTAS ADUBAÇÃO DESBASTE DO AZEVEM QUEBRA-VENTO
		Fez adequações do curso à sua propriedade e meios de produção? Quais? Por quê?	Equipamentos ESPELHO PARA PULVERIZAR LARANJA = TETOURA.
			Instalações
			Utensílios
		O que não utilizou após o curso? Por quê?	
		Repassou informações e aprendizagens na família?	SIM PARA SEU SOZÉ, MAS NÃO CONCORDA MUITO ÀS VEZES. FAZ DE OUTRA FORMA
		O material didático recebido no curso foi reutilizado?	SIM, SEBUDAMENTE-
Buscou atualizações? Onde busca informações?	NA EMATER-		
23	Atualização profissional	quais as necessidades atuais para melhorias na Qualidade de Vida Familiar e que requerem investimentos e formação específica/profissional?	BOVINO DE LEITE - PREÇO DO LEITE BAIXOU MUITO

**APÊNDICE I – INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
COM EGRESSA DO CURSO DE EMBUTIDOS - ENTREVISTADOR 2**

48

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL - PESQUISA DE
DOUTORADO

Doutorando: Prof. Nelton Luis Dresch

Ações de ATER como EJA: impactos e Indicadores Territoriais de Avaliação para a sustentabilidade de famílias de agricultores e formação extensionista

Dados de Identificação	
Entrevistador	MV
Entrevistado Egresso / Idade	
Escolaridade	4ª série
Estado civil	Casada
Atividade profiss. conjuge	JOSE DO AMARAL VICIARI SP qm
Filhos/ Idades/ Escolaridade	LUIS CARLOS - 36 SILVIA VICIARI -
Atividade principal	Bov Leite
Demais Entrevistados / Idades	-
Moradores / trabalhadores	-
Endereço / Telefones	
Área total da propriedade	16,4 + 5 ha (Banco do Ferro)
Arrendamentos(?)	Não
Fontes de Energia / tipo	Mono faseica
Tempo de moradia	Nasceram aqui
Equipamentos / instalações	Casa nova quase pronta
Veículos	
Cursos de formação profissional realizados / Instituição / Ano	Somente fruticultura -

Curso de leite - acham que deveriam fazer

Planilha dos INDICADORES TERRITORIAIS DE AVALIAÇÃO da ATER na modalidade Formação Profissional de Agricultores Familiares da Região Noroeste Colonial do Rio Grande do Sul – 2010

A. Temáticas Sócio-Ambientais via Mapa Temático

	Categorias	Crítérios	Embutidos
1	Gestão de recursos hídricos	fontes de água potável	Fonte protegido
		mananciais de superfície	Sanga
		matas ciliares	falta pequena
		Armazenamento de água consumo de água	pequeno açude com perre carre 250 + 500 l - Gastam pouco
2	Destinação de Resíduos Líquidos	Domésticos	Dejaria no ca lator
		Cloacais	
		Lavagem de instalações	No meio ambiente
3	Destinação de Resíduos Sólidos	Recicláveis	Dejoram
		Não-recicláveis	
		Embalagens de agroquímicos	Empresa que compra
4	Uso de produtos agroquímicos Lavoura de milho Dessecante	Procedimentos de segurança	Pagam para passar produto quím
		Uso EPIs	Mascara, bota, luva
		Fontes de orientações técnicas	CoTANVI - no momento da venda
		Há leitura de rótulos?	JÁ SABEM DE CER (JOSE) E O SEMPRE LEO (para
		Contaminações	sem fare, alergia nos olhos
5	Saúde Familiar/Segurança Alimentar	Intoxicações	▷
		base alimentar: impactos do curso	Exvilha,
6	Saúde do rebanho e animais domésticos	zoonoses	Não identificada Morreu uma vaca não sabe o por quê
		higienização	As vacas estão melhor
		imunização	Todas as vacinas
		Base alimentar	Silagem, pasto, milho moído
7	Sustentabilidade via entrevistador	percepção/concepção nas práticas cotidianas	
		impacto ambiental das atividades geradoras de renda familiar	

Animais tomam água na sanga
compram - sal, arroz, farinha,

B. Temáticas Sócio-político-culturais via Mapa Temático

	<i>Categorias</i>	<i>Crterios</i>	
8	Gestão da propriedade X Sucessão	Gerenciamento administrativo-financeiro	Marido quem decide
		Gerenciamento das atividades produtivas	
9	Mudanças nos cotidianos de vida familiar	investimento em formação	O Conjuge não admite sair de casa para estudar
		investimento em escolarização	A entrevistada procura informação, cursos estudou até a 5ª série
10	Mudanças nos cotidianos de vida comunitária	socialização de saberes	Repassa os conhecimentos para o marido para os vizinhos
		Uso da força-de-trabalho sazonal	Influência de produtores que em
11	Questões de Gênero	papéis das mulheres na propriedade familiar	Força de trabalho,
		impactos culturais da força-de-trabalho feminina na tradição familiar	Tentativa de mudanças
12	Questões geracionais	expectativas dos jovens quanto ao modo de vida e trabalho na propriedade	Os filhos já saíram do local. Um filho tem vontade de voltar
		aceitação da inovação/ novidades por adultos/ idosos	O marido não aceita muito as inovações
13	Participação político-social local	Associação de produtores	Não
		Cooperativa	Sociedade Cotijui, Sindicato às vezes
		Poder Legislativo	Não
		Poder Executivo	Não

C. Temáticas Sócio-econômicas via Mapa Temático

	<i>Categorias</i>	<i>Crítérios</i>		
14	Geração das rendas familiares	atividades produtivas na propr.	Milho, leite, amendoim, ovos, melado, açúcar mascavo, artesanato	
		Pluriatividade do egresso		
15	Gestão da propriedade	divisão de tarefas na família	As tarefas são em comum - produtiva Na casa - mulher	
		Mudanças na cadeia produtiva	A laranja ainda	
		acesso a mercados	Não visitam o mercado da laranja Ferte está complicado	
16	Acesso a financiamentos	programas de governo/políticas públicas municipais, estaduais, federais	Da PNCF, P. Uema A	
17	Percepção de melhorias	na propriedade		
		nas moradias	Casa nova	
		nos modos de vida (bens e serviços)		
18	Serviços de AT e/ou ER	Quais instituições e agentes de AT e/ou ER contribuem?	EMATER - troca de profissionais e prejudicou	
		Quais ações de AT e/ou ER utilizadas na propriedade?	Orientações técnicas	
19	Atendimento à Legislação	Questões fiscais: formas de registro das compras e vendas	-	
		Questões Ambientais	Local das instalações e pomares	OK
			APP's / recomposição de mata nativa	Não
		Questões Sanitárias: registro no SIM / SISPOA	-	
20	Percepção de Impactos na cadeia produtiva local - novas oportunidades	Gerou outras atividades econômicas		
		Aquisição de matéria-prima e insumos	Cooperativa	
		Trabalho fora da propriedade	Não	
		Oferta de bens e serviços		
		Percepção/concepção de DR e Sustentabilidade		

D. Temáticas da Formação Profissional no Campo via Fluxograma do Curso

	CATEGORIAS	CRITÉRIOS		
21	Memórias do Curso de Formação Profissional (Adequação curricular)	o que lembra? Por quê?	Plantio e poda do laranja manutenção do pé	
		O que não gostou? Por quê?	Comercialização Preço ruim	
		Quais suas sugestões para melhorias no curso?	Acompanhamento pós curso Aproveitamento de frutas	
		quais foram os temas que aplicou no seu cotidiano, logo após o retorno?	Adubação, poda, controle ferrugem poda limpeza	
22	Memórias e Percepção das aprendizagens após o Curso	Quais mudanças foram implementadas nas práticas de trabalho após o curso? em que tempo?	Colocamento das plantas	
		Fez adequações do curso à sua propriedade e meios de produção? Quais? Por quê?	Equipamentos	Tesoura, pulverizador costal
			Instalações	
			Utensílios	Tesoura
		O que não utilizou após o curso? Por quê?	Tudo necessário, tudo vale	
		Repasseu informações e aprendizagens na família?	Sim. Há conflitos no processo de adubações	
		O material didático recebido no curso foi reutilizado?	Quando vou para o pomar sim e	
Buscou atualizações? Onde busca informações?	Não, tenta na EMATER			
23	Atualização profissional	quais as necessidades atuais para melhorias na Qualidade de Vida Familiar e que requerem investimentos e formação específica/profissional?	Barilete	

Dificuldades na comercialização

**APÊNDICE J – FOTOS DOS RÓTULOS DE ADITIVOS ALIMENTARES
UTILIZADOS NUMA MICROAGROINDÚSTRIA FAMILIAR DE
DERIVADOS DE CARNE SUÍNA (EMBUTIDOS) VISITADA NA PESQUISA
DE CAMPO**



**APÊNDICE K - FOTOS DOS RÓTULOS DE ADITIVOS ALIMENTARES
UTILIZADOS NUMA MICROAGROINDÚSTRIA FAMILIAR DE
DERIVADOS DE CARNE SUÍNA (EMBUTIDOS) VISITADA NA PESQUISA
DE CAMPO**



APÊNDICE L - FOTOS DE UMA PESQUISA DE CAMPO

Dona Marli, 53 anos, Crissiumal/RS – Egressa do Curso de Fruticultura
A “casa velha”, o galpão, a horta, preparando a mudança



Dona Marli, 53 anos, Crissiumal/RS – Egressa do Curso de Fruticultura
Os acessos: à “casa velha” ; “à casa nova”, o trilho, a trilhadeira



Dona Marli, 53 anos, Crissiumal/RS – Egressa do Curso de Fruticultura
A “casa nova”, ainda inabitada, à espera.



Dona Marli, 53 anos, Crissiumal/RS – Egressa do Curso de Fruticultura
Seu José, um Gilberto, outro trilho, o morro, o pomar



Dona Marli, 53 anos, Crissiumal/RS – Egressa do Curso de Fruticultura
o pomar de frutas cítricas, o amendoim, a taipa de pedra: as mãos mudaram a
natureza



Dona Marli, 53 anos, Crissiumal/RS – Egressa do Curso de Fruticultura
pesquisa ou extensão: tênues fronteiras



Pesquisa ou extensão/Curso de Fruticultura?
Dona Marli, Seu José, os Gilbertos e Elaine
Pano de fundo: um dos Vales em Crissiumal/RS



Agricultura Familiar, Genteboa, cachorro bom: sempre presentes

