



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O
DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL: UM ESTUDO SOBRE A
INSERÇÃO DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SOMBRIO
NA MICRORREGIÃO DO EXTREMO SUL CATARINENSE**

Fernando Dilmar Bitencourt

Brasília, 2009

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O
DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL: UM ESTUDO SOBRE A
INSERÇÃO DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SOMBRIO
NA MICRORREGIÃO DO EXTREMO SUL CATARINENSE**

Fernando Dilmar Bitencourt

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração - Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, do programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Remi Castioni.

Brasília, março de 2009

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O
DESENVOLVIMENTO LOCAL/REGIONAL: UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO
DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SOMBRIO NA MICRORREGIÃO
DO EXTREMO SUL CATARINENSE**

Fernando Dilmar Bitencourt

Prof. Dr. Remi Castioni (Orientador)

BANCA: Prof. Dr. Remi Castioni
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Bernardo Kipnis
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Mauro Eduardo Del Grossi
Universidade de Brasília, Campus de Planaltina

Prof^a. Dr^a. Olgamir Francisco de Carvalho: Suplente
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

B624e Bitencourt, Fernando Dilmar.

A educação profissional e técnica de nível médio e o desenvolvimento local/regional: um estudo sobre a inserção da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio na microrregião do extremo sul catarinense / Fernando Dilmar Bitencourt. – Brasília, 2009.

142 fls.

Orientador: Prof. Dr. Remi Castioni.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília –UnB - 2009

1. Educação profissional. 2. Educação profissional – Ensino agrícola. 3. Educação profissional – desenvolvimento rural. 4. Educação profissional – Ensino médio – desenvolvimento local e regional.

CDD: 373.2460981

A minha esposa Eliane, pela
paciência, compreensão e amor
proporcionado na caminhada.
Aos meus filhos André, Lucas e
Fernanda, minha melhor parte,
presente de DEUS em minha vida,

DEDICO
Este trabalho

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela sua sábia e eterna ajuda;

A minha família, pelo apoio e paciência durante todo o período de mestrado;

Ao Professor Remi Castioni, pelo privilégio que me concedeu ao aceitar orientar este trabalho e de poder usufruir do seu conhecimento;

Aos professores da Universidade de Brasília que acreditaram no Projeto Gestor e assim proporcionaram a muitos Docentes e Técnicos Administrativos das instituições federais de ensino a continuidade dos seus estudos;

Ao professor Bernardo Kipnis, pelo apoio durante toda caminhada;

Aos colegas mestrados do Projeto Gestor, pelas horas compartilhadas, pela troca de experiências, pela amizade e pela colaboração;

Aos dirigentes das empresas: Cooperja, Coopersulca, Epagri e Plantar Agropecuária, bem como ao grupo de egressos do curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, pelas entrevistas concedidas, as quais foram a base dessa pesquisa;

A todos os meus amigos, que colaboraram, acreditaram, e me incentivaram para que eu pudesse concretizar esse grande sonho.

RESUMO

Nas últimas décadas o debate sobre desenvolvimento vem se intensificando, pois os modelos implementados tornaram-se inadequados. Uma nova visão emergiu recentemente calcada no desenvolvimento sustentável. Neste contexto, também o espaço rural, o local/regional, ganha relevância no Brasil e começa a tomar novos contornos para adequar-se à conjuntura que ora se apresenta. Observa-se igualmente que, ao longo dos anos, o ensino profissional vem se tornando cada vez mais estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do país, principalmente se considerarmos o atraso tecnológico de diversos setores da economia e de muitas regiões. O presente trabalho tem como propósito compreender a participação do ensino técnico profissional de nível médio no desenvolvimento local/regional. Mais especificamente, estuda a inserção da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio na dinâmica do desenvolvimento da microrregião Extremo Sul Catarinense, através da oferta do curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, visto que a referida região, considerada uma das mais pobres do Estado, tem sua economia fundamentada no setor agrícola. Para se compreender esta inserção se fez necessário ouvir os dirigentes das quatro maiores empresas do setor agropecuário da região, das quais duas são cooperativas e uma pública, bem como egressos do curso agropecuário da Escola, tanto os que trabalham nessas empresas em sua área de formação, como também aqueles que retornaram as suas propriedades e hoje são agricultores. Observa-se com esta pesquisa a importância do ensino técnico-agrícola para a microrregião, a contribuição deste para o setor agropecuário, colocando no mercado a grande maioria dos técnicos que prestam assistência técnica ao produtor rural, o que vem possibilitando nos últimos anos a qualificação destes agricultores. Verificou-se também que esta inserção poderia ser potencializada, se a instituição estivesse mais próxima das empresas e da comunidade, o que permitiria uma leitura mais apurada da realidade e consequentemente das necessidades do espaço onde está inserida.

Palavras-chave: Educação Profissional – Ensino agrícola – Desenvolvimento local/regional

ABSTRACT

In recent decades the debate on development has been intensified, because the model implemented has become inadequate. Recently emerged a new vision based on sustainable development. In this context, also the rural areas, the local / regional gains relevance in our country and begins to take new shape, to adapt to the situation that now presents itself. It is also noted that over the years vocational education has become increasingly strategic for the country's socioeconomic development, especially considering the technological backwardness of many sectors of the economy, and in many regions. Looking a little further understand this relationship, this work is to understand the participation of professional technical education at the secondary level in the regional / local development, specifically studying the integration of the Escola Agrotécnica Federal de Sombrio in the dynamic development of the Extreme South of Santa Catarina microregion, its region of coverage, by offering the course with Agricultural Technical Empowerment in Agriculture, because the region has its economy based on agriculture is considered one of the poorest in the state. In order to understand this integration was necessary to hear the leaders of the four largest companies in the agricultural sector in the region, three individuals, two of which are cooperatives and one public, and of course agricultural graduates of the School who work in these businesses in their area of training and also those who returned their property and now are farmers. There is a search with the importance of technical education for the agricultural micro contribution to the agricultural sector, making the market the majority of the technicians who provide technical assistance to rural producers, which has in recent years allowing the classification of these farmers. It also appeared that this insertion could be stronger if the institution is closer to the business and the community, which would allow a more accurate reading of reality and therefore the needs of the area where it is inserted.

Keywords: Professional Education - Agricultural Education - Developing local / regional

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACARESC – Associação de Crédito e Assistência Rural de Santa Catarina
ACARPES – Associação de Crédito e Assistência Pesqueira de Santa Catarina
AMESC – Associação dos Municípios do Extremo Sul de Santa Catarina
APL – Arranjos Produtores Locais
ATASC – Associação dos Técnicos Agrícolas de Santa Catarina
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAC – Colégio Agrícola de Araquari
CEB – Conselho de Educação Básica
CEDAP – Centro de Desenvolvimento de Aquicultura e Pesca
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPA – Centro de Socioeconomia e Planejamento Agrícola
CEPAF – Centro de Pesquisa para Agricultura Familiar
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
CNUMAD – Conferências das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNDRS – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
CNE – Conselho Nacional de Educação
COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CONDRAF – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
CONEA – Conselho Estadual de Ensino Agrícola
CONEAF – Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CIRAM – Centro de Informações de Recursos Ambientais e Hidrometeorológico
DEA – Diretoria de Ensino Agrícola
DEM – Departamento de Ensino Médio
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica
EAFS – Escola Agrotécnica Federal de Sombrio
EAFC – Escola Agrotécnica Federal de Concórdia
EAFRS – Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul
EMPASC – Empresa Catarinense de Pesquisa Agropecuária S.A.
FAO – Organização das Nações Unidas Para Agricultura e Alimentação
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FETRAFSUL – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul do Brasil

IASC – Instituto de Apicultura de Santa Catarina
IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFET – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LPP – Laboratório de Prática e Produção
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
NEAD – Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONG – Organização não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PAO – Programa Agrícola Orientado
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento Humano
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PLSSC – Projeto Litoral Sul de Santa Catarina
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
RCN – Referências Curriculares Nacionais da Educação
SAF – Secretaria da Agricultura Familiar
SDR – Secretaria de Desenvolvimento Rural
SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SENETE – Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEMTE – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SINASEF – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional
SINTAGRI – Sindicato dos Técnicos Agrícolas de Nível Médio de Santa Catarina
SUDESUL – Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul
STD – Secretaria de Desenvolvimento Territorial
UDESC – Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina
UFESC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UNITAGRI – Cooperativa de Serviços Técnicos Agrícolas

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|--|-----|
| Apêndice 1 – Roteiro de entrevista (dirigentes das empresas)..... | 140 |
| Apêndice 2 – Roteiro de entrevista (egressos que atuam nas empresas)..... | 141 |
| Apêndice 3 – Roteiro de entrevista (egressos produtores rurais)..... | 142 |

LISTA DE TABELAS E QUADROS

| | |
|--|-----|
| TABELA 1: Número de estabelecimentos familiares, participação sobre o total de estabelecimentos (%) por grande região | 44 |
| TABELA 2: Número de contratos e montante do crédito rural do Pronaf por ano fiscal (País) | 49 |
| TABELA 3: Matriz curricular – Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária – EAFS | 49 |
| TABELA 4: Montante do crédito rural do Pronaf por ano fiscal em Santa Catarina..... | 49 |
| TABELA 5: Montante de crédito rural do Pronaf por ano fiscal na região extremo sul catarinense (AMESC)..... | 87 |
| TABELA 6: População - Urbana e Rural nos municípios da AMESC - 2005..... | 87 |
| TABELA 7: Estrutura Fundiária – número de estabelecimentos por tamanho..... | 88 |
| TABELA 8: Condição do produtor de acordo com o número de estabelecimentos..... | 88 |
| TABELA 9: Arroz irrigado – Área plantada, quantidade produzida e (%) a nível de Estado - safra 2006/2007..... | 88 |
| TABELA 10: Área Plantada Produção e quantidade produzida - safra 2006/2007..... | 89 |
| TABELA 11: Movimento Econômico – Ano base - 2008, dos municípios da região da AMESC, em (%)..... | 94 |
| TABELA 12: Número de Docentes e Técnicos Administrativos e Titulação – EAF-Sombrio..... | 95 |
| TABELA 13: Renda familiar dos alunos da EAF – Sombrio..... | 99 |
| QUADRO 1: Número de inscritos para o Curso Técnico em Agropecuária..... | 100 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 Problema | 18 |
| 1.2 Justificativa | 18 |
| 1.3 Objetivos | 19 |
| 1.3.1 Objetivo geral | 19 |
| 1.3.2 Objetivos específicos..... | 19 |
| 1.4 Metodologia | 20 |
| 1.4.1 Bases epistemológicas do paradigma escolhido..... | 20 |
| 1.4.2 Definição da população..... | 20 |
| 1.4.3 Definição do plano amostral..... | 22 |
| 1.4.4 Instrumentos para levantamento de dados..... | 23 |
| | |
| 2 O DESENVOLVIMENTO EM QUESTÃO | 26 |
| 2.1 Entendendo o Desenvolvimento | 26 |
| 2.2 O Novo Desenvolvimento | 27 |
| 2.3 Desenvolvimento Sustentável | 29 |
| 2.4 Desenvolvimento Local/Regional | 33 |
| | |
| 3 O ESPAÇO RURAL | 36 |
| 3.1 Equívocos da Dimensão Rural no Brasil | 36 |
| 3.2 Do Velho ao Novo Conceito de Desenvolvimento Rural no Brasil | 37 |
| 3.3 O Emergir da Agricultura Familiar | 42 |
| 3.3.1 A importância da agricultura familiar..... | 43 |
| 3.3.2 Pronaf – a esperança para agricultura familiar..... | 47 |
| | |
| 4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O DESENVOLVIMENTO | 51 |
| 4.1 A Caminhada do Ensino Técnico e Agrotécnico no Brasil | 51 |
| 4.1.1 As mudanças do ensino profissional na década de 90 | 61 |
| 4.1.2 A nova reestruturação do ensino profissional entre 2003 e 2007 | 68 |
| 4.2 A Educação Profissional como Fator para o Desenvolvimento Local/ Regional | 73 |
| 4.3 O Ensino Técnico-Agrícola na Atualidade | 77 |

| | |
|--|------------|
| 5 A ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SOMBRIO NO CONTEXTO REGIONAL..... | 84 |
| 5.1 Breve Histórico do Ensino Agrícola em Santa Catarina..... | 84 |
| 5.2 A Região Extremo Sul Catarinense – região de abrangência da EAFS..... | 86 |
| 5.3 A Gênese da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio..... | 90 |
| 5.3.1 Conhecendo a EAFS | 92 |
| 5.3.2 O papel da EAFS no contexto regional | 96 |
| 5.3.3 Síntese dos efeitos provocados pelo Decreto 2.208/97 na EAFS..... | 97 |
| 5.3.4 O curso técnico em agropecuária na EAFS | 98 |
| 5.3.5 A visão da comunidade interna - síntese do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EAFS quanto ao ensino - pesquisa e extensão..... | 102 |
| 5.4 A Inserção da EAFS no Desenvolvimento da Região do Extremo Sul Catarinense..... | 106 |
| 5.4.1 A visão dos dirigentes das empresas..... | 106 |
| 5.4.2 A visão dos egressos..... | 113 |
| 5.4.3 Breve análise das visões dos seguimentos pesquisados..... | 121 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 126 |
| REFERÊNCIAS..... | 131 |
| APÊNDICES..... | 139 |

1 INTRODUÇÃO

A dinâmica do processo da globalização, que se caracteriza, sobretudo, pela velocidade nas mudanças das relações econômicas, impõe à economia brasileira e, por conseguinte, às relações sociais, transformações constantes. Esse dinamismo constitui-se um desafio permanente para as instituições de ensino, que precisam dar respostas rápidas às exigências e necessidades de uma sociedade cada vez mais complexa, seja no sentido de formar profissionais com perfil adequado ao mercado de trabalho, seja com visão empreendedora. Incentivar e promover a pesquisa, conhecer as novas tecnologias, comandar processos e realizar bons produtos constituem-se, igualmente, um desafio importante, quando se trata da formação profissional de jovens e adultos a fim de se tornarem protagonistas do desenvolvimento social e econômico.

Tem-se a consciência de que uma nação não alcança a prosperidade unicamente pela educação, mas através de um conjunto de políticas que se organizam e se articulam ao longo de um processo. Por outro lado, ela tem função estratégica, embora se reconheça que por si só não gera crescimento, trabalho e renda. É certo que desempenhou papel fundamental nos países ricos ou de economias emergentes. Neste cenário, a contribuição do ensino profissional se faz imprescindível para o salto socioeconômico de um país, estado ou região, principalmente se considerarmos o atraso tecnológico de diversos setores da economia e de muitas regiões brasileiras, bem como a necessidade premente da diminuição das desigualdades sociais e inclusão de jovens e adultos no mundo do trabalho.

O ensino profissional, que teve sua origem em 1909, com a criação de 19 escolas de Aprendizes de Artífices, vem, ao longo dos anos, ampliando sua rede. Na década de 1990, o Governo Federal implantou mais algumas escolas deste gênero. Santa Catarina, por exemplo, mais precisamente a microrregião do extremo sul catarinense, conhecida como Vale do Araranguá, foi contemplada, em 1993, com a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio. Suas atividades iniciaram-se efetivamente em 1994 com o curso de Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária. Localizada no município de Santa Rosa do Sul, a EAFS foi criada com o propósito de desenvolver a referida microrregião, que tem sua base econômica calcada no setor agropecuário e é considerada uma das mais pobres do Estado.

O presente trabalho visa compreender como acontece a inserção desta instituição de ensino profissional de nível médio no processo de desenvolvimento dessa

microrregião, a partir de 1997, ano em que formou a primeira turma. Mais especificamente, procura identificar a relação entre o desenvolvimento regional/local e a educação profissional através da oferta do Curso Técnico em Agropecuária.

A região do Extremo Sul Catarinense, também conhecida como AMESC, alvo de nosso estudo, é uma das 20 microrregiões que compõem o Estado. É constituída de 15 municípios, com pequenos e médios proprietários rurais. A agricultura é de base familiar. Sete desses municípios possuem mais de 50% da população residindo na área rural, comprovando a importância do setor primário, relevante para a instalação de uma escola de ensino profissional voltada para esta cadeia produtiva.

No decorrer desta dissertação pode-se observar tanto no referencial teórico como na pesquisa empírica a importância da educação profissional, desde que seus objetivos estejam bem articulados e em consonância com a região de abrangência.

Para uma melhor compreensão do tema abordado, a estrutura textual deste trabalho apresenta uma introdução, contendo o problema da pesquisa, a justificativa, a hipótese, os objetivos e o procedimento metodológico.

No capítulo 2, intitulado “O Desenvolvimento em Questão”, aborda-se brevemente este conceito a fim de nos situarmos neste tema amplamente discutido na atualidade, partindo do entendimento que se tinha sobre ele anteriormente (crescimento econômico), passando para algumas das novas abordagens nos dias atuais que nos remetem a uma reflexão sobre o assunto do capítulo seguinte.

No capítulo 3, “O Espaço Rural”, trata-se do conceito atribuído a este lugar na contemporaneidade e suas possibilidades frente à atual conjuntura. Aborda-se sucintamente o caminhar da agricultura e destacamos mais propriamente a familiar como forma de promoção e fortalecimento desse tipo de espaço.

No capítulo 4, “A Educação Profissional e o Desenvolvimento”, aborda-se a trajetória, as reformas e as principais adequações colocadas até 2007 do ensino agrícola, além da relação do ensino profissional com o desenvolvimento local/regional e os desafios do ensino técnico agrícola na atualidade.

No capítulo 5, “A Escola Agrotécnica Federal de Sombrio no Contexto Regional”, apresenta-se um breve histórico do ensino agrícola em Santa Catarina e caracteriza-se a AMESC e a EAFS. Aborda-se o papel da EAFS junto a região, coloca-se uma síntese do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e apresenta-se a pesquisa, com os resultados do estudo a respeito da inserção da EAFS no desenvolvimento da referida região.

Nas considerações finais, além das conclusões da pesquisa, incluímos sugestões para a melhoria da atuação da EAFS no desenvolvimento local/regional e na formação do

técnico em agropecuária.

1.1 Problema

Como a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio se insere na dinâmica de desenvolvimento regional da microrregião do extremo sul catarinense?

1.2 Justificativa

No atual cenário de Globalização a educação profissional é considerada um dos principais instrumentos para a construção de um país, estado ou região. Na concepção do governo brasileiro, as escolas técnicas são pilares estratégicos para alcançar este objetivo, como se constata pelas ações e metas governamentais previstas e em fase de execução através do “Plano de Expansão I e II”, que prevê um aumento de mais 214 escolas, sendo 64 através do “Plano I”, já em execução, e mais 150 pelo “Plano II”. Até o final de 2010, deverão ser construídas, no Brasil, 354 instituições e oferecidas 500 mil vagas. Somando investimentos em reformas, ampliações e aparelhamento das já existentes, o montante a ser aplicado é de aproximadamente R\$ 836 milhões. (PORTAL/MEC/SETEC, 2008).

Porém, essas escolas, além do ensino de qualidade, deverão estar em sintonia com as necessidades da população atendida. Elas precisam considerar os arranjos produtivos locais para que possam, efetivamente, atender às demandas regionais, justificando assim os investimentos feitos.

Destaca-se, portanto, a importância deste trabalho, tendo em vista a carência de estudos acerca da temática “Ensino Profissional e Desenvolvimento Local/Regional”, fato que pode ser constatado com a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio, implantada na região da AMESC. Durante a construção de seu Projeto Político Pedagógico (concluído em 2007, 14 anos após a criação do educandário), identificou-se, no decorrer dos trabalhos, a falta de uma análise da comunidade externa, a carência de uma avaliação do caminho percorrido e a contribuição à região de abrangência. A ausência de estudos neste sentido dificultou a elaboração de novas ações convergentes aos propósitos

pretendidos e defendidos pela comunidade escolar.

Espera-se que este trabalho disponibilize elementos importantes para uma reflexão sobre o tema, munindo a EAFS e outras do gênero com ferramentas propícias ao delineamento do seu pensar e do seu agir, aprimorando e redirecionando suas atividades de modo a cumprir com êxito sua função social.

1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

Compreender a participação da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio na dinâmica do desenvolvimento regional da microrregião do extremo sul catarinense.

1.3.2 Específicos

- a) Identificar o número de egressos do curso Agropecuário da EAFS, que atuam na microrregião do extremo sul catarinense;
- b) Verificar junto aos dirigentes das quatro maiores empresas do setor agropecuário dessa microrregião, três privadas e uma governamental, a contribuição da escola para o desenvolvimento da região;
- c) Identificar junto a um conjunto de egressos da EAFS, que atuam em sua área de formação (agropecuária), como percebem a contribuição da escola para o desenvolvimento da região;
- d) Verificar junto aos dirigentes e egressos participantes da pesquisa se o perfil profissional ofertado pela escola atende as necessidades da região.
- e) Propor adequações na forma de atuação da EAFS, no sentido de intensificar e aperfeiçoar sua inserção e contribuição na dinâmica do desenvolvimento regional da microrregião, caso a hipótese não seja corroborada;

1.4 Metodologia

1.4.1 Bases epistemológicas do paradigma escolhido

Como procedimento metodológico, esta pesquisa buscou o campo da metodologia qualitativa que, segundo Lüdck e André (1986, p. 18), “[...] é um estudo que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Mas os dados numéricos não poderão por seu turno ser desprezados, pois ajudam a explicitar a dimensão qualitativa.

Dentro da abordagem qualitativa, optamos pelo estudo de caso, por ser, segundo Lüdck e André (1986, p.13), a que vem se destacando e ganhando aceitação entre as várias formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir. Para Gil (2007, p.72), é um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos”. Afirma que ele vem sendo utilizado frequentemente pelos pesquisadores sociais por atender a pesquisas com diferentes propósitos. Pode ser utilizado “[...] para identificar fatores que influenciaram o desenvolvimento econômico de uma cidade [...]”. (GIL, 2002, p. 127). Fazendo analogia com este pensamento, entendemos que o objetivo proposto nesta pesquisa poderá ser alcançado utilizando-se este meio.

A pesquisa documental também foi utilizada, pois, segundo Ludke e André (1986, p.38), constitui “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

1.4.2 Definição da população

A população pesquisada foram os alunos egressos da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio, do Curso Técnico Agrícola, com Habilitação em Agropecuária, que trabalham em três das maiores empresas privadas do setor agropecuário da região, a Cooperativa de Jacinto Machado (Cooperja), a Cooperativa Regional Agropecuária Sul-Catarinense (Coopersulca) e a Plantar Agropecuária; os alunos egressos que trabalham na Empresa

de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (Epagri); os alunos egressos que, após a conclusão do curso, retornaram às suas propriedades ou a empresas do setor agropecuário; os dirigentes da Epagri, situada na Cidade de Araranguá, no extremo sul catarinense; o Presidente da matriz da Cooperativa de Jacinto Machado (Cooperja), situada na cidade de mesmo nome; o Presidente da matriz da Cooperativa Regional Agropecuária Sul Catarinense (Coopersulca), situada na cidade de Turvo; e o Sócio Gerente da matriz da empresa Plantar Agropecuária, situada na cidade de Araranguá.

Cabe ressaltar que na escolha das empresas privadas levou-se em consideração o fato de serem as maiores do ramo agropecuário na área da AMESC, empregarem o maior número de egressos da EAFS e atenderem toda a região do extremo sul catarinense, conforme pode ser constatado no breve histórico das empresas mencionadas a seguir:

- a) *Cooperativa de Jacinto Machado* (Cooperja). Fundada em 30 de agosto de 1969. Tem como principais atividades o armazenamento e beneficiamento de arroz, a assistência técnicas aos mais de 1.800 associados (produtores), que cultivam arroz, milho, maracujá, feijão. Possui seis lojas de produtos agropecuários na região. É a que mais emprega egressos da EAFS, ao todo 22 técnicos agrícolas, que desempenham as funções na área de formação. Destaca-se por ser a cooperativa que mais recebe arroz no Estado, vindo não só de Santa Catarina, mas também do Estado do Rio Grande do Sul. Beneficia seis milhões de quilos de arroz por mês, ou seja, mais de 10% de todo o arroz catarinense. Quer dizer que cerca de 2% do arroz consumido no Brasil saem dos silos da Cooperja. (COOPERJA, 2008);
- b) *Cooperativa Regional Agropecuária Sul-Catarinense* (Coopersulca). Fundada em 20 de dezembro de 1964. Tem como principais atividades o armazenamento e comercialização de arroz. Oferece assistência técnica na área agropecuária. Possui hoje mais de 2.000 associados. Conta com oito lojas de produtos agropecuários e introduziu recentemente um frigorífico de pescado com capacidade para processar cinco toneladas de peixe por dia, comercializados na forma de filé, espetinho, iscas, bolinho e croquete, sendo que a cooperativa incentiva junto aos seus associados a rizipiscicultura, que é a criação de peixe em consórcio com o arroz. Possui também o maior parque industrial numa única planta no Estado. Emprega 14 profissionais (11 técnicos e 3 Agrônomos), que atuam diretamente na assistência técnica junto aos seus produtores, sendo que 8 são egressos do curso Técnico em Agropecuária da EAFS. (COOPERSULCA, 2008);

- c) *Plantar Agropecuária* - Fundada em 22 de maio de 1989. Possui 20 lojas de produtos agropecuários, sendo 19 no sul de Santa Catarina, e uma no norte do Estado do Rio Grande do Sul. Metade dessas lojas encontra-se na região da AMESC. Tem como principal atividade o comércio e a assistência técnica (produtos agropecuários). Em seu quadro de pessoal possui entre técnicos agrícolas e agrônomos 37 profissionais. Dos técnicos, 12 são egressos da EAFS (PLANTAR AGROPECUÁRIA, 2008);
- d) *Epagri* - Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina S/A. Criada em 1991 pela fusão das empresas Empasc, Acaresc, Acarpes e IASC. Empresa pública. Tem como objetivos promover a preservação, recuperação, conservação e utilização sustentável dos recursos naturais, buscar a competitividade da agricultura catarinense frente a mercados globalizados, adequando os produtos às exigências dos consumidores e promover a melhoria da qualidade de vida do meio rural e pesqueiro. Tem em sua estrutura uma sede administrativa localizada em Florianópolis, 27 gerências regionais distribuídas pelo Estado, sendo uma delas na AMESC e escritórios em todos os municípios catarinenses. Possui Centros de Pesquisa para a Agricultura Familiar (Cepaf), de Socioeconomia e Planejamento Agrícola (Cepa), de Informações de Recursos Ambientais e Hidrometeorologia (Ciram), de Desenvolvimento em Aquicultura e Pesca (Cedap) e de Pesquisa e Extensão Apícola (Cepea), além de quarenta laboratórios nas mais diversas áreas, três unidades de beneficiamento de sementes e doze centros de treinamentos, um deles na AMESC. A empresa tem no seu quadro funcional 10 egressos da EAFS, que trabalham na assistência técnica (extensão rural) na região da AMESC. (EPAGRI, 2008).

1.4.3 Definição do plano amostral

- a) *Unidade de amostragem*: Alunos egressos da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (EAFS), formados entre 1997 e 2007; dirigentes da Cooperativa de Jacinto Machado (Cooperja); da Cooperativa Sul-Catarinense (Coopersulca), de Turvo; da Plantar Agropecuária e da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (Epagri);

- b) *Forma de seleção dos elementos da população:* Quanto às empresas, foram ouvidos seus dirigentes máximos. Na escolha dos alunos, foi feito um levantamento prévio da quantidade e dos nomes dos que trabalham nas empresas citadas ou que trabalham em suas propriedades e, entre esses foram escolhidos 15 para serem entrevistados;
- c) *Tamanho da amostra:* 12 (doze) alunos egressos da escola, que atuam nas empresas acima mencionadas (três de cada empresa), 3 (três) alunos egressos que atuam na sua própria propriedade e um dirigente de cada empresa acima mencionada (4 ao todo);

Número total da amostra: 19 pessoas;

1.4.4 Instrumento para o levantamento de dados

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista, que é uma forma de interação social, de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca a coleta de dados e a outra se coloca como fonte de informação. Foi considerada fundamental para o desenvolvimento das ciências sociais na última década. Sua intensa aplicação deve-se à flexibilidade, uma das suas mais importantes características. (GIL, 2007).

Conforme Sellitz (1976, *apud* GIL, 2007, p.117), “[...] enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam [...], bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”.

Segundo Ludke e André (1986, p.34), “[...] a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Com esse direcionamento, adotamos a entrevista semiestruturada, que se caracteriza por ter um roteiro previamente preparado a servir de eixo orientador. Nela o pesquisador tem uma participação ativa e, embora tenha um itinerário, pode elaborar perguntas adicionais para melhor compreender o contexto. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para os autores, é a mais apropriada para trabalhos de pesquisa na área da educação.

As entrevistas com os diretores das empresas foram feitas individualmente, nos respectivos locais de trabalho, atendendo-lhes o pedido, depois de previamente agendadas. Aos representantes das empresas mencionadas foi enviado com

antecedência um ofício da Direção Geral da EAFS informando acerca do trabalho que estava sendo desenvolvido por um professor da Instituição e solicitando a colaboração. Quanto aos alunos egressos, que atuam nas empresas, foram ouvidos em casa após a permissão dos patrões. As entrevistas foram anotadas e também gravadas (com autorização dos depoentes) para que não se perdesse nenhuma informação. Posteriormente, foi feita a transcrição. Os nomes dos entrevistados foram mantidos no anonimato, sendo utilizados os códigos D1 a D4 para dirigentes das empresas, E1 a E12 para alunos egressos que atuam nas empresas, e EP1 a EP3 para alunos egressos que atuam em suas propriedades (produtores rurais). Para a análise documental foram selecionados o Projeto Político Pedagógico da EAFS, o Plano de Curso do Técnico Agrícola, os dados colhidos pela Secretaria Escolar junto aos discentes, além de dados do IBGE, ICEPA, Leis, Decretos que regulamentam o Ensino Profissional, dentre outros.

O passo seguinte foi a análise desses dados, ou seja, transcrições de entrevistas e análise de documentos e das demais informações disponíveis que, segundo Lüdke e André (1986, p. 45), requer:

[...] num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relação e inferências num nível de abstração mais elevado.

O procedimento adotado nesta pesquisa seguiu as orientações do método da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), consistindo em uma técnica que permite transformar os dados em conteúdos a serem analisados. O tratamento de dados ocorre através de análise de textos, ou de comunicação oral, e tem como objetivo a compreensão e o sentido das comunicações do conteúdo.

Segundo Gomes (1994, p. 74), destacam-se atualmente duas funções na aplicação dessa técnica:

Uma refere-se à verificação de hipóteses e/ou questões. [...] Através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa.

O referido autor coloca ainda que a análise de conteúdo pode cronologicamente abranger três fases. Na primeira, a pré-análise, organizam-se os documentos e materiais elencados durante a coleta dos dados; na segunda, procede-se à descrição analítica, quando se inicia a codificação, a classificação e a categorização dos conteúdos. Ou seja, deve-se fazer um levantamento das palavras e das frases significativas que compõem o conteúdo coletado; o terceiro momento é o das interpretações referenciais, que é a continuidade dos itens anteriores.

2 O DESENVOLVIMENTO EM QUESTÃO

2.1 Entendendo o Desenvolvimento

Ter, com clareza, a definição de “desenvolvimento” não é algo simples. E não existe ainda um consenso entre os grandes especialistas sobre o assunto. Para Veiga (1998), a dificuldade de clareza e simplicidade é porque neste tema estão concentrados quase todos os dilemas do mundo contemporâneo. O que no passado esteve vinculado à idéia de “progresso”, foi transferido para a palavra “desenvolvimento”, o que levou muitos intelectuais a tratá-lo como “ilusão” ou “mito”.

Segundo Souza (2005), existem duas correntes predominantes: a dos economistas clássicos e neoclássicos, como Harrod e Domar, que o vêem como sinônimo de crescimento econômico; e a dos economistas de orientação crítica, como Celso Furtado e Raul Prebisch, que encaram o crescimento econômico meramente como uma variação quantitativa do produto, diferentemente do desenvolvimento, que envolve mudanças qualitativas no modo de vida das pessoas, nas instituições e nas estruturas produtivas.

Foi após a Segunda Guerra Mundial que o tema passou a ganhar relevância. Os países, mesmos os centrais, passaram a preocupar-se com os problemas desencadeados pela desestruturação decorrente da conflagração mundial, que se sobrepunha aos problemas anteriores, ainda latentes e desafiadores.

Até meados dos anos sessenta, não se fazia distinção entre desenvolvimento e crescimento econômico, pois os poucos países desenvolvidos tornaram-se ricos por meio da industrialização. Na outra ponta, os que continuaram subdesenvolvidos eram os pobres, para os quais a industrialização estava no início ou nem começara. Aos poucos foi se tornando visível que o grande crescimento de várias nações semi-industrializadas, inclusive o Brasil, na prática, não proporcionou o mesmo aumento de bem-estar e qualidade de vida. Consequentemente, iniciaram uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento, que ainda perdura. (VEIGA, 2006).

Sabe-se hoje que não se pode restringir o desenvolvimento à melhoria de indicadores econômicos, porque relega para segundo plano, ou muitas vezes até ignora, outros aspectos mais importantes, como a integridade e as condições de vida do ser humano. Na verdade, o que se deseja é o crescimento do homem e do meio no qual ele vive: a sociedade. Veiga (2006, p. 56) sustenta que os dois conceitos estão intimamente

ligados, mas são diferentes: “Enquanto no crescimento a mudança é quantitativa, no desenvolvimento é qualitativa”.

Sachs (2007, p.319-320) diz que este último é visto hoje como:

[...] um conceito abrangente, que difere do conceito de crescimento econômico – considerado ainda como uma condição necessária, mas de forma alguma suficiente – , englobando as dimensões ética, política, social, econômica, cultural e territorial, todas elas sistematicamente inter-relacionadas e formando um todo.

Para Oliveira (2002, p. 43), deve ser encarado como “[...] um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social”, a fim de atender às mais variadas necessidades, como alimentação, saúde, educação, transporte, lazer, dentre outros.

Sen (2000, p.18) vai mais além, afirmando que pode ser considerado como um processo de expansão das liberdades reais que os indivíduos gozam, o que contraria as visões mais limitadas, como as que o identificam com crescimento, sendo necessário “[...] que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carências de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de estados repressivos”.

De acordo com Sachs (2007), vivemos num período de grandes transformações técnicas e crescimento econômico contrastantes com uma situação social terrível no mundo. A conclusão é que só crescimento não traz desenvolvimento e bem-estar. Segundo o autor não nos livramos ainda do reducionismo econômico que ainda permeia a doutrina neoliberal. E o fato de o primeiro não ser sinônimo do segundo também não deveria ser interpretado como oposição entre um e outro. Aquele, como um novo conceito, voltado para minimizar os impactos ambientais e destacando objetivos em prol de uma vida digna para todos, ainda se constitui condição para o desenvolvimento, pois se entende ser mais fácil alcançar estas metas com taxas mais elevadas de crescimento do que com uma economia em processo de estagnação.

Portanto, entramos numa era onde um novo paradigma surge para fazer face aos novos desafios e às mudanças.

2.2 O Novo Desenvolvimento

A partir da década de 70, com a crise do petróleo e a elevação mundial dos juros, a economia desacelera e o modelo econômico apoiado em financiamentos externos entra

em declínio. Os governos da época convergem esforços para coibir a crescente inflação. No Brasil, assim como em outros países, os governantes são levados a reduzirem não só o tamanho, como também os gastos do Estado, provocando um enfraquecimento do “*welfare state*.” (DRAIBE, 1997).

Neste período, cai o nível de emprego, enquanto aumenta a precariedade e a informalidade do trabalho. Crescem as necessidades da população, enquanto diminui sensivelmente a capacidade de ação e financiamento. A Globalização pressiona o Estado para a modernização. A crise do “*welfare state*” expõe a fragilidade da sociedade com grandes níveis de desigualdade e exclusão social e aponta para a premente necessidade da busca de um novo modelo que favoreça os aspectos humanos e sociais. (DUPAS, 1998).

Fica evidente nesta época que o conceito de desenvolvimento apoiado em crescimento econômico não atendeu aos anseios de progresso e melhorias. Com as complicações da década de 80, fica ainda mais incontestável esse quadro, pois os frutos da expansão não são levados a todos. A partir dos anos 90, em termos mundiais, o desemprego continua a crescer apesar da expansão da economia, resvalando para a piora em geral das condições de vida. (DUPAS, 1999).

Ao longo dos anos que se seguiram à década de 80, ficava cada vez mais clara a fragilidade do modelo empregado. Houve retrocesso político em vários países e crescentes conflitos sociais, causados principalmente pelo aumento do número de excluídos e pela incapacidade do Estado de atuar na efetiva proteção dos interesses da sociedade. (OLIVEIRA, 2002).

Veiga (2006) coloca que só a partir de 1990, quando o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD) publicou seu primeiro Relatório do Desenvolvimento Humano, o IDH, é que ficou patente a diferença entre os conceitos ao ser introduzida no de crescimento uma medida que não considerava apenas a questão econômica, mas também incorporava a questão humana. Um aspecto importante foi apontar que a pobreza não devia ser medida apenas pelo nível de renda da população, mas por outros indicadores de qualidade de vida, como nível de escolaridade e saúde. Mas o PNUD concordava que o IDH era um início. Para este órgão, o processo de desenvolvimento é muito abrangente e complexo. Ainda não inclui algumas dimensões para as quais não há indicadores, como a ambiental, a cívica ou a cultural.

Para Viana; Silva e Diniz (2001), a crise que a sociedade hoje vivencia nos aspectos econômicos, político e social obriga-nos a questionar profundamente a atual modernidade e seu modelo, que ganhou força a partir da queda do Muro do Berlim, o que

nos leva a buscar um novo paradigma capaz de suprir as várias necessidades do ser humano.

Segundo Sachs (1986, p.38-39), como a ideia anterior não atendeu às necessidades, porquanto pregava a ideia do “quanto mais, melhor”, ignorou-se a diferença existente entre condição necessária e condição suficiente. Não tomaram conhecimento entre o “desenvolvimento e o mau desenvolvimento”, o que levou “[...] a pesquisa por estratégias mais desejáveis, economicamente viáveis e ecologicamente prudentes”.

Para Sachs (1986, p.23),

[...] é hora de revisões dilacerantes, de uma avaliação crítica dos projetos de civilização, de explicação das escolhas axiológicas, de procura de estilos de vida diferentes, de desenvolvimento endógeno e não mimético, voltado para a satisfação das necessidades reais da sociedade e realizado em harmonia, em verdadeira simbiose entre o homem e a terra.

Guimarães (2001, p. 55) defende que o crescimento econômico é um meio e não um fim para o desenvolvimento pleno do ser humano, e a nova concepção de desenvolvimento deve estar embasada em uma “[...] ética na qual os objetivos econômicos do progresso estão subordinados às leis de funcionamento dos sistemas naturais e aos critérios de respeito à dignidade humana e de melhoria da qualidade de vida das pessoas”.

Dal Soglio (2008) argumenta em prol de uma perspectiva ecológica, como um processo natural, com base em condições locais de ocupação e exploração de ecossistemas. Com isso podemos afirmar que a nova estratégia deve se assentar numa base onde a sustentabilidade e a equidade social será o grande diferencial em relação ao modelo passado.

2.3 Desenvolvimento Sustentável

Na atualidade, um novo requisito exige ajustes a um ultrapassado conceito. O modelo hoje adotado está se tornando insuportável não só para o próprio processo como também para as condições de vida plena. O tema que está em voga é o da “[...] sustentabilidade ambiental do crescimento e da melhoria da qualidade de vida.” (VEIGA, 2006, p.187).

Para Viana, Silva e Diniz (2001), as políticas econômicas delineadas no período seguinte à segunda Guerra Mundial estão direcionadas para a valorização do crescimento econômico, quando já há excesso de capital manufaturado. Na realidade, o que falta atualmente são recursos naturais e serviços ambientais adequados para sustentar o funcionamento da sociedade, inclusive o processo produtivo. As evidências econômicas e ecológicas desses fatos precisam ser consideradas em processos de tomadas de decisão.

O tema “Desenvolvimento Sustentável” já se iniciara em 1971 com o encontro de Founex e tomou corpo com a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada na cidade de Estocolmo, em 1972. Esta conferência deu origem ao Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente e ao relatório da Comissão Mundial sobre meio Ambiente e Desenvolvimento, apresentados à ONU, sob o título “Nosso Futuro Comum.” O relatório exige que se atente para “as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras atenderem as suas necessidades”. Esse documento faz o mundo refletir sobre a necessidade premente de encontrar uma alternativa de sustentabilidade humana sem uma redução drástica dos recursos naturais. (CMMAD, 1991)

Após uma série de encontros a nova concepção consagrou-se na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, em junho de 1992. O evento também ficou conhecido como Cúpula da Terra, ECO-92 ou Rio-92. Nela, quase todos os países do mundo se fizeram presentes. Com o objetivo central de buscar meios de conciliar a exploração socioeconômica com a conservação e proteção do meio-ambiente, consagrou-se o conceito de desenvolvimento sustentável e colaborou para uma maior conscientização de que os danos ao meio ambiente, em maior grau, eram de responsabilidade dos países desenvolvidos.

Segundo Franco (2000), na Cúpula da Terra ficou claro que a humanidade havia chegado a um momento de definição de sua história: ou fica com o modelo político vigente, hábil em aprofundar as divisões econômicas existentes dentro dos países e entre eles, aumentando com isso os problemas sociais e ambientais, ou muda o rumo, melhorando a qualidade de vida dos pobres e protegendo o meio ambiente para alcançar um futuro melhor.

A ECO-92 teve como resultado a aprovação de vários documentos importantes, sendo um deles a “Agenda 21” em que são propostas ações que viabilizem um novo padrão racional. Conciliam-se métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

Hoje é fundamental compreender que a evolução da sociedade e da economia só ocorre pela via da transformação do mundo natural, que é adaptado às necessidades

humanas. O desenvolvimento sustentável, desta forma, não pode ser encarado simplesmente como um processo que consiga manter-se por longo prazo, racionando os estoques dos recursos naturais, mas deve efetivamente buscar as transformações necessárias à vida humana, sem que haja o comprometimento desses recursos no futuro.

Acerca deste tema, segundo Sachs (2002, p.60), “[...] é necessária uma combinação viável entre economia e ecologia, pois as ciências naturais podem descrever o que é preciso para um mundo sustentável, mas compete às ciências sociais a articulação das estratégias de transição rumo a este caminho”.

Almeida (1997) acha que muito esforço vem sendo despendido para alcançar a conceituação capaz de ser absorvida pela maioria dos atores e agentes econômicos das sociedades contemporâneas. Porém, estes esforços não têm atingido os resultados esperados, o que constitui um desafio para aqueles que estão empenhados neste novo modelo de desenvolvimento. As definições mais conhecidas e aceitas oficialmente estão no relatório “Nosso Futuro Comum”, de 1987. Dentre elas destacamos:

Desenvolvimento sustentável é um novo tipo de desenvolvimento capaz de manter o progresso humano não apenas em alguns lugares e por alguns anos, mas em todo o planeta e até um futuro longínquo (p.4).
O desenvolvimento sustentável é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem à suas próprias necessidades (p.46).
Em essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas (p.49).

Na opinião de Müller (1997, p.130), a mensagem;

[...] diz respeito a uma sociedade ser capaz de manter, no médio e no longo prazos, um círculo virtuoso de crescimento econômico e um padrão de vida adequado. Não se trata de abolir os ciclos econômicos com suas flutuações, mas de manter expectativas, com realizações, de melhoria contínua do padrão de vida, a despeito das flutuações setoriais e crises econômicas localizadas. A sustentabilidade, portanto, é uma questão multidimensional e intertemporal.

Ao discutir o assunto, Sachs (2007, p. 296-297) aponta as dimensões de sustentabilidade dos sistemas econômicos que devem ser observadas: social, ecológica, econômica, política e cultural. O objetivo da primeira é melhorar os níveis de distribuição de renda, a fim de diminuir a exclusão e a distância econômica que separam as classes sociais. A segunda diz respeito a aumentos na eficiência dos sistemas econômicos, seja

na alocação de recursos, seja na sua gestão. A ecológica concerne à preservação do meio ambiente, suplementada pela sustentabilidade ambiental, “[...] relativa à resiliência dos ecossistemas naturais usados como esgotos”, e territorial, responsável pela distribuição espacial das atividades humanas e das configurações rurais e urbanas. Já a cultural dirige-se à modificação do modo de pensar e agir da sociedade, de maneira a despertar uma consciência que provoque a redução no consumo de produtos causadores de impactos ambientais. Enfim, a política busca instrumentos que ofereçam condições de governança em nível nacional e internacional.

Com esta visão, Sachs (2007, p.382) conclui que “[...] o desenvolvimento genuíno requer solução triplamente ganhadoras: socialmente responsáveis, ambientalmente prudentes e economicamente viáveis, oferecendo a todos uma oportunidade de ganhar a vida de forma decente”. Para o referido autor, esta mudança deve render-se ao “duplo imperativo ético de solidariedade sincrônica com a geração presente e solidariedade diacrônica com as gerações futuras, e basear-se num contrato social estabelecido democraticamente por um contrato natural”.

Em seu sentido mais amplo, esta concepção visa promover a harmonia entre os seres humanos e entre a humanidade e a natureza. O objetivo seria caminhar para uma integração entre os interesses socioeconômicos e as possibilidades e limites que a natureza define, uma vez que todos perdem se a base de recursos naturais se deteriora, nem a natureza pode ser protegida se o crescimento não levar em conta as consequências da destruição ambiental.

Entende-se assim que a sustentabilidade tem diversas dimensões, exigindo planejamento local e participativo, com o objetivo de promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população. O desafio para os atores é garantir um processo transparente, informativo e participativo para o debate e tomada de decisões a favor da sustentabilidade.

O momento em que vivemos nos mostra que a tendência dos projetos exitosos aponta no sentido da construção de um processo endógeno de desenvolvimento, garantindo-se a participação dos atores locais na definição de suas propriedades e a execução dos planos. É, portanto, um processo que exige abordagem negociada e contratual, podendo construir novos pilares para a democracia. (COSTA, 2006).

Desta forma, a tarefa não pode ser pensada, discutida e construída apenas por alguns atores, mas sim por todos, pois o tema penetra e influencia todos os espaços. Neste momento de transição para um novo paradigma, tendo em vista o processo acelerado de Globalização, nunca foi tão forte a preocupação com o local/regional, que passou a ser visto como um importante ator neste novo cenário.

2.4 Desenvolvimento Local/Regional

Pensar nessa temática numa época de Globalização, com todas as transformações que ela provoca, onde tudo é instantâneo e simultâneo nos quatro cantos do planeta, poderia nos fazer crer que estamos indo na contramão dos rumos da sociedade contemporânea. No entanto, variada literatura tem defendido esse caminho.

Para Vilela (2002, p. 91), na atual situação, a relação local-global deixa de ser vista a partir de uma dicotomia e passa a ser considerada como:

[...] uma relação dialética, portadora de um conjunto de imbricações, que a põem em uma situação de quase completa indissociabilidade. Simultaneamente, fenômenos globais não teriam significância sem sua concreta expressão material em âmbito local [...]. Significa dizer que o fator global não pode existir sem o local, mas, também, que o local se caracteriza por relações moldadas por relações sociais globais.

Segundo Froehlich (1998), a vasta produção literária elaborada na tentativa de superar os conceitos dominantes sobre desenvolvimento proliferou a adjetivação referente a ele: integrado, endógeno, sustentável, local, regional, rural etc. Neste processo, o “espaço” parece se sobrepor às preocupações até então calcadas na dimensão do “tempo”, verdadeira obsessão da modernidade, que se traduz na ânsia pelo futuro e pelo progresso. Hoje se volta a pensar mais no espaço, concretamente, como território: o local, o regional, etc., onde um determinado grupo social, partindo de suas próprias características, trata de enfrentar a contemporaneidade. No próprio desdobrar da globalização estaria originando-se, resultado de uma nova estrutura de oportunidades, um movimento de localismo que, na opinião de diversos autores, deveria receber mais atenção.

De acordo com Cocco e Galvão (2001, *apud* VITTE, 2007), essa temática vem sendo debatida com diversos argumentos sobre suas possibilidades e dificuldades:

O local parece estar se constituindo na tônica geral de definição dos novos rumos das políticas públicas ativas de desenvolvimento econômico e social no Brasil nesta virada de século. Do Rio Grande do Sul ao Rio de Janeiro, do ABC paulista ao Ceará, do BNDS à Caixa Econômica Federal, passando pela Finep, do Sebrae ao Senac, há uma multiplicação generalizada de instituições, projetos, seminários e experiências que visam o “desenvolvimento local.” (COCCO; GALVÃO, 2001, *apud* VITTE, 2007 p. 2).

Neste cenário, cada região (microrregião, município, localidade) deve procurar espaços de competitividade de acordo com suas características e potencialidades, dando ênfase ao seu entorno e aos setores de maior capacidade, priorizando esforços nas áreas que podem vir a ser mais competitivas, preparando, entre outros aspectos, seus recursos humanos, especialmente a população educada e preparada profissionalmente. (BUARQUE, 2002).

Na visão de Guerrero (1996, *apud* FROEHLICH, 1998, p. 88), busca-se passar do paradigma funcionalista para o paradigma territorial, com o qual a localidade passa a transformar-se em suporte de uma sociedade composta por atores que se interagem e buscam meios para construir seu próprio desenvolvimento.

Não é mais possível se considerar nem residual nem secundário o conjunto de variáveis endógenas sociais do sistema local porque o desenvolvimento é, em grande medida, o fruto de uma complexa construção social da economia, saída de sociedades locais com estruturas e histórias determinadas. Por isso, já se aceita hoje em dia certo consenso que o desenvolvimento local é possível e que se trata de um processo dinâmico e global de colocação em marcha e sinergia dos atores locais para valorizar os recursos humanos e materiais de um território dado e em relação negociada com os centros de decisão do conjunto econômico social e político em que se inserem. (GUERRERO, 1996, *apud* FROHLICH, 1998 p.88).

Este modelo alternativo, para muitas correntes, é definido como endógeno, construído “de baixo para cima”, das potencialidades socioeconômicas originais do local, ao contrário do anterior, “de cima para baixo”, do planejamento e da intervenção guiados pelo Estado nacional. (FILHO, 2001).

Essa ideia se apresenta perfeitamente possível e concreta. Tomemos por exemplo o modelo Italiano, denominado “Terceira Itália”, onde empresas de pequeno porte tiveram êxito, aprimorando suas bases industriais a partir das condições socioeconômicas locais, originando vários distritos industriais. Nos últimos cinquenta anos transformou-se numa das regiões mais prósperas da Europa. Segundo Cocco (*et all.* 2002, p. 16), “[...] pensar no modelo italiano significa em pensar alternativas concretas que possam subsidiar a intervenção dos poderes públicos locais que contemplem as comunidades de baixa renda circunscritas em seus territórios”. Porém, como bem nos lembra os autores, a possibilidade de efetivação de políticas públicas baseadas nessa experiência encontraria grandes obstáculos na realidade brasileira, mas o que fica claro é que existem possibilidades para proposição de políticas públicas de desenvolvimento socioeconômico de enfoque local/regional. Isso nos lembra um dizer de Ignacy Sachs: “A história nunca fornece modelos; ela sempre oferece antimodelos para serem superados”.

Cocco (*et.all*, 2002) destacam ainda um ensinamento importante da ação italiana para os brasileiros. O princípio desse desempenho alicerçou-se numa ampla reforma agrária após a Segunda Guerra Mundial e um ousado programa educacional.

Para Filho (2001), uma estratégia fundamentado-se nos novos paradigmas tem por objetivo prover um determinado local, ou região, de fatores locais sistêmicos capazes de criar um polo dinâmico de crescimento, com variados efeitos multiplicadores, os quais se autorreforçam e se multiplicam de maneira cumulativa.

De acordo com Buarque (2002, p. 25), “O desenvolvimento local pode ser conceituado como um processo endógeno de mudança, que leva ao dinamismo econômico e à melhoria da qualidade de vida da população em pequenas unidades territoriais.” O autor coloca ainda que isso resulta da interação e sinergia entre a qualidade de vida da população local (redução da pobreza, geração de riqueza e distribuição de ativos), eficiência econômica e gestão pública eficiente. Consequentemente, os três pilares são: organização da sociedade através da formação do capital social local (entendido como capacidade de organização e cooperação da sociedade local); agregação de valor na cadeia produtiva, com articulação e aumento da competitividade das atividades econômicas locais; e reestruturação e modernização do setor público local.

Para Oliveira e Lima (2003, p. 29), precisa-se, “[...] antes de qualquer coisa, pensar na participação da sociedade local no planejamento permanente da ocupação do espaço e na distribuição dos frutos do processo de crescimento.” É ver a região ou o local não apenas como um fator geográfico, mas como um ator social, como um elemento vivo do processo do planejamento.

Este novo paradigma oportuniza também o emergir do espaço rural que, segundo Navarro (2001), vem, nos anos recentes, ressurgindo nos debates de estudiosos do tema, e seus significados vão sendo redimensionados, deixando para trás sua identificação exclusiva de agrícola. Isto após ter ficado obscuro na década de 80, em virtude da ação política neoliberal que, na época, enfraqueceu drasticamente o papel do Estado, que agora volta a ser discutido.

No próximo capítulo abordaremos sucintamente a nova visão que lhe é dada bem como sua relação com a agricultura familiar.

3 O ESPAÇO RURAL

3.1 Equívocos da Dimensão Rural no Brasil

Não aprofundaremos a polêmica de José Eli da Veiga, em seu livro “*Cidades Imaginárias - O Brasil é menos urbano que se calcula*” (VEIGA, 2003), pois não é o assunto principal deste trabalho, mas concordamos com o autor de que existe um disparate quando se trata do que é rural no Brasil, faltando uma melhor distinção entre ele e urbano. Segundo o autor, só a teremos quando for usado o critério da densidade demográfica, presente na essência do que ele chama de “índice de pressão antrópica”. Esse indicador refletiria as modificações no meio natural resultantes de atividades humanas, o grau de artificialização dos ecossistemas e o efetivo grau de urbanização dos territórios. Isso mudaria radicalmente os números apresentados no ano 2000 pelo IBGE, segundo os quais, de um montante de 5.507 sedes de municípios apurados, um total de 1.176 possuía menos de 2.000 habitantes, 3.887 com população inferior a 10 mil, e 4.642 com menos de 20 mil, todos computados como cidades iguais aos núcleos que formam as inconfundíveis regiões metropolitanas. Com isso, o índice de urbanização do país chegou, no referido ano, a 81,2% da população. (VEIGA, 2003, p. 32-33).

Essa distinção anacrônica é fruto do Decreto-Lei nº 311, de 2 de março de 1938, que define como cidade a sede de um município, mesmo que este possua algumas centenas de pessoas e sua economia esteja exclusivamente fundamentada na utilização de recursos naturais (agropecuária, pesca etc.) e outras fontes do setor primário, como é o caso de vários municípios brasileiros. Isso nos leva à constatação de que o Brasil é mais rural do que se apregoa.

Segundo Campanhola e Silva (2000, p.12), a maneira como se formulam os critérios para essa separação vem sendo amplamente discutida nos últimos tempos. Historicamente o espaço rural era aquele essencialmente voltado para atividades agropecuárias. Distinguiu-se pela baixa densidade populacional e “[...] eram tidas como uma categoria residual frente ao processo de urbanização”, sendo tratado como oposto ao meio urbano. Atualmente, a diferença entre ambos nos países de primeiro mundo deixa de ser essencial, “[...] pois as relações de trocas se diversificaram e o enfoque passou a ser nos espaços (territórios) que dão suporte físico aos fluxos econômicos e sociais, colocando em segundo plano a preocupação com os limites geográficos”.

Essas mudanças refletem muito na definição das políticas públicas. “Prioriza-se a dinâmica dos processos e fluxos econômicos em detrimento da antiga abordagem que se considerava divisões estanques entre atividades urbanas e rurais”, informam os autores.

Portanto, não surpreende o fato de o setor rural brasileiro nos últimos anos estar repensando seu modelo, pois o quadro atual colocado pela Globalização nos leva nesta direção. Esta absorção de atividades originariamente urbanas já é efeito de toda essa transformação contemporânea.

3.2 Do Velho ao Novo Conceito de Desenvolvimento Rural

Podemos verificar que os fatos ocorridos nos últimos 50 anos correspondem a um dos períodos de mudanças estruturais mais significativos. Acontece a substituição da agricultura de subsistência por uma agricultura cujas metas eram o aumento da produção e produtividade agrícola baseados na mecanização, irrigação e utilização de insumos químicos e variedades selecionadas de sementes melhoradas geneticamente. Muitos autores chamam esse período de “industrialização da agricultura”. Achava-se que a modernização aprofundaria a integração da agricultura com os capitais industriais, comerciais e financeiros, formando um complexo agroindustrial. Segundo Silva (1999, p. 87), nessa fase a CEPAL defendia o pioneirismo da indústria. Para o órgão, a agricultura financeira “[...] o esforço de substituição de importações (fornecendo as receitas cambiais [...] via exportação de produtos primários)” e produziria “matérias-primas para a indústria nacional nascente” e alimentaria “a crescente população urbana”.

Mussoi (1999, p. 21) descreve esse quadro da seguinte maneira:

Construção de um setor industrial de bens de produção para a agricultura; expansão de uma forma de produção integrada a outros setores da economia, especialmente a indústria de insumos agrícolas; crescimento da agroindústria de processamento e transformação, que produzia para os mercados internos e externos; ampliação da eficiência das diferentes estruturas organizacionais mais diretamente ligadas ao desenvolvimento agropecuário, como pesquisa agrícola, a assistência técnica à extensão rural, e a estrutura de armazéns; as expansões de mercado internos e externos; e fundamentalmente aporte de crédito rural, financiando a agricultura de forma altamente subsidiada.

Esse modelo promoveu a “Revolução Verde”, conhecida por muitos como “pacote tecnológico”. Ele aconteceu numa época em que o desenvolvimento econômico acelerado requeria produtividade. Na verdade, houve um aumento elevado de produção de algumas culturas, especialmente aquelas mais dinâmicas, destinadas à exportação. Porém, surgiram problemas e impasses, além do alto valor econômico de sua manutenção. Não se levaram em conta os prejuízos sociais, culturais e ambientais. Pode-se dizer que os impactos positivos não foram uniformes em todas as regiões do país e para todas as classes de produtores. Foram favorecidas as grandes propriedades, aprofundando ainda mais as desigualdades e a exclusão, principalmente em se tratando de agricultores familiares. Os produtores que conseguiram acompanhar modernização tiveram ascensão econômica e social, mas provocou também expropriação de um grande contingente de trabalhadores e sua expulsão do campo.

O sistema agrícola de produção familiar anterior a esse processo era diversificado, atendia especificidades e diversidades regionais, era pouco dependente de energia externa ao sistema equilibrado. O limite de produção era dado pela capacidade de suporte dos recursos naturais. O aumento da produtividade se dava pelos estímulos racionais do meio. Esse modelo, que muitos proclamavam ser atrasado, possuía um grau elevado de autonomia, baixo custo e uma bagagem de conhecimentos acumulados. A modernização o aniquilou, impondo um padrão homogêneo. Quanto a isso, Mussoi (1999, p. 21) diz que “[...] o modelo modernizador mostrou claramente seu caráter socialmente excludente e ecologicamente degradante”.

Conforme Schneider (2004, p.125-126), nas últimas décadas a percepção e o aprofundamento desses impactos socioecológicos têm levado ao questionamento e à reflexão sobre a crise do modelo produtivista. Vários estudiosos passaram a discutir um novo enfoque alicerçado no alargamento da abrangência espacial, ocupacional e setorial. Para o autor, este novo padrão estaria em seis mudanças gerais:

Primeiro, o crescente inter-relacionamento da agricultura com a sociedade, fazendo com que esta perceba que o rural pode fornecer muito mais do que alimentos e matérias-primas. Segundo, uma necessidade urgente em definir um novo modelo agrícola que seja capaz de valorizar as sinergias e a coesão no meio rural, entre atividades agrícolas e não agrícolas, entre ecossistemas locais e regionais, permitindo a convivência de iniciativas e atividades diversificadas. Terceiro, um desenvolvimento rural capaz de redefinir as relações entre indivíduos, famílias e suas identidades, atribuindo-se um novo papel aos centros urbanos e à combinação de atividades multiocupacionais, com claro estímulo à pluriatividade. Quarto, um modelo que redefina o sentido da comunidade rural e as relações entre os atores locais, sejam eles os agricultores ou os novos usuários (proprietários de sítios de lazer, moradias secundárias, empresas, etc.). Quinto, um desenvolvimento rural que leve em conta a necessidade de

novas ações de políticas públicas e o papel das instituições, que não podem mais ser exclusivamente direcionada à agricultura. Sexto, e último, levar em consideração as múltiplas facetas ambientais, buscando garantir o uso sustentável e o manejo adequado dos recursos. (SCHNEIDER, 2004, p.125-126).

De acordo com o MDA/SDT/CONDRAF/NEAD (2003), as políticas públicas das últimas décadas foram insuficientes ou não atingiram o objetivo esperado. Elas não melhoraram a qualidade de vida das populações que habitavam o interior do país. A pobreza e as desigualdades regionais persistem. Mesmo com alguns avanços, o meio rural ainda produz o maior número de pobres e excluídos. Abramovay (2007, p. 21) lembra que mesmo com toda a modernização do setor agropecuário, com recordes de produção (superssafra) e exportações, com o Proálcool e o Biodiesel, “[...] o campo brasileiro continua sendo o terreno da bimodalidade tecnológica, da extrema pobreza da população rural, do atraso econômico, social e político naquelas regiões imensas onde predominam o latifúndio, o coronelismo e a lei do mais forte”.

Na visão do MDA/SDT/CONDRAF/NEAD (2003, p. 09-10), expressada através do documento “Referências para o Desenvolvimento Territorial Sustentável”, o desenvolvimento rural deve ser concebido de maneira diferente. Deve ser focado menos em integrar o agricultor à indústria e mais em criar condições para que uma população valorize um conjunto muito variado de atividades e de mercado em determinado território. Persiste ainda a necessidade de políticas públicas que incentivem a exploração dessa nova dinâmica com projetos que valorizem os atributos locais e regionais. Esse documento coloca ainda que algumas decisões importantes devem ser tomadas, como:

[...] reconhecer a importância da agricultura familiar e do acesso à terra como dois elementos capazes de enfrentar a raiz da pobreza e da exclusão social no campo, mas também compreender que uma nova ruralidade está se formando a partir das múltiplas articulações interssetoriais que ocorrem no meio rural, garantindo a produção de alimentos, a integridade territorial, a preservação da biodiversidade, a conservação dos recursos naturais, a valorização da cultura e a multiplicação de oportunidades de inclusão. (MDA/SDT/CONDRAF/NEAD, 2003, p. 09-10),

Silva (1999) informa que existe uma interpenetração dos dois espaços. A atividade antes caracterizadora do rural, a agricultura no sentido amplo, com suas múltiplas facetas, vai perdendo espaço. Em outras palavras, o “antigo”, baseado na agricultura, cede lugar ao “novo”, fundamentado na pluriatividade e em seus múltiplos desdobramentos.

Acerca deste assunto, Wanderley (2002) aponta a origem da diversificação

econômica nas famílias agrícolas. A pluriatividade não constitui necessariamente o abandono da agricultura e do meio rural. Ela expressa uma estratégia familiar que, quando ofertada com as condições ideais, garante a permanência das pessoas e cria vínculos mais próximos com o patrimônio familiar. Para a autora, o desenvolvimento rural está sendo visto de forma diferente pela sociedade brasileira, despertando o debate na comunidade acadêmica através de movimentos e organizações sociais e dos responsáveis pelas políticas públicas. Se o meio rural era visto como problema, agora deixa de ser entrave e oferece soluções. Não é mais só para a produção agrícola, mas um espaço capaz de oferecer oportunidades em outros setores da economia, como ocorre na Europa e na América do Norte. Há necessidade de um pacto social centrado no meio rural visto como moradia e trabalho. Seu grande potencial econômico, social, cultural e patrimonial deve ser lapidado. É preciso enredar sua população, bem como todos aqueles que se utilizam da agricultura ou atuam junto aos agricultores (governo, ONGs, universidades, movimentos sociais). É necessário valorizar os agricultores, verdadeiros atores do campo, não só com a recuperação da agricultura, mas também com os cuidados com o patrimônio natural, favorecendo o produtor e não o proprietário, e, sobretudo, enaltecendo a agricultura familiar, forma correta de atender às exigências da agricultura moderna.

Na visão de Abramovay (1999, p. 2), o desenvolvimento rural não ocorreu de forma natural, como resultado da dinâmica das forças de mercado, mas:

[...] nas elaborações de políticas capazes de promovê-lo porém é necessário, antes de tudo, que se transforme as expectativas que as elites brasileiras têm a respeito de seu meio rural, cujo esvaziamento social, cultural e demográfico é visto quase sempre como o corolário do próprio desenvolvimento.

Na visão de Buainain, Romeiro e Guanziroli (2003), passa necessariamente por uma política de estímulo à geração de empregos não-agrícolas, principalmente aqueles que seriam criados por intermédio do apoio à agricultura familiar. Enaltecem as condições para a produção familiar no Brasil assim como ocorreu nos países desenvolvidos. Segundo os autores, estudos sobre sistemas familiares (FAO/INCRA) mostram que, se houver amparo suficiente, a tendência é diminuir a importância das rendas fora da unidade familiar.

Comungando com esta linha de pensamento, Veiga (2001) mostra ser preciso formular políticas para os vários aspectos de uma mesma realidade: agrárias e agrícolas paralelamente com outras de geração de novas oportunidades de emprego rurais não-agrícolas. Deve-se observar uma distribuição espacial bem definida, tendo em vista a

existência de regiões onde predominam atividades dos dois tipos e regiões onde claramente a dinâmica econômica não é mais determinada pelas atividades agrícolas.

É importante lembrar a definição da FAO sobre esta nova concepção de espaço rural:

Ainda que em muitos casos a agricultura ofereça o essencial das oportunidades de emprego e geração de renda em áreas rurais, é preferível não defini-las por seu caráter agrícola. Há crescente evidência de que os domicílios rurais (agrícolas e não agrícolas) engajam-se em atividades econômicas múltiplas, mesmo nas regiões menos desenvolvidas. Além disso, conforme as economias rurais se desenvolvem, tendem a ser cada vez menos dominadas pela agricultura [...]. Em outras palavras, o desenvolvimento rural é um conceito espacial e multissetorial, e a agricultura é parte dele. (FAO, 1998, *apud* ABRAMOVAY, 2002, p. 121)

Para Moreira (2005, p. 38), o novo mundo rural trata-se de um:

[...] lugar de uma sociabilidade mais complexa que aciona novas redes sociais regionais, estaduais, nacionais e mesmo transnacionais. Redes sociais as mais variadas que, no processo de revalorização do mundo rural, envolvem a reconversão produtiva (diversificação da produção), a reconversão tecnológica (tecnologias alternativas de cunho agroecológico e natural), a democratização da organização produtiva e agrária (reforma agrária e fortalecimento da agricultura familiar), bem como a expansão dos turismos rurais (ecológico e cultural). A revalorização das festas, rodeios e feiras agropecuárias associam-se à valorização da cultura local e de etnias [...], bem como a dinamização de agroindústrias associativas de agricultores familiares.

Veiga (1998, p.16) reafirma o fenômeno como intrinsecamente local e regional. As localidades que melhor conseguem se desenvolver são as que apresentam maior capacidade de organizar os fatores endógenos, direcionando-os para o fortalecimento da organização social, o aumento da autonomia local na tomada de decisões, a capacidade de reter e reinvestir capitais, a inclusão social e a inclinação para regenerar e conservar o meio ambiente.

Sachs (2008) condena a repetição, por parte do Brasil, de experiências de países industrializados, considerando a exagerada redução do percentual de emprego na agricultura. A mão-de-obra excedente foi para as cidades, principalmente para as indústrias. Os tempos mudaram e a desindustrialização em curso inviabilizou a imitação deste modelo. Por isso deve ser apoiada a agricultura familiar, uma reforma agrária bem conduzida, que exija produtividade dos beneficiários, incentive o empreendedorismo e o associativismo e ofereça a modernização das produções. Essas ações possibilitariam utilizar o excedente do tempo de trabalho em outras atividades, promovendo a

pluriatividade dos membros da família.

Segundo Filippi, Siman e Conceição (2006, p. 15), o que se persegue na atualidade é “[...] um desenvolvimento rural autóctone, igualitário, que aumente a produtividade e o bem-estar das pessoas que aí vivem, sem descuidar da questão ambiental.” Porém, assim como não se conseguiu formular uma teoria de consenso sobre o desenvolvimento econômico, parece também que esta é uma questão ainda em aberto e demandará um debate mais aprofundado.

A Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, realizada em junho de 2008 na cidade de Olinda – PE, vem corroborar com a visão de que o padrão atual de desenvolvimento é insustentável do ponto de vista social, econômico e ambiental. Esse modelo predador dos recursos naturais e que se ancora na química no transgênico e na monocultura, vem sendo incorporado pela agricultura familiar, porém, deve ser substituído por um modelo sustentável baseado no agroecológico e em modelos que contribuam com a conservação do meio ambiente. Na conferência, destacou-se também a necessidade do novo modelo de desenvolvimento rural Brasileiro fazer parte de um projeto mais amplo de desenvolvimento, estruturado a partir de cinco temas essenciais: eliminação das desigualdades sociais; regionais, de gênero, de raça, e etnia; desenvolvimento socioeconômico; uso sustentável dos recursos naturais; garantia da soberania e segurança alimentar e nutricional; e educação do campo (MDA/CONDRAF, 2008).

O que se patenteia neste momento de discussões sobre o desenvolvimento rural é que a agricultura familiar encontra-se no âmago da questão e, portanto, as medidas a serem tomadas devem contemplar este segmento que, até recentemente, tinha sido excluído das políticas públicas.

3.3 O Emergir da Agricultura Familiar

Para um pouco mais de clareza sobre esse segmento, utilizamos a definição de Wanderley (1997, p. 2): “[...] a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo.” No Brasil, a expressão “agricultura familiar” é recente, embora nos países desenvolvidos o estudo sobre esse tema já tenha sido há muito tempo contemplado. Ela se manifestou no cenário nacional em meados dos anos 90, quando ocorreram dois acontecimentos que tiveram impactos sociais e políticos muito expressivos no meio rural. O primeiro refere-se à efervescência

dos movimentos sociais do campo, capitaneado pelo sindicalismo rural ligado à CONTAG, cujas formas de manifestações políticas perduram até hoje, como o “Grito da Terra”, para o enfrentamento dos desafios da época tais quais o impacto da abertura comercial, a falta de crédito agrícola, entre tantos outros. O segundo elemento marcante foi a afirmação da agricultura familiar no cenário nacional legitimada pelo Estado em 1996, com a criação do Pronaf. Esse programa foi uma resposta às pressões do movimento sindical rural. (SCHNEIDER, 2003).

Pode-se dizer que, até então, a agricultura familiar, na época designada por termos como pequenos produtores, produtores familiares, produtores de baixa renda ou agricultores de subsistência, com técnicas relativamente precárias e atrasadas, não era assistida por nenhum tipo de política pública. Ficou à margem do processo de desenvolvimento, pois era considerada de pequena importância para os interesses de uma sociedade capitalista. Os próprios instrumentos do Estado, a exemplo da assistência técnica e extensão rural, da pesquisa e do crédito, eliminavam o pequeno agricultor. De acordo com Guanziroli (2001, p. 172), “[...] historicamente a agricultura familiar enfrentou um quadro macroeconômico adverso”, como a discriminação. As políticas agrícolas “favoreciam os produtores patronais”.

As coisas parecem haver mudado. A sociedade passou a ver a importância do segmento, o agricultor deixou de ser marginalizado e a área foi tida como uma clara opção para a geração de emprego e ocupação produtiva. Além do mais, a organização dos sistemas produtivos e a lógica econômica do setor induzem a uma melhor gestão dos recursos naturais, noção tão difundida atualmente, não por modismo, mas pela necessidade que se apresenta.

Abramovay (2002), destaca que a agricultura familiar vem obtendo espaço nas políticas públicas, sendo cada vez maior o número de beneficiários de créditos de custeio e investimentos, somados à grande quantidade de contratos celebrados com agricultores de pequena renda anual, com poucas condições de oferecer garantias e contrapartida aos bancos, créditos que, há alguns anos, eram privilégios do setor patronal.

3.3.1 A importância da agricultura familiar

Esse novo quadro pode ser verificada pelo fato de existir no Brasil 4,2 milhões de famílias que trabalham e geram 10% do PIB. Isto quer dizer que de cada R\$ 100,00 que giram no país, R\$ 10,00 têm origem na agricultura familiar (MDA/SAF, 2008). Ela produz

70% dos alimentos que são colocados na mesa do brasileiro, sendo responsável por 67% do feijão, 89% da mandioca, 60% da carne suína, 56% do leite, 70% dos frangos, 75% da cebola, entre muitos outros produtos. (FETRAF-SUL/CUT, 2008).

Na tabela abaixo podemos ter uma visão acerca do número de estabelecimentos. Nota-se aí sua predominância em relação ao patronal em todas as regiões, com maior relevância nas regiões Sul, Norte e Nordeste, com destaque para a região Sul que, percentualmente, detém a grande maioria, embora conte com apenas 43,5% da área total. Ao todo, no Brasil, são 4.859.864 estabelecimentos agropecuários. O sistema familiar de produção detém 85%, em 30,5% da área, ao passo que a patronal, 68% da área, com 11% do total de estabelecimentos em todo o Brasil. (MDA/SAF - RELATÓRIO PRONAF – IBASE, 2006).

TABELA 1: Número de estabelecimentos familiares, participação sobre o total de estabelecimentos (%) por grande região

| REGIÃO | ESTABELECIAMENTO | | ÁREA (em ha) | |
|---------------|------------------|-------------|--------------------|-------------|
| | Total | % | Total | % |
| Nordeste | 2.055.157 | 88,3 | 34.043.218 | 43,5 |
| Centro-Oeste | 162.062 | 66,8 | 13.691.311 | 12,6 |
| Norte | 380.895 | 85,4 | 21.860.960 | 37,5 |
| Sudeste | 633.620 | 75,3 | 18.744.730 | 29,2 |
| Sul | 907.635 | 90,5 | 19.428.230 | 43,8 |
| BRASIL | 4.139.369 | 85,2 | 107.768.450 | 30,5 |

Fonte: Relatório Pronaf – Ibase - 2006

De acordo com a segunda pesquisa “Novo Retrato da Agricultura Familiar”, realizada em 2000, num universo de dois milhões de imóveis rurais, apenas 8,6% das propriedades utilizavam insumos químicos. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o setor produz 70% da produção agroecológica do Brasil. Esse resultado fez com que o Pronaf disponibilizasse 50% a mais de crédito para investir nesse setor. (MDA/SAF, 2008).

Alguns autores, como Veiga, há muito tempo vem destacando essa nova face do campo. Assim como no primeiro mundo, “[...] a passagem da economia capitalista para sua fase socialmente articulada de desenvolvimento dificilmente poderá prescindir de um conjunto de políticas públicas que venham fortalecer o desenvolvimento da agricultura familiar.” (VEIGA, 2007, p. 215). O setor oferece boa parte do alimento aos brasileiros atualmente, absorve 77% da ocupação no meio rural e ainda possui um futuro promissor, pois sua modernização gradativa possibilitará a garantia de um sistema eficaz de segurança alimentar no país, algo improvável sem sua participação, argumenta Sachs. (2008).

Conterato, Gazzola e Schneider (2007, p. 15) corroboram esse pensamento. A força, segundo eles, vem, ao longo dos últimos anos, através do incremento da pesquisa e dos debates políticos, que fazem referência não só à produção de alimentos, mas também ao desenvolvimento rural como um todo.

O alcance de novas perspectivas para os processos sociais no meio rural passa pelo reconhecimento da agricultura familiar, como uma forma social de trabalho e produção [...]. Isto implica um processo que busca alternativas ao tradicional padrão [...] ainda hegemônico de muitas regiões. (CONTERATO; GAZZOLA; SCHNEIDER, 2007, p. 15)

O mesmo demonstra o governo federal, ao criar a Secretaria da Agricultura Familiar (SAF), órgão vinculado ao MDA. Ela tem seus objetivos voltados para esta classe social e procura:

- a) direcionar todo o trabalho para a promoção do ser humano e da sociedade como agentes e beneficiários do desenvolvimento;
- b) criar, desenvolver, adaptar e aperfeiçoar programas, projetos e atividades de apoio diferenciado aos agricultores familiares nas linhas de crédito rural, infraestrutura e serviços municipais, assistência técnica, extensão rural, pesquisa agropecuária, capacitação, profissionalização e inserção no mercado;
- c) promover a articulação e a complementaridade dos programas, projetos e atividades de apoio à agricultura familiar, utilizando como instrumento principal os planos estaduais e municipais de desenvolvimento rural;
- d) integrar as ações do Pronaf com as ações dos programas do MDA de acesso à terra, apoiando a consolidação econômica das unidades familiares criadas;
- e) sintonizar, preferencialmente no âmbito dos Conselhos de Desenvolvimento Rural, as ações do Pronaf com as propostas dos beneficiários, dos parceiros do setor público e dos demais agentes atuantes na questão da agricultura familiar;
- f) dar prioridade aos grupos de agricultores familiares de menor renda, visando promovê-los a patamares superiores de bem-estar;
- g) valorizar e divulgar o conceito de agricultura familiar como atividade econômica fundamental para o desenvolvimento socioeconômico sustentado do meio rural;
- h) buscar, junto a organismos públicos multilaterais e a organizações não-governamentais internacionais, novas fontes de recursos para projetos de apoio à agricultura familiar, principalmente para projetos relacionados à

viabilização dos produtores de menor renda;

- i) promover agregação de valor aos produtos do agricultor familiar, seu acesso competitivo ao mercado, e a geração de renda a partir de atividades não-agrícolas;

Outra ação importante do governo federal foi a criação da Lei 11.326, de 24 de julho de 2006, que, além de atender aos anseios da categoria, passa a garantir o direito às políticas públicas diferenciadas, a serem articuladas em um Plano Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDRS), através do Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (3ª VERSÃO/2002), destaca a necessidade de fortalecer o setor, pois se relaciona diretamente com o desenvolvimento rural sustentável. Para tanto é necessário oferecer as mínimas condições de desenvolvimento, com políticas públicas direcionadas a ela e reforma agrária, apontada como medida estratégica.

Segundo Abramovay (2007, p. 276), o enorme contingente de agricultores familiares considerado, durante os anos de 1970, “[...] inviáveis e condenados ao desaparecimento, preenchem funções sociais cada vez mais valorizadas quanto à ocupação do território e à preservação do patrimônio cultural e ambiental. São unidades pluriativas e de multifuncionalidade”. O autor mostra que, onde a agricultura atuou de forma destacada e com distribuição da renda nacional, a familiar teve função determinante neste processo.

Estudos realizados pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), em 2003, apontaram que o segmento familiar da agropecuária brasileira e as cadeias produtivas a ela interligadas foram responsáveis por 10,1% do PIB do Brasil. Mesmo com apenas 30% da área, as propriedades foram responsáveis por quase 38% do valor bruto da produção agropecuária nacional. Outro dado que chamou atenção foi os estabelecimentos, mesmo sendo em média 17 vezes menores que os patronais, obterem renda total por hectare/ano 2,4 vezes maior que os demais. As propriedades foram responsáveis por cerca de 77% da ocupação do pessoal no meio rural brasileiro. (MDA/SAF, 2008).

Sabe-se que um terço do agronegócio brasileiro é tributário da produção agropecuária construída pelos agricultores familiares, que o desempenho recente da agropecuária neste setor e do agronegócio a ela articulada vem sendo muito significativo, ultrapassando inclusive taxas de crescimento relativas ao segmento patronal. (GUILHOTO *et al*, 2005).

De acordo com Veiga (1998, s/n), a classe dominante brasileira, nos últimos anos, vem reconhecendo essas potencialidades, aprendendo, sobre esse grupo social:

[...] sobretudo, a reconhecê-lo como um dos agentes coletivos do processo de desenvolvimento rural. Por isso, talvez não seja exagerado otimismo esperar que esse grupo social também venha a ser visto como o segmento importante da estratégia de desenvolvimento que o Brasil necessita, isto é, um dos protagonistas do lado rural da agenda de desenvolvimento que está emergindo com a renovação do debate público posterior à estabilização da economia (VEIGA, s/n, 1998)

Portanto, parece incontestável a necessidade de colocar a agricultura familiar como forma de desenvolvimento, pois ela, bem assistida, revitaliza o meio rural, possibilita a permanência do homem no campo, oferece produtos de qualidade e preocupa-se com uma agricultura respeitosa com o meio ambiente, algo não observado pela agricultura “moderna”.

Nos últimos anos a expansão das políticas públicas em favor do fortalecimento do campo vem se acentuando. O Pronaf se tornou uma importante fonte de recursos destinada a promover a melhoria das condições de vida dos pequenos agricultores. Depois de ficar à margem do processo durante a modernização da agricultura, aos poucos vão sendo de novo assistidos.

3.3.2 Pronaf: uma esperança para a família rural

A constituição de 1988 provocou um reordenamento do Estado brasileiro. Deu-se preferência à descentralização das ações estatais, adotou-se uma mecânica para gestão social das políticas públicas, objetivando democratizar o acesso dos beneficiários aos recursos públicos. De certa maneira, esse movimento fez crescer os conselhos gestores, tanto de políticas setoriais como políticas gerais de desenvolvimento a nível federal, estadual e municipal. (MATTEI, 2006).

Foi neste cenário que, em 1995, nasceu o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que se coloca como uma estratégia de apoio à agricultura familiar e à promoção do desenvolvimento rural sustentável, atendendo a uma antiga reivindicação de implantação de políticas para uma grande massa de agricultores. O custo elevado do crédito, aliado à sua escassez, era apontado como um dos principais problemas. Cabe salientar que os atores sociais do campo desempenharam um papel

fundamental na implantação do Pronaf.

Seu objetivo, segundo a MDA/SAF, é lutar pelo “fortalecimento e a valorização do agricultor familiar, visando integrá-lo à cadeia de agronegócios e proporcionar-lhe aumento de renda e agregação de valor ao produto e à propriedade, com sua profissionalização e com modernização do seu sistema produtivo”.

Do ponto de vista operacional, o Pronaf estabeleceu as seguintes linhas de atuação:

- a) financiamento da produção (recursos para custeio e investimento);
- b) financiamento de infraestrutura e serviços municipais (recursos para obras, infraestrutura e serviços nos municípios);
- c) capacitação e profissionalização (de agricultores familiares, conselheiros municipais e equipes técnicas responsáveis pela implementação de políticas de desenvolvimento rural);
- d) financiamento da pesquisa e extensão rural (recursos destinados à geração e transferência de tecnologias para o agricultor familiar);

Em 1995 o Programa iniciou-se com apenas uma linha de crédito. Desde então vem passando por modificações sucessivas para a ampliação de sua clientela e para torná-lo mais ágil e efetivo. A partir de 1999 sofreu uma série de alterações institucionais. Uma das mais significativas foi deixar o Ministério da Agricultura, onde era vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Rural (SRD), para incorporar-se ao MDA. Nesse novo modelo organizacional, a agricultura familiar foi a que mais ganhou, com a criação da SAF. As discussões e as definições que dizem respeito a esse tema ganharam uma nova centralidade no âmbito do governo, como também uma maior visibilidade.

As mudanças para a safra 2008/2009 voltam-se para o agrupamento das linhas C, D e E, que constituirão uma única categoria, a Agricultura Familiar. Elas facilitarão o cálculo dos juros, tornando-os mais baixos para os financiamentos de custeio. As taxas atuais, que variam entre 3% e 5,5%, ficarão entre 1,5% e 5,5% ao ano. Já os créditos para investimento terão juros entre 1% e 5%, contra os 2% a 5,5% cobrados atualmente. Outra novidade é a ampliação dos limites de crédito. Para o ministro do MDA, Guilherme Cassel, a mudança, implicando em juros mais baixos e créditos ampliados, “atende às expectativas dos agricultores familiares e promoverá maior produção no meio rural”. (MDA/SAF, 2008).

Na concepção do MDA, os impactos são tanto sociais quanto econômicos. Geram empregos, possibilitam a permanência da família no campo, ampliam e qualificam as atividades e proporcionam condições de aquisições de máquinas, equipamentos, sementes e insumos. (MDA/SAF). O Programa, progressivamente, vem, ao longo dos

anos, tendo um aporte maior de recursos. A tabela 2 mostra o número de contratos e o incremento financeiro ao longo dos anos. Segundo o MDA/SAF (2008), para a safra 2008/2009, a previsão é de aproximadamente R\$ 12 bilhões.

TABELA 2: Número de contratos e montante do crédito rural do Pronaf por ano fiscal (País)

| ANO | CONTRATOS | MONTANTE (R\$ 1,00) |
|---------------|------------------|----------------------------|
| 2003 | 1.138.112 | 3.806.899.245,48 |
| 2004 | 1.611.463 | 5.761.475.996,11 |
| 2005 | 1.671.183 | 6.404.190.129,32 |
| 2006 | 1.858.048 | 8.101.543.699,88 |
| 2007 | 1.719.178 | 9.296.030.065,96 |
| Total: | 7.997.984 | 33.370.139.136,74 |

Fonte: MDA/SAF - 2008

Se nos detivermos no Estado de Santa Catarina, mais especificamente na microrregião do extremo sul, a AMESC, de abrangência deste trabalho, podemos observar, nas tabelas seguintes, que os valores também tiveram acréscimos relevantes. A nível de Estado, conforme demonstra a tabela 3, o montante de recursos praticamente triplicou nos últimos cinco anos.

TABELA 3: Montante do crédito rural do Pronaf por ano fiscal em Santa Catarina

| ANO | VALOR - \$R |
|------------|--------------------|
| 2003 | 413.646.558,98 |
| 2004 | 668.749.228,09 |
| 2005 | 647.761.457,08 |
| 2006 | 371.522.365,69 |
| 2007 | 959.382.134,76 |

Fonte: MDA/SAF - 2008

Na área da AMESC, o aumento também foi muito significativo, conforme mostra a tabela 4. Esse resultado, certamente ameniza as dificuldades dos agricultores da região, que é considerada a segunda mais pobre do Estado.

TABELA 4: Montante de crédito rural do Pronaf por ano fiscal na região extremo sul catarinense (AMESC)

| ANO | VALOR - \$R |
|------------|--------------------|
| 2003 | 14.550.090,73 |
| 2004 | 28.388.439,51 |
| 2005 | 40.520.262,45 |
| 2006 | 45.327.011,9 |
| 2007 | 38.095.160,98 |

Fonte: MDA/SAF - 2008

O Pronaf vem provando ser uma política pública de sucesso. Fortalece a agricultura familiar e coloca-o como uma estratégia viável para o desenvolvimento rural sustentável. (MATTEI, 2006). O novo padrão leva o governo a pensar e a repensar suas ações e a investir em programas. Este novo paradigma de desenvolvimento faz do Ensino Profissional uma de suas principais estratégias, faz dele instrumento dinamizador das potencialidades do espaço local/regional se bem articulado com a região. No próximo capítulo abordaremos o ensino profissional, sua trajetória e sua contribuição nesse sentido.

4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O DESENVOLVIMENTO

4.1 A Caminhada do Ensino Técnico e Agrotécnico no Brasil

Pode-se dizer que, mesmo antes da chegada dos portugueses ao Brasil, os indígenas e suas atividades, que os mais velhos ensinavam aos mais novos, já haviam criado um processo de educação profissional. Sobre esse assunto Manfredi (2002, p. 67) diz ser possível afirmar que, “[...] estes povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas da tecelagem, de cerâmica, [...] para construção de casa, e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para produção de medicamento.”

Portugal implantou as primeiras Capitâneas no Brasil, dando início ao ciclo de agricultura colonial, introduzindo a cana de açúcar, trazida da Ilha da Madeira. As atividades educativas começaram com os padres jesuítas que, além da catequização e a instrução de como operar diversas ferramentas, demonstravam grande conhecimento nas lidas da agricultura, obtendo excelentes resultados em termos de produção. Além disso, praticavam o cooperativismo agrícola com os índios Caiapó no interior de Goiás. Por isso o reconhecimento desses membros da Companhia de Jesus, considerados os mestres da agricultura no início da história brasileira, mesmo não transmitindo conhecimentos especializados, nem constituindo objeto de ensino curricular em seus colégios. (COELHO; RECH, 2000).

Acerca disso, cabe destacar as palavras de De Rose (1979, *apud* SOBRAL, 2005, p. 12), referindo-se aos jesuítas:

Algumas coisas que ainda hoje se procura inculcar em nossos lavradores, nos centros mais adiantados, os jesuítas conseguiram que fossem realizadas pelos aborígenes, desde o século do descobrimento. Vamos encontrá-los praticando o cooperativismo agrícola, até mesmo com certo rigor científico [...], entre os índios caiapós. Foram esses padres os primeiros mestres da agricultura do Brasil, e até hoje grande parte da população agrícola só sabe o que eles ensinaram.

Com o passar do tempo e a verificação da viabilidade econômica dessa cultura, houve necessidade de iniciarem um processo de ensino de ofícios no País, seguido da implantação de um processo educacional semelhante ao que ocorria em países da Europa, onde a qualificação das artes fabris e da educação sistêmica corria de forma paralela. (COELHO; RECH, 2000).

De acordo com Cunha (2000, p. 27),

A expansão da agroindústria açucareira, a intensificação da atividade extrativa de minérios em Minas Gerais, durante os primeiros séculos de colonização, geraram núcleos urbanos que abrigavam a burocracia do Estado metropolitano e as atividades de comércio e serviços. Essa população urbana criou um mercado consumidor para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos, o que gerou a necessidade do trabalho especializado dos diversos artesãos: sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros. Também sediados nos núcleos urbanos mais importantes estavam os colégios religiosos, em particular os dos jesuítas, com seus quadros próprios de artesões para as atividades internas de construção, manutenção e prestação de serviços variados.

Os colégios e as residências dos jesuítas, localizados em alguns dos principais centros urbanos, tornaram-se os primeiros núcleos de formação profissional, as “escolas-oficinas”, destinadas à formação de artesãos e demais ofícios no decorrer do período colonial. (MANFREDI, 2002).

Em 1759, com a expulsão da Companhia de Jesus, o sistema desestruturou-se. Somente em 1808, quando o Brasil passou a ser sede da monarquia portuguesa, pôde ser possível novo aparato. A transferência da família real trouxe grandes avanços nas áreas econômica, social, artística, educacional, dentre outras. A economia brasileira deixou de se basear apenas na agroindústria voltada para o sistema colonial de trocas, dando início à implantação de atividades e empreendimentos industriais estatais e privados. Promoveu-se a abertura dos portos ao comércio exterior, favorecendo a criação e expansão de manufaturas. Neste tempo concebeu-se a formação do Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar que perdurou por mais de um século. (CUNHA, 2000).

Em 1809, encontramos o primeiro empenho governamental em direção à profissionalização, quando um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, instituiu o Colégio das Fábricas, estabelecimento público destinado à educação dos artífices e aprendizes. (COELHO e RECH, 2000).

Os primeiros passos do ensino técnico agrícola no Brasil só se iniciaram quando D. João VI determinou a criação de um curso teórico-prático desta modalidade na Bahia. Assim começa a ser traçado o ensino agrícola, como dizia a Carta Régia de 25 de junho de 1812, cujos excertos foram citados por Coelho e Rech (2000, p. 60-61):

[...] entendendo que a agricultura, quando bem atendida e praticada, é sem dúvida a primeira e mais exaurível fonte de abundância, e de riqueza nacional; constando na minha real presença que por falta de conhecimentos próprios deste importante ramo de ciências naturais não tem prosperado no Brasil algumas culturas já tentadas, [...] já por falta dos bons princípios agronômicos, já por ignorância dos processos e

máquinas rurais, que tanto servem [...] para toda multiplicação e variedades não podendo por tais motivos sustentar a concorrência nos mercados da Europa: tendo resolvido franquear e facilitar a todos os meus vassallos de adquirirem os bons princípios da agricultura, [...] antes aprendidas por simples rotina do que provém o seu tão vagaroso progresso e melhoramentos. Portanto [...] se estabeleça imediatamente um Curso de Agricultura na cidade da Bahia para instrução pública dos habitantes dessa Capitania, e que servirá de normas aos que me proponho estabelecer em todas as outras Capitánias do meu Estado.

Daí em diante, vários outros atos foram baixados por D. João VI, criando cursos nesta área como: Em 1814, o de agricultura no Rio de Janeiro; em 1818, o de veterinário. Porém, tais iniciativas não lograram êxito. Em abril de 1848, o Decreto nº. 15, do Governo Imperial, criou uma escola de agricultura na Fazenda Nacional Rodrigo de Freitas, que jamais funcionou. Observa-se que estes fatos enfatizavam a intenção do Império em desenvolver o conhecimento agrícola no Brasil. Entre 1859 e 1861, foram baixados vários Decretos criando Institutos de Agricultura. Poucos perduraram, principalmente por falta de recursos financeiros. O único que fugiu à regra foi o Instituto Baiano de Agricultura que, através de impostos criados pela Assembleia Provincial sobre o açúcar e outros gêneros, pôde, em 23 de junho de 1875, criar o primeiro estabelecimento de ensino agrícola no Brasil, a Escola Agrícola da Bahia, situada na fazenda Engenho de São Bento das Lages, Câmara de Santo Amaro. A princípio, os cursos foram divididos em elementar e superior. Nesta época foram criadas três escolas agrícolas superiores, em Pelotas – RS, Piracicaba – SP, e Lavras - MG. No seu início, este ensino foi trabalhado em patronatos ou como instituições nitidamente corretivas. Somente aos poucos essas escolas se voltaram para a formação de veterinários e, por volta de 1890, transformaram-se em Liceus de Agronomia e Veterinária. (COELHO E RECH, 2000).

Quanto às escolas técnicas, entre 1840 e 1856 foram criadas dez casas de educandos artífices em capitais de província para atender a crianças e a jovens mendigos, que recebiam instrução primária e aprendiam alguns ofícios como tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria etc. Posteriormente, a partir de 1858, foram criados os liceus de artes e ofícios para amparar órfãos e abandonados. Tais entidades nasceram de iniciativas de entidades da sociedade civil, ao contrário das casas de educandos artífices que eram mantidas pelo Estado. (MANFREDI, 2002).

O autor coloca também que, no período do Império, tanto as práticas educativas ofertadas pelo Estado quanto aquelas promovidas pelo setor privado pareciam:

[...] refletir duas concepções distintas mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória destinadas aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de

formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza." (MANFREDI, 2002, p. 78),

Observava-se, no findar do Império e início da República, que o país estava perdendo sua feição colonial. Grandes mudanças socioeconômicas estavam ocorrendo, levadas pela substituição do trabalho escravo e, principalmente, pela expansão da economia cafeeira, que financiava outros segmentos. Surgia uma nova fase econômica social com a crescente industrialização e urbanização. Essas transformações na economia geraram necessidades de qualificação profissional. (MANFREDI, 2002).

No setor político mesmo com a mudança da forma de governo, a Primeira República representou um período de continuidade em relação ao Império. O latifúndio e o coronelismo mantiveram a estrutura de sustentação do poder. Nesse momento, tornavam-se mais evidentes as diferenças entre os padrões de vida rural e urbana. Enquanto a rural continuava analfabeta, a urbana, em sua grande maioria, já sentia as mudanças em curso. Observava-se uma fase de transição entre o modelo agrário exportador, herdado do Império, e o urbano industrial, que iniciava sua caminhada (SOBRAL, 2005).

Já no século XX, o governo começou a propor programas educacionais (incluindo o ensino agrotécnico), visando superar os desafios decorrentes da época, adequando a educação às novas exigências, colocando as escolas de aprendizes em um único sistema. O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 criava dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices", cuja finalidade era a formação de operários e de contramestres, formando assim a rede federal de ensino que posteriormente transformou-se em escolas Técnicas e Cefets. (MANFREDI, 2002). Esse tipo de ensino era destinado inicialmente aos aleijados, filhos de ex-escravos e outros "desfavorecidos da fortuna". Nessa época, já se materializava o caráter dual entre o ensino profissional e o propedêutico.

Em 1910, a influência da agricultura sobre a economia fez ser reconhecido formalmente o ensino agrícola através do Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de 1910, que estruturou pela primeira vez essa modalidade no Brasil. Em seu artigo 2º, o Decreto dividiu o ensino em 11 categorias, 6 tratavam da educação formal e 5 da educação não-formal, como pode ser lido a seguir (mantendo a forma original do português da época): 1º Ensino superior. 2º Ensino médio ou theorico-pratico. 3º Ensino pratico. 4º Aprendizados agricolas. 5º Ensino primario agricolas. 6º Escolas especiaes de agricultura. 7º Escolas domesticas agricolas. 8º Cursos ambulantes. 9º Cursos connexos com o ensino agricola. 10º Consultas Agrícolas. 11º Conferencias agrícolas (Ministerio da Agricultura, Industria e Comercio, 1926. p. 7). Na exposição de motivos, destacava o

valor da medida, indicando a agricultura como fator imprescindível para o desenvolvimento da nação, como demonstra o exceto abaixo, escrito no português da época:

“Seria realmente improficuo aspirar ao renascimento da agricultura nacional, que há de provir da renovação dos methods que a teem orientado e da reforma gradual de seu regimen de trabalho, sem dirigil-la á luz dos principios novos e assegurar-lhe a contribuição que a sciencia lhe deve prestar [...] Nenhum paiz alcançou a sua regeneração economica, na lucta cada vez mais intensa da concorrência, na conquista de mercados, por vezes pleiteada pelas armas, a não ser mediante a diffusão do ensino profissional em todas as camadas sociaes, fazendo-o intervir na educação geral, desde a infancia, multiplicando-o em instituição varias, umas que se devotam ao trabalho manual, as industrias e manufacturas e formam patrões e operarios, outras que se propõem a despertar aptidões para o commercio, avultando na estrutura desse mecanismo os órgãos de vulgarização do ensino agronomico, porque a terra é por toda parte a principal força economica, a primeira fonte de vida e de progresso das nações”(MINISTERIO DA AGRICULTURA, INDUSTRIA E COMMERCIO, 1926, p.1, 2).

A partir desse momento o ensino agrícola consolidou-se como educação profissional. Entre 1910 e 1930, juntaram-se às já criadas no período imperial mais 17 escolas agrícolas. Também em 1910 esta modalidade passou a integrar-se ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Manfredi (2002, p. 94) coloca que a Primeira República (1889 – 1930) ficou marcada:

[...] como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto a preguiça, à vadiagem e as idéias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuição dos postos de trabalho, segundo os padrões de regime fabril e de trabalho assalariado capitalista. As concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX.

Na década de 30, com a crise dos cafeicultores e com o progressivo declínio da aristocracia rural, viabilizou-se a ascensão da classe burguesa no país. Isso levou, aos poucos, a substituição de uma economia agroexportadora por outra baseada na indústria nacional que, num primeiro momento, objetivava o abastecimento do mercado interno, substituindo os produtos adquiridos através de importação. Houve necessidade de mão-de-obra especializada. O ensino técnico, então, entrou na pauta das discussões.

Cunha (2005, p. 27) ressalta que o Estado Novo (1937 – 1945):

[...] assumiu a industrialização como meta, e é provável que essa opção tenha determinado (ou, pelo menos, reforçado) a sua preocupação com a qualificação da força de trabalho, manifesta na Constituição outorgada em 1937. Era fácil deduzir-se que a política projetada de substituição das importações iria necessitar, a curto prazo, de contingentes adicionais de trabalhadores qualificados, que não estavam disponíveis.

Segundo este autor, até 1941 a organização do ensino profissional era bastante diferenciada, cabendo tanto a iniciativas públicas quanto privadas. Uma comissão, presidida pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, recebeu a função de organizar o sistema de ensino brasileiro. As “leis Orgânicas”, ou “Reforma Capanema”, decretadas a partir de 1942, redefiniram os currículos e as articulações entre os cursos, ramos, ciclos e graus. Para Manfredi (2002), essa política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio para as classes menos favorecidas.

Com a Reforma Capanema o sistema escolar ficou assim configurado: ensino primário, com quatro ou cinco anos de duração, para crianças de 7 a 12 anos (Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946); ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais, que compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942), cuja função era a de formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os outros ramos do ensino médio tinham a função de formar a força de trabalho específica para os setores de produção e da burocracia: o industrial para o setor secundário (Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942); o comercial para o setor terciário (Decreto Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943); o normal para professores do ensino primário (Decreto-Lei 8.530, de janeiro de 1946); e agrícola para o setor primário (Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946). Cada ramo estava dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O 1º ciclo do ensino secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2º ciclo respectivo, o colégio, e também ao segundo ciclo dos demais ramos. O mesmo não se dava, entretanto, com os primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparatórios apenas para seus respectivos segundos ciclos. Em 1946 vieram as transformações das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais.

Cabe destacar que a “Lei Orgânica do Ensino Agrícola” classificou os estabelecimentos de Ensino Agrícola em Escolas de Iniciação Agrícola, certificando o operário agrícola; Escolas Agrícolas, certificando o mestre agrícola; e Escolas Agrotécnicas, que atribuíam o certificado de Técnico em Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola.

Este Decreto-Lei, entre as inovações, possibilitou a abertura do Ensino Agrícola para o sexo feminino, a extensão dessa escola às comunidades circunvizinhas e preocupou-se com a formação dos professores e dos administradores dos estabelecimentos. Baseando-se também na Lei 9.613, o curso agrotécnico passou a ter a mesma duração do curso secundário, isto é, pôs-se no mesmo nível, porém sem igual equivalência para o ingresso na universidade, com exceção para o ingresso nos cursos de Agronomia e Veterinária.

Na década de 1950, mais precisamente na segunda metade, evidenciou-se uma grande transformação do sistema econômico do país. Nesta fase a industrialização não mais era estimulada somente para substituir as importações, mas já alcançava um patamar mais elevado. Isso levou o Brasil a integrar-se mais à estrutura econômica mundial através da entrada das multinacionais. Esta opção de desenvolvimento implicou em expansão e consolidação do capitalismo dependente, indo na direção das necessidades da própria reprodução capitalista mundial. (MACHADO, 1989). A fim de fazer face à nova tendência, o ensino técnico precisava ser remodelado e reaparelhado. Desde então, passam a figurar com maior importância os acordos internacionais firmados com os Estados Unidos, objetivando o fornecimento ao Brasil de equipamentos, recursos financeiros e assistência pedagógica e técnica. Esses acordos tiveram influência em nossa política educacional.

Decorridos quase vinte anos da introdução das Leis Orgânicas de Ensino Profissional, passou a vigorar a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estruturou o ensino em três graus: primário, médio e superior. Para o ensino técnico de nível médio, fixou a normatização para o funcionamento dos cursos industrial, comercial e agrícola. Entre outras modificações, garantiu a equivalência dos cursos técnicos da área primária da economia para fins de acesso ao nível superior, além da Agronomia e da Veterinária. Porém, não possibilitou devidamente a quebra da dualidade entre ensino propedêutico e profissionalizante. Conforme atesta Kuenzer (2007, p.15), a referida Lei “[...] não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos”.

Em decorrência da LDB, as antigas escolas de iniciação agrícola e escolas agrícolas foram unificadas recebendo o nome de ginásios, ministrando as quatro séries do 1º ciclo (ginasial) e mantendo a expedição do certificado de Mestre Agrícola. Já as Escolas Agrotécnicas passaram a chamar-se Colégios Agrícolas, oferecendo as três

séries do 2º ciclo, com estágio prático e diplomação de Técnico em Agropecuária. (COELHO; RECH, 2000).

Em consonância com o modelo de política econômica do governo brasileiro, sob a “Revolução Verde”, um conjunto de tecnologias utilizadas na produção agrícola, e com os acordos Internacionais entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), houve uma expressiva propagação dos colégios agrícolas. O projeto destacava a aquisição de conhecimentos úteis e habilidades manuais no processo ensino-aprendizagem, característicos do paradigma taylorista/fordista. Segundo Soares (2003), com a implantação do sistema de escolas-fazenda no ensino técnico agropecuário em meados da década de 60, os currículos oficiais consolidavam-se num enfoque tecnicista, com grande preocupação no atendimento ao processo de industrialização em curso, num atrelamento ao mercado que nas décadas seguintes tomará cada vez mais corpo.

Com a reforma administrativa dos Ministérios, ocorrida em 1967, e legitimada através do Decreto Lei nº 200/67, o Ensino Agrícola foi absorvido pelo Ministério da Educação e Cultura, antes atrelado ao Ministério da Agricultura. O órgão criado para administrar o Ensino Agrícola e fiscalizar o exercício das profissões de agronomia e veterinária, entre outras atribuições, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária (SEAV), também foi transferido para o MEC, sob a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), por sua vez, absorvido pelo Departamento de Ensino Médio (DEM), que atrelou também as diretorias de Ensino Industrial, Comercial e Secundário. Neste período algumas políticas foram marcantes para a época, entre elas a “Lei do Boi” (LEI Nº 5.465/68), que dispunha sobre o preenchimento das vagas para ingresso na educação agrícola, tanto de nível médio, como de nível superior, reservando 50% das vagas para candidatos agricultores e seus filhos; e a expansão do sistema “escola-fazenda”, que ainda norteia as atuais Escolas Agrotécnicas.

Cabe aqui ressaltar alguns aspectos desse sistema, pela importância que teve. Conforme salienta Maduro (1979), suas raízes são encontradas nos Estados Unidos e teve sua primeira experiência no Brasil em 1961, sendo implantado progressivamente a partir de 1966. Os recursos que eram destinados eram oriundos do convênio MEC/ USAID, conhecido como Convênio da Aliança para o Progresso (CONTAP II), firmado pelo Ministério da Agricultura e renovado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1968.

Esse modelo, disseminado pelo DEA e apresentado como uma grande solução para o setor, era baseado no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”. Tinha como objetivos: 1 – dar aos educandos vivência com os problemas reais do trabalho

agropecuário; 2 – despertar o interesse pela agropecuária; 3 – levar os estudantes a se convencerem de que a agropecuária é uma indústria de produção; 4 – oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem num negócio agropecuário; 5 – despertar no educando um espírito de cooperação e auxílio mútuo; 6 – ampliar as ações educativas do estabelecimento, proporcionando aos agricultores conhecimentos de prática agropecuária recomendáveis. Sua estrutura inicial de funcionamento tinha como componentes básicos: Sala de aula, Laboratório de Prática e Produção (LPP), Programa Agrícola Orientado (PAO) e Cooperativa. (MEC/DEM/CENAFOR, s/d). Um dos diferenciais deste sistema de escola é o regime de internato para quase todos os alunos. Esta necessidade de residência na instituição se faz, entre outros motivos, pelo fato de as escolas na grande maioria estarem localizadas na zona rural e absorverem alunos das mais diferentes regiões, o que impossibilita o deslocamento diário. Torna-se, portanto, imprescindível para o funcionamento da fazenda (escola), tendo em vista as inúmeras atividades fora do horário normal das aulas.

Resumindo, esse modelo objetivava um ensino agropecuário com vivência prática, que formasse técnicos com status de produtor, isto é, que dominasse todo o processo de produção e procurasse trabalhar de forma autônoma.

Até o ano de 1971, as escolas profissionalizantes tinham como prioridade a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Com a aprovação da Lei 5.692/71, instituiu-se a profissionalização compulsória, isto é, o 2º grau deveria ser profissionalizante. Segundo Manfredi (2002, p.105), a referida Lei pretendeu “[...] fazer a opção pela profissionalização universal de 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico num científico/tecnológico. A autora informa que isso aconteceu “[...] num momento em que o país objetivava participar da economia internacional e, neste sentido delegou ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado”. Na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 33), essa Lei possuía “[...] um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior”. Para Soares (2005, p. 181), tanto a Lei 4.024/61 quanto a Lei 5.692/71 demonstraram que era ofertado no país dois ensinos, um para a elite e outro para a maioria da população. Porém, essa lei que colocou o ensino profissional em instituições sem aptidão, sem estrutura física adequada e recursos humanos preparados para atuar nessa modalidade, aos poucos foi sofrendo adequações até chegar a Lei 7.044 de 1982, que extinguiu a obrigatoriedade do ensino profissional no 2º grau, e mudou a concepção substituindo o termo “qualificação para o trabalho” pelo termo “preparação para o trabalho”. Segundo Kuenzer (2007, p. 52), essa nova Lei nada mais era do que “[...] a acomodação do caos [...] uma saída conservadora

e nociva à classe trabalhadora, a quem não interessa um propedêutico equivocadamente apresentado como geral, mas sem ser básico, voltado exclusivamente [...] para ingresso dos mais competentes na Universidade”.

Se nos reportarmos ainda à década de 70, mais precisamente em 1973, o DEM construiu um Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º grau, no qual a concepção de qualificação profissional inserida neste documento reforçava a idéia de um agente de produção para colaborar com o desenvolvimento econômico do País (SOARES, 2003). Ressalta-se que o papel atribuído ao técnico da área agropecuária, enquanto prestador de serviço, ajustava-se com aquele requerido pela indústria brasileira, que se consolidara na época. De acordo com o referido documento, o técnico em agropecuária teria as seguintes atribuições:

Como agente de produção, o técnico do setor primário é o profissional que explora uma propriedade agrícola, própria, arrendada ou por sistema de parceria, conduzindo e produzindo segundo sua capacidade produtiva e, através da aplicação maciça e adequada da moderna tecnologia, atua na comunidade como elemento de integração social e de mudança cultural e tecnológica. Como agente de serviços esse técnico é o profissional que presta serviços mediante remuneração, como vendedor técnico ou técnico auxiliar em setores especializados da economia, atuando como elemento de ligação entre empresas e os consumidores ou entre o especialista e os agricultores (MEC/DEM, 1973, apud SOARES, 2003 p.140).

Nessa década também foi criada a Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário, através do Decreto nº 72.434 de 9 de julho de 1973. A partir de então, todos os colégios agrícolas, vinculados ao DEA ficaram atrelados a esta nova coordenadoria, que tinha como finalidade proporcionar assistência técnica e financeira aos estabelecimentos especializados em ensino agrícola e definiu também uma nova política para esta modalidade de ensino. (COELHO; RECH, 2000).

Segundo Sobral (2005), com a criação da COAGRI, o Ensino Agrícola Federal foi revigorado, pois o mesmo Decreto que a criou deu-lhe autonomia administrativa e financeira, através de um fundo de natureza contábil, o que permitiu grandes avanços nas escolas, pois os produtos agropecuários produzidos e comercializados pelas escolas passaram a ser reaplicados e não mais recolhidos ao Tesouro Nacional. Esta Coordenadoria possibilitou ainda profundas transformações na administração e manutenção das 33 Escolas Agrícolas Federais.

[...] a COAGRI ampliou e reformou seus prédios e instalações; equipou as escolas com laboratórios, salas ambiente, unidades educativas de produção, quadras para esportes, bibliotecas e acervos; regularizou as terras; implantou os serviços de orientação educacional e de supervisão

educacional; implementou e consolidou o sistema escola-fazenda; consolidou a cooperativa-escola; ofereceu cursos para habilitar seu corpo docente e administrativo, promoveu concursos públicos para admissão de servidores técnicos e administrativos. (MEC/SENETE 1990, apud SOBRAL, 2005 p. 31-32)

Foi através da COAGRI que o sistema escola-fazenda foi revigorado. Esta coordenação introduziu ainda uma cobrança sistemática sobre as escolas agrícolas de primarem pela qualidade dos cursos, de se comprometerem não só com a formação técnica, mas também com uma formação integral do adolescente. Assim, na condição de profissionais, teriam condições de atuar em favor de uma nova concepção para o ambiente rural, acrescentando conhecimentos aos que lutavam para equacionar os diversos problemas nas comunidades rurais. (COELHO, RECH, 2000).

Em setembro de 1979, através do Decreto nº 83.935, as escolas agrícolas passaram a ter a denominação de Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas do nome do município onde estavam localizadas. Na década de 80, houve uma expansão e melhoria do ensino técnico. Foi quando surgiram as várias Unidades Descentralizadas de Ensino, atendendo a inúmeros municípios brasileiros. Em novembro de 1986, o Decreto nº 93.935 extinguiu a COAGRI, passando o ensino agrotécnico de 2º grau a subordinar-se à Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG). Em abril de 1990, o ensino agrotécnico passou a ser subordinado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), que posteriormente passou a denominar-se Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Sua finalidade era cuidar da Educação Média e Tecnológica do país.

Com a promulgação da Lei nº 8.948/94, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, além de outras providências, ficou determinado que as antigas Escolas Técnicas Federais fossem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Quanto às Escolas Agrotécnicas Federais, esta lei estabeleceu que poderiam se transformar nos referidos Centros Federais após passarem por processo de avaliação de desempenho coordenada pelo MEC, o que ocorreu com várias Agrotécnicas, possibilitando-lhes atuarem não só na área agrícola, como também em outras áreas profissionais.

4.1.1 As mudanças do ensino profissional na década de 90

No Brasil, as políticas educacionais adotadas a partir da década de 90 explicitaram o seu alinhamento aos interesses do capital privado internacional, ou seja, à lógica da acumulação, aos novos modelos de produção flexível, ao chamado Estado

Mínimo, remodelado a partir das políticas neoliberais. A partir dessa década, a legislação educacional brasileira é submetida a um amplo processo de reformulação em que o determinismo tecnológico, associado à articulação entre as elites locais e os interesses do capital internacional, culminou na elaboração das novas diretrizes educacionais, resultando em 1996 na criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Porém, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25), esta discussão já se iniciara em 1988 quando a luta da sociedade brasileira por uma escola pública de qualidade culminou com a apresentação do primeiro projeto de LDB à Câmara dos Deputados, em dezembro desse mesmo ano, pelo Deputado Federal Otávio Elísio. Referindo-se ao ensino de 2º grau, ele assim se pronunciou: “A educação escolar de 2º grau [...] tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo”. Este anteprojeto apontava para uma formação profissional integrada à formação geral, com aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, mas após várias ementas se transformou no denominado Substitutivo Jorge Hage.

Simultaneamente, outros projetos sobre educação estavam sendo debatidos, com propostas de grupos de visões diferentes. Foi quando surgiu no Senado o substitutivo de Darcy Ribeiro, endossado pelos senadores Marco Maciel e Maurício Correa, que comungavam com o governo da época. Após vários debates, foi aprovada, em 20 de dezembro de 1996, não da forma sugerida a princípio, mas com alterações, a Lei nº 9.394, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. (SAVIANI, 2001).

Essa nova LDB reservou um espaço para tratar da Educação Profissional, um capítulo específico dentro do título “V”, que trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino. Em seu Artigo 39, a LDB ressalta: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” Na sequência, no Artigo 40, institui as formas de articulações: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Os artigos 41 e 42 tratam da possibilidade de se justificarem conhecimentos adquiridos na educação profissional ou fora do ambiente escolar, e do oferecimento de cursos especiais (além dos cursos regulares), abertos à comunidade pelas escolas técnicas e profissionais, respectivamente. (MEC/SETEC 2008).

Porém, o Governo Federal antes da promulgação da LDB, chamada de “Lei Darcy Ribeiro”, já tentava aprovar na câmara o Projeto de Lei nº 1.603/96, que planejava reformular a Educação Profissional, especialmente a Rede Federal de Educação Tecnológica, criando um sistema em separado com diferentes níveis de atendimento. Kuenzer (2007, p. 53), fazendo um estudo sobre essa proposta, afirma que “[...] em síntese [...] é desastrosa porque tenta acomodar diferentes concepções de grupos que pertencem ao mesmo governo, mas que procuram manter sua hegemonia por meio de um pretendido esforço integrado que articule o poder de controlar e a capacidade de financiar“. No entanto, foi rejeitado pela sociedade brasileira em inúmeras audiências públicas realizadas pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Sem êxito, o governo mudou a estratégia após a aprovação da referida LDB, “pois entendia que as principais diretrizes estavam contempladas no curto capítulo III da Lei, sendo suficiente a normatização via decreto presidencial (CUNHA, 2005)”. Assim, desconsiderando o amplo debate sobre esse assunto, o governo baixou a Medida Provisória nº 1.549, de março de 1997 e, em seguida, o polêmico Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que resgataram os princípios do projeto rejeitado. Posteriormente, lançou a Portaria nº 646/97, dentre outros documentos, que viriam proclamar a reforma da educação profissional, que levaria ao divórcio a formação geral e a formação profissional. Em síntese estas normativas consubstanciavam-se no “cumpra-se”.

Entendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25) que esses instrumentos “[...] vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades de mercado”.

Manfredi (2002) frisa que o modelo de reforma introduzido, embora tenha sido gerado de propostas distintas, beneficiou os empresários e seguiu os ditames dos órgãos internacionais, frustrando o projeto de ideias democráticas, defendidas pelas entidades da sociedade civil. O autor julga que esta reforma instituída:

[...] legitima um projeto não consensual, o qual, de um lado, instaura o dissenso sobre sua implementação e, de outro, a desestruturação das redes de ensino preexistentes. Em relação a este último aspecto, a medida provisória 1.549/97, em seu artigo 44, aponta para a transferência de responsabilidade de manutenção e gestão do ensino técnico para os Estados, municípios, Distrito federal, setor produtivo e ou organizações não-governamentais, eximindo a União da incumbência de continuar participando da expansão da rede técnica federal (MANFREDI, 2002 P. 138-139).

Na mesma linha de pensamento, Ferreti e Silva Jr. (2000, p. 51), ao averiguarem a reforma, entendem que ela:

[...] reproduz a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, uma vez que, diferentemente do que afirma o documento, não apenas teremos a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também a teremos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas e paradigma produtivo que leva o MEC a pautar a educação pelo “modelo de competência”. E a teremos, como sempre, também assistencialista, contrariando o documento.

Na exposição de motivos assinada pelo Ministro da Educação para a reforma da educação profissional, sobressaem dois argumentos relevantes: o alto custo das escolas de ensino profissional de nível médio, em especial as da rede federal, em comparação com as escolas da rede estadual; e o direcionamento dos egressos depois de formados para continuidade dos estudos, e não para o mercado de trabalho (CUNHA, 2005). Sobre esse assunto, Filho (1997, p.11) observa que a qualidade de ensino na rede federal:

[...] é justamente possibilitada pelos recursos que dispõem e que a falta destes recursos é uma das razões das deficiências dos sistemas estaduais. Caso fossem aplicados recursos públicos para a recuperação das escolas estaduais, os estudantes - ricos ou pobres - não interessados especificamente em cursos técnicos, passariam a procurar vagas justamente nessas escolas, e não mais nos CEFET's e ETF's. A questão é que só se faz ensino de qualidade com investimentos. [...] a solução proposta, escola privada e de qualidade só para quem poder pagar e profissionalização rápida e barata para os trabalhadores e seus filhos, significa o descompromisso com as políticas sociais e o aprofundamento da exclusão social.

Com o Decreto 2.208/97, foram regulamentados o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42, da nova LDB, correspondentes à educação profissional, que estabelecem os objetivos e níveis deste ramo de ensino. Quanto aos níveis, ficaram assim estipulados:

- a) Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- b) Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- c) Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos de ensino médio e técnico;

Este mesmo Decreto, baseado no artigo 40 da Lei nº 9.394/96, define que a educação profissional deixará de estar integrada ao ensino regular, devendo ser articulada com este. O ensino técnico passa a ter organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou

sequencial a este.

No entendimento de Kuenzer (1997, p. 16), o Decreto 2.208/97 retira dos filhos dos trabalhadores o direito de acesso ao ensino superior, pois esta quebra de equivalência obriga o jovem a fazer dois cursos ao mesmo tempo, algo geralmente impossível, pois ele precisa trabalhar para sobreviver, ou ele adia uma das duas formações. A lógica é adiar o ensino médio, e optar pela formação profissional. “Concretamente restringe-se o direito à educação em função da origem de classe, ideologicamente justificada pela ausência de capacidade de estudar, como sugerem os documentos do Banco Mundial”.

A autora coloca ainda que esta configuração de ensino sem equivalência:

[...] é anacrônica em relação às novas demandas da globalização e da reestruturação produtiva, que exigem cada vez mais escolaridade básica com onze anos de duração, como já fazem os países desenvolvidos, posto que não é possível promover formação profissional adequada às novas exigências derivadas da cidadania e dos padrões flexíveis de produção, sem sólida base de educação geral. (KUENZER,1997, p.18).

Este decreto frisa também a necessidade da criação de mecanismos institucionais permanentes para promover a articulação entre escola, trabalhadores e empresários, a fim de identificar novos perfis profissionais demandados pelos setores produtivos, bem como adequação da oferta de cursos em função das demandas desses setores.

Destaca-se também, em 1997, a publicação da Portaria MEC nº 1.005, de 10 de setembro, que implementou o Programa de Expansão da educação Profissional (Proep) para apoiar a reforma da educação em curso. Foi uma iniciativa do MEC em parceria com o Ministério do Trabalho, cujo objetivo era financiar as unidades de ensino profissional, destinando para isso cerca de 500 milhões de dólares. A princípio o projeto atenderia 200 centros de educação profissional, assim distribuídos: 70 na rede federal, 60 na estadual e 70 no segmento comunitário. Os recursos destinavam-se para reformas, ampliações, construções, aquisição de equipamentos, capacitação de docentes, entre outros. Estas verbas vinham do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e uma parte do Tesouro Nacional. Para obter os recursos as instituições apresentavam um projeto que atendesse às exigências do programa, entre elas a separação formal entre ensino médio e profissional, diminuição do número de vagas para o ensino médio. Em suma, a reforma como um todo. (CUNHA, 2005).

No que tange à Portaria nº 646/97, esta regulamenta os artigos 39 a 42 da LDB, bem como o Decreto 2.208/97, e dá outras providências. Cabe destacar que esta Portaria, entre outras medidas, determina o prazo de até 4 anos para que a implantação

do disposto nos documentos anteriormente mencionados se concretizasse na rede federal. Autoriza as IFETs a oferecerem o ensino médio, porém independente da educação profissional, e que este não ultrapasse 50% do total de vagas oferecidas pelo ensino regular em 1997; incremento do número de matrículas em relação àquelas oferecidas no ensino regular em 1997 de, no mínimo, 50% no período de até 5 anos. As instituições federais de educação tecnológica que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma que as peculiaridades de sua localização e metodologias de ensino sejam respeitadas (MEC/SETEC - 2008).

Outro fator colocado na reforma que mereceu considerações foi a possibilidade de instrutores e monitores selecionados trabalharem com disciplinas do currículo do ensino técnico que, para Pino (1997), a presença de pessoa sem formação científica, tecnológica e pedagógica contribui para a desintegração da rede federal de ensino profissional e prejuízos ao desenvolvimento econômico do país.

Outro ponto foi a estruturação curricular dos cursos sob a forma de módulos, que implica na possibilidade de saídas intermediárias. Quanto à modulação, Araújo (2002) observa que este procedimento pode fragmentar o processo formativo, pois os módulos são considerados isolados e devem ser mobilizados de acordo com as necessidades do imediato e, portanto, não oferecem maiores possibilidades para assegurar a sequenciação lógica da formação e uma compreensão global dos processos produtivos.

A reforma substituiu o conceito de qualificação pelo de competências. Para Ferreti e Silva Jr. (2000, p. 51), “[...] esse modelo transfere as responsabilidades sociais do Estado sobre o emprego, a qualificação e a educação para a esfera da individualidade do educando – um novo traço cultural do capitalismo atual”. Essa modificação é abordada de uma forma mais detalhada na Resolução nº 4/99, que tomou como base os documentos normativos referentes à educação profissional, e, sobretudo, o Parecer nº 19/99, que levou em seguida à origem das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNs) e das Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNs).

Ao analisar a reforma, Ramos (2002) comenta que essas modificações associaram-se aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, vindo a permanência no trabalho passar a depender das competências adquiridas e frequentemente atualizadas por meio da educação profissional continuada ou pela diversificação das experiências profissionais. A autora comenta ainda que:

[...] o enfraquecimento do conceito de qualificação pela competência pode levar à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais deste país; no âmbito educacional, as apropriações

apressadas e limitada desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais considerados superados pelo debate educacional crítico nas últimas décadas. (RAMOS, 2002, p. 403).

A Resolução 04/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, dentre outras normas, estabeleceu também as competências profissionais gerais dos técnicos nas diversas áreas. Para o técnico da área agropecuária as competências estipuladas foram (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/09):

- a) Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas;
- b) Planejar, organizar e monitorar a exploração e manejo do solo de acordo com suas características; as alternativas e otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais; a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação; a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e produtos agroindustriais; os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; a produção de mudas (viveiros) e sementes; a identificação dos processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratamentos das culturas;
- c) Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos;
- d) Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita;
- e) Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados;
- f) Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos ou maléficos;
- g) Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético;
- h) Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial;
- i) Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária;

- j) Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para a distribuição e comercialização de produtos;
- k) Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos;
- l) Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental e laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias;

Com tais reformulações, alguns pontos ficaram obscuros, um deles o modelo de competência que deveria ser amplamente discutido, envolvendo principalmente os professores das escolas públicas, uma vez que o conhecimento a respeito do assunto está restrito a alguns órgãos oficiais, à academia e a algumas agências de formação profissional; este modelo não é originário do campo da educação e sim dos negócios, o que reforça o pensamento de que as reformas apresentadas tendem a privilegiar um setor social e não a sociedade como um todo. (FERRETTI; SILVA JÚNIOR, 2000).

4.1.2 A nova reestruturação do ensino profissional entre 2003 e 2007

Em 2003, com a chegada de um novo governo, esperavam-se mudanças relevantes nos rumos da educação profissional, tendo em vista no que foi transformado esta modalidade de ensino na década de 90 através do Decreto 2.208 e outros documentos que foram amplamente contestados por servidores, alunos e forças progressistas por desconhecerem a realidade da classe trabalhadora. Em maio e junho de 2003, foram realizados seminários com os seguintes temas: “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências Problemas e Propostas”, com o objetivo de colher sugestões para a formatação de uma nova proposta de educação no país. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005).

Em 4 de dezembro de 2003 foi realizado o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológico, através da Portaria nº 3.621 do MEC, objetivando estabelecer um diálogo entre o Estado e a sociedade civil e obter propostas e sugestões para uma política de educação profissional articulada com as necessidades dos vários segmentos. Em abril de 2004, a SEMTEC lançou um documento denominado “*Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*”, no qual sublinhavam os seguintes princípios gerais e específicos (MEC/SETEC. 2004):

- a) *Geral*: Comprometer-se com redução das desigualdades sociais; Assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental; Incorporar a educação básica (fundamental e média) como direito; Comprometer-se com uma escola pública de qualidade;
- b) *Específicos*: Articular a educação profissional e tecnológica com a educação básica; integrar a educação profissional e tecnológica ao mundo do trabalho; promover a interação da educação profissional e tecnológica com outras políticas públicas; recuperar o poder normativo da LDB (arts. 22, 35, 36, 39 a 42); proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional e tecnológica; comprometer-se com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica;

O compromisso do novo governo com as instituições de ensino, educadores e alunos veio a ser cumprido de certa forma em 23 de julho de 2004, com a promulgação do Decreto 5.154, que regulamenta o artigo 36 do § 2º e os artigos 39 a 41 da LDB, que, assim, corrigiu algumas das distorções que apresentava o Decreto 2.208/97, até então o principal instrumento da educação profissional. Na verdade, a nova medida introduz flexibilidade. Entre as mudanças, destacam-se as novas orientações para a educação profissional do país, que passou a ter a seguinte configuração (BRASIL, DECRETO 5.154/2004):

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação

Este Decreto também fixa uma nova forma de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, isso após o aluno ter concluído o ensino fundamental:

- I – Integrada, onde o aluno cursa o ensino médio e o profissional na mesma instituição, com matrícula única para cada aluno;
- II – Concomitante, onde a complementaridade entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõem a existência de duas matrículas, uma para cada curso, podendo ocorrer:
 - a – na mesma instituição de ensino;
 - b – em instituições diferentes, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c – em instituições diferentes, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de intercomplementaridade de projetos;
- III – subsequente, oferecida a quem já concluiu o ensino médio.

O referido Decreto introduziu, nos seus artigos 3º e 6º, a terminalidade em

“etapas”, que pode representar várias vias de saída durante a formação técnica de nível médio e também a graduação tecnológica, sempre observando se o aluno tem certificação da terminalidade obtida e a possibilidade de prosseguir os estudos utilizando-se da etapa cumprida. Na verdade este conceito nada mais é do que uma reedição da formação em módulos, prevista no Decreto 2.208/97. Não elimina, portanto, a possibilidade de uma certificação de técnico resultar de um amontoado de módulos (etapas), desde que atendido o prazo limite de cinco anos. (ARAÚJO, 2006).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) o decreto 5.154/2004 propiciou as modificações já abordadas no âmbito da organização da educação profissional, possibilitando a integração entre ensino médio e a educação profissional. O decreto revogou a Portaria 646/9, que reduzia o acesso ao ensino médio entre outras determinações. Porém, não atendeu a todas as expectativas, isto é, não mudou por inteiro o desmonte produzido pelo Decreto anterior. Os autores ressaltam ainda que:

O conteúdo final do Decreto 5.154/04, por outro lado sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do Governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes, como sinaliza Márcio Pochman, insistentemente, com políticas distributivas e emancipatórias (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS 2005, p. 53).

A SEMTEC, através do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, já revogado pelo Decreto 6.320 de 28 de dezembro de 2007, passou a denominar-se Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O órgão a gerenciar apenas a educação profissional, isto é, as Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação, passando o ensino médio aos cuidados da Secretaria de Educação Básica, o que não agradou a muitos, pois entendiam a divisão obstava a articulação.

Outras importantes decisões foram tomadas no início do ano 2000: a revogação da Lei 9.649/98, que inviabilizava a expansão da rede federal de educação tecnológica e que hoje se encontra em franco crescimento; e a publicação do Decreto, 5.224 de outubro de 2004, que possibilitou aos CEFETs atuarem em todos os níveis da educação tecnológica, desde o básico até a pós-graduação.

As reformas até aqui apontadas, embora tenham modificado em muitos aspectos o ensino profissional, não suprimiram as carências da classe trabalhadora, nem responderam aos apelos daqueles que queriam uma educação integral, capaz de proporcionar ao cidadão o acesso ao conhecimento, às tecnologias e aos valores

humanos. Desejava-se muito mais do que a simples capacitação para o mercado de trabalho.

Cabe-nos abordar, ainda que de forma muito sucinta, as novas delimitações para o ensino profissional e tecnológico que se iniciaram a partir de 2007. Fazendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a proposta de remodelar a rede federal de educação começa com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) mediante o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. A medida estabelece as normas para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de criação dos IFETs. Foi criada, entretanto, uma grande polêmica, pois esse assunto não fora tratado nas bases como deveria e tampouco discutido na I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em Brasília, de 5 a 8 de novembro de 2006. Pairavam muitas dúvidas nas instituições da rede federal, principalmente nas Escolas Agrotécnicas. Seus objetivos eram transformarem-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), sendo que 11 das 33 agrotécnicas já estavam em processo final para a mudança, o que ficava inviabilizado com a nova proposta do MEC, que, através da SETEC, paralisara todas as “cefetizações” até o desfecho final da nova proposta.

Em junho de 2007 o Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), em Sertão, no Rio Grande do Sul, preocupado com o teor do referido decreto, encaminhou um documento (CONEAF, OFÍCIO Nº 05/2007) ao Ministro da Educação, sugerindo um novo desenho para rede federal. No documento, após uma breve explanação sobre as EAFs no contexto atual, foram feitas as seguintes proposições:

- a) inclusão de toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Universidades Tecnológicas Federais, Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Faculdades Federais de Tecnologia, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais vinculadas às Universidades Federais) PDE, contemplando ampliação da infraestrutura, financiamento e recursos humanos;
- b) a manutenção e a valorização das autarquias já existentes, assegurando a autonomia conquistada através de lutas históricas;
- c) a construção de uma política pública com critérios claros e financiamento que permitam a estruturação das atuais EAFs para a imediata transformação destas em CEFETs;
- d) que o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica seja estendido as EAFs, vinculando a elas novas unidades, respeitando a localização geográfica (mesorregião, na qual a EAF estiver

estabelecida) e os Arranjos Produtivos Locais (APLs);

e) oportunizar o IFET a partir de uma EAF;

Se por um lado o ofício não teve êxito, por outro os debates nas instituições continuaram, com a participação do SINASEFE, o sindicato dos servidores da rede federal. Em 12 de dezembro de 2007 foi lançada a chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007 que convocava as instituições federais de educação profissional a aderirem voluntariamente ao novo formato da rede. Junto estava o projeto de lei (anexo II), que para espanto das agrotécnicas, elas não figuravam mais como instituições federais:

Art. 1º. Fica instituída, no âmbito do Sistema Federal de Educação, a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, vinculado ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET;

II – Universidades Tecnológicas Federais – UTF;

III – Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET;

Parágrafo único. As instituições relacionadas no caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (MEC/SETEC chamada pública nº 002/2007).

Aparecendo as agrotécnicas somente no artigo 17 das disposições gerais e transitórias do referido projeto de lei, ficava evidente que estas instituições pouco representavam junto à SETEC/MEC após a consolidação do reordenamento.

Art. 17. As atuais Escolas Agrotécnicas Federais não inseridas no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, atuando prioritariamente na oferta de educação profissional técnica de nível médio e na formação inicial e continuada de trabalhadores. (MEC/SETEC chamada pública nº 002/2007).

Outra grande preocupação dessas escolas ecoava no MEC. As instituições que não aderissem ao novo modelo teriam poucos recursos, pois a prioridade era investir maciçamente no PDE. Desta forma poucas alternativas restavam para o crescimento delas, a não ser a adesão ao plano.

Quanto aos CEFETs, a realidade era bem diferente, pois os objetivos desempenhados por eles, normatizados pelo Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, pouco se modificariam em relação aos propostos para os IFETs. Por isso não houve tanta preocupação por parte dessas instituições com a referida remodelagem da rede, com exceção de algumas que estavam pleiteando transformarem-se em Universidades Federais Tecnológicas, seguindo o caminho do CEFET – PR, que passou a denominar-

se Universidade Tecnológica do Paraná.

A Escola Agrotécnica Federal de Sombrio era uma das que se preocuparam com o formato da remodelagem. Aconteceram várias assembleias com a participação de toda a comunidade, tendo, inclusive a participação do SINASEFE. Uma das maiores queixas era contra o MEC por não ter discutido previamente o projeto. Mas os caminhos já estavam traçados, pois sem a garantia de recursos, sem a possibilidade de transformarem-se em CEFETs, o futuro era obscuro. Passou-se então a tratar o assunto com as co-irmãs Agrotécnicas de Concórdia e de Rio do Sul, que também passavam pelo mesmo dilema, para, juntas, formarem outro IFET em Santa Catarina, já que o CEFET – SC estaria formando um IFET com suas UNEDs. Posteriormente uniram-se às Agrotécnicas os Colégios Agrícolas de Camburiú e Araquari, ambos vinculados a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e assim formaram o Instituto Federal Catarinense, Ciência e Tecnologia com a sede da Reitoria na cidade de Blumenau, Santa Catarina.

Deve-se ressaltar que, embora o ensino técnico agrícola apresente especificidades em relação aos demais cursos profissionais oferecidos, as instituições desta natureza estiveram sempre ajustadas às mesmas diretrizes educacionais que regulamentam o ensino técnico.

Na sequência, abordaremos a relação entre educação profissional e desenvolvimento, pois esta notadamente vem se tornando primordial nas atuais concepções sobre o tema.

4.2 Educação Profissional como Fator para o Desenvolvimento Local/Regional

Na década de 60, Prebisch (1962, p. 70) já colocava, com muita propriedade que o “[...] desenvolvimento econômico é basicamente um processo de capacitação e aperfeiçoamento de qualidades nacionais no que toca às técnicas e à produção”. Hoje, mais do que nunca, esta fórmula está em voga.

Ao longo dos anos, o ensino profissional vem se tornando estratégico para o país, principalmente se considerarmos o atraso tecnológico de diversos setores da economia, a necessidade de diminuição das desigualdades regionais e elevação do nível de escolaridade e capacitação tecnológica da população. Além disso, há relevância em

adotarem-se medidas que contribuam efetivamente para a elevação de vários setores, entre eles o agropecuário.

Além disso, historicamente sempre esteve incumbido de capacitar profissionais nas mais diversas áreas, mesmo que para isso não levasse em consideração a formação integral do trabalhador. Na verdade, era associado unicamente à formação de mão-de-obra ao esforço manual e físico, que, desde o princípio, havia sido reservada às classes menos favorecidas da sociedade, herança escravista da época colonial. Aos poucos essa realidade foi sendo transformada e mudaram-se os rumos.

Da década de 80 em diante, com as novas formas de organização e de gestão, modificou-se estruturalmente o mundo do trabalho. Mudou o panorama econômico e produtivo e se estabeleceu complexas tecnologias agregadas à produção e à prestação de serviços e progressiva internacionalização das relações econômicas. Conseqüentemente, a educação profissional passou a necessitar de uma sólida formação geral para atender às novas exigências.

Segundo Manfredi (2002, p. 33), “[...] o trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços.” Neste contexto a educação profissional vem se consolidando nos últimos anos como uma política pública primordial, pois qualifica o trabalhador para as novas exigências do mercado de trabalho. Ela é responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, distribuição de renda e melhoria da qualidade de vida nas esferas nacional, regional e local. Corroborando esta afirmação, Segnini (2000) diz esta formação escolar aparece hoje como questão central, pois lhe são conferidas funções essencialmente importantes para o momento, capaz de possibilitar a competitividade, intensificar a concorrência e capacitar trabalhadores às mudanças técnicas e assim minimizar os efeitos do desemprego.

Na época da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), já se preocupava:

[...] com o futuro, no qual o conhecimento vem se transformando no principal recurso gerador de riquezas, seu verdadeiro capital e exigindo, por sua vez, uma renovação da escola, para que se assuma seu papel de transformadora da realidade econômica e social do país. (SENETE, 1992, p. 57).

Esta busca pelo conhecimento leva-nos a um ensino que absorva para si a formação deste novo cidadão, proporcionando-lhe uma formação integral para inserção na vida social e preparo para o mundo do trabalho, a fim de contribuir com o desenvolvimento econômico e social. Porém, como bem coloca Oliveira (2003), devemos

vislumbrar sempre no processo da educação profissional a formação do homem em múltiplas dimensões que não só o trabalho.

Conforme o Capítulo III, artigo 39, da Lei de Diretrizes Básicas da educação (LDB 9.394/96, alterada pela Lei nº 11.741/2008), “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação, e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Segundo a LDB, esse tipo de educação não substitui e nem concorre com a básica, tendo em vista que a melhoria de uma pressupõe a qualidade da outra. Este capítulo específico da LDB reflete a importância que o assunto merece, respaldado nas profundas mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho.

Carneiro (1998, p. 116-117) atesta a urgência por uma formação profissional renovada ao observar que em nosso país as diretrizes normativas nesse campo “[...] estiveram quase sempre divorciadas das políticas de desenvolvimento econômico e tecnológico do País, das políticas sociais voltadas para o trabalho produtivo e para a geração de renda e de estratégias fecundadoras de parcerias e de integração”.

Atualmente, o que se busca, na sua relação com o ensino médio, é propiciar ao cidadão o domínio dos fundamentos científicos das técnicas diversificadas e utilizadas na produção, que contemple a formação integral e não o simples adestramento em técnicas produtivas. Portanto, modifica-se a fim de proporcionar novos espaços a um novo indivíduo.

No entendimento de Grabowski (2006, p. 85):

O Ensino Médio integrado à Educação Profissional é uma proposta que, por excelência, viabiliza o exercício da cidadania, municia os cidadãos de recursos para inserir-se e para progredir no trabalho, contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, principalmente ao enfatizar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Além desta dimensão formativa de pessoas na condição de cidadãos e de trabalhadores inseridos socialmente, o Ensino Médio integrado é, sem dúvida, uma estratégia nacional e de Estado, diretamente relacionada com o desenvolvimento das forças produtivas, da diminuição da vulnerabilidade científica e tecnológica e, primordialmente, com a retomada do desenvolvimento econômico, social, cultural, político e educacional.

Portanto, caracteriza-se pelo comprometimento com a redução das desigualdades sociais, manifestada claramente na distribuição de renda, de bens e serviços e na consolidação da soberania do país, colaborando na construção de um projeto justo, igualitário e sustentável. (MEC/SETEC, 2004).

A nova concepção impõe uma grande responsabilidade ao ensino atual. Zarifian

(2003) destaca a competência como uma forma de qualificação ainda emergente que vem introduzir os pressupostos de uma formação integral, capaz de unir a técnica e o conhecimento científico. No entanto, Kuenzer (2008) alerta que ela não pode ser a mesma utilizada no modelo taylorismo-fordismo, que se baseava fundamentalmente no conhecimento produzido pela experiência tácita, e de natureza psicofísica, que privilegiava a competência no fragmento e não na totalidade. A nova dimensão é recente e atende não apenas aos anseios do capital. Surgiu mesmo a partir da substituição da base eletromecânica pela microeletrônica que passa a exigir:

O desenvolvimento de competências cognitivas complexas e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridade, avaliar, lidar com diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. (KUENZER, 2008, p. 21-22).

Para Carvalho (2003, p.16),

[...] com o advento da microeletrônica, torna possível o pressuposto de que as novas opções tecnológicas e organizacionais (novo paradigma técnico-econômico) portam possibilidades de valorização da qualificação dos trabalhadores e a educação profissional pode jogar um papel decisivo neste processo.

De acordo com Frigotto (2001, p. 81-82), “[...] no interior da pedagogia da competitividade, centrada nos conceitos de competências, opera-se uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional”. O autor afirma que necessitamos de uma educação profissional emancipadora, “[...] formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento sustentável”.

A educação, como bem público, assim como a escola, como *locus* de conhecimento, socialização e cultura, não só possui função social como também se localiza num determinado espaço com a finalidade de promover o desenvolvimento do educando, preparando-o para a vida. Assim uma instituição de ensino deve buscar refletir a realidade histórico-geográfica nos seus níveis social, educacional, tecnológico e cultural, desde o município onde está inserida até as esferas mais remotas, estando sempre atenta aos desafios da realidade. (GRABOWSKI, 2006).

Portanto, uma escola profissional só tem sentido se atender aos interesses da região onde está inserida, construindo de forma democrática e participativa uma proposta pedagógica que seja capaz de promover a formação de um cidadão autônomo, com competência técnica para a sua inserção no mundo do trabalho e consciente do seu papel na promoção do desenvolvimento sustentável local/regional.

Neste sentido, Baracho *et. al.* (2006, p. 72) coloca que:

Cada instituição precisa buscar e definir sua identidade, movendo-se nesse contexto complexo e mutante. Para isso é fundamental conhecer-se e conhecer o entorno onde está localizada, ou seja, inserir-se em um diálogo social, a fim de que possa construir ofertas educacionais coerentes com as reais necessidades da população à qual atende e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento local.

Depende, portanto, da estruturação e organização das formas, dos arranjos, redes, sistemas e parcerias, nos quais a escola (o ensino profissional) é um centro importante de produção do conhecimento, buscando participar da formação de modelos de desenvolvimento que contribuam para a inclusão social e o crescimento econômico na perspectiva da melhoria de qualidade de vida da sociedade da qual faz parte.

4.3 O Ensino Técnico Agrícola na Atualidade

Desde os tempos da colônia o Brasil usufruiu da terra para produzir riquezas e prosperidade através da agricultura. Com isso, surgiu a necessidade dos primeiros passos do ensino agrícola para dar suporte a esta produção, mesmo sendo, ao longo da história, oferecido mais como treinamento do que como uma educação técnica de caráter mais abrangente. Porém, cabe lembrar que essa prática permeava o nível técnico de uma forma geral.

Segundo Sobral (2008, p. 2-3), as décadas compreendidas entre 1920 e 1930 foram referências para o ensino técnico no Brasil. Entretanto, nesse mesmo período, o ensino profissional direcionado para o setor agropecuário estava a cargo de universidades, atendendo uma pequena parcela de produtores. Ao longo da história enfrentou entraves, preconceitos e discriminação causados pela cultura fortemente enraizada na tradição bacharelesca, remontada à época colonial, que também desqualificava o trabalho braçal, considerando não dignos para pessoas livres e cultas. O autor adverte que o ensino técnico se diferenciou do agrotécnico no que tange a sua

origem, pois enquanto a formação técnica urbana enraizava-se juntamente com a industrialização, o agrotécnico teve sua ascensão a partir das décadas de 1950 e 1960, quando, então, aconteceram mudanças sensíveis:

A modernização na agricultura, a transformação tecnológica no meio rural, a tecnificação crescente dos produtores familiares ligados a agroindústria, a teoria do capital humano e a *Revolução Verde*, foram condicionantes para que o capital agroindustrial demandasse um profissional que desse conta de promover uma nova extensão rural: o Técnico em Agropecuária. (SOBRAL, 2008, p. 2-3),

Podemos dizer que a principal mudança viria com a “Revolução Verde”, implantada através de um discurso de vitória contra a fome e a pobreza mundial. No Brasil, a modernização de que fala Sobral deu-se pela expansão dos princípios industriais tayloristas-fordistas, que consistem na utilização de procedimentos padronizados em forma de linha de produção, na qual as propriedades se especializam em determinadas atividades. Nesse processo, as Escolas Agrotécnicas Federais foram importantes aliadas nas mudanças estruturais e tecnológicas necessárias ao setor agrícola, que culminou com a implantação do sistema escola-fazenda. Para Soares (2005, p.185),

[...] esta concepção de formação do técnico agrícola firma-se na relação produtivista e unidirecional do mercado e da produção agropecuária de finalidades somente empresariais, baseando-se na dicotomia ensino-produção, promove uma educação profissional distanciada das relações sociais e de trabalho das minorias do campo.

Pode-se dizer também que foi neste período que a formação técnica de nível médio para o campo (ensino agrícola) se consolidou no país.

Ele moldou sua proposta de formação técnica considerando as necessidades vigentes na época. O técnico agrícola era preparado com os conhecimentos necessários para desencadear as mudanças no meio rural, direcionando o produtor rural para o ritmo e a cultura da produção agroindustrial.

Porém, se serviu de base para a propagação das escolas agrotécnicas, o modelo está em crise. Todos esses avanços, toda essa tecnificação no campo provocou também impactos negativos, atingiu a agricultura familiar, potencializando a estratificação social entre os pequenos produtores rurais, reduziu drasticamente a necessidade de mão-de-obra no campo, ocasionando considerável êxodo rural e uma preocupante deterioração do meio ambiente. Estes fatores bem como outros que preocupam a sociedade de uma forma geral pautam o novo desenvolvimento que ora se almeja.

Por isso o novo paradigma de desenvolvimento se apresenta calcado no sustentável. Com ele, o local/regional é amplamente discutido e colocado no bojo das

reflexões, o que necessariamente nos leva a indagações acerca do que estamos praticando. Deconto (2008, *apud* DAL SOGLIO, 2008) alerta que esta agricultura, denominada “moderna”, altamente dependente do petróleo, seja como fonte de energia, seja como fonte de insumos químicos, está chegando ao seu limite. Lembra que estudos recentes apontam para mudanças relevantes, com diversas áreas perdendo a capacidade de produzir algumas culturas hoje importantes para alimentação dos brasileiros e mesmo para a economia do país. Porém, estes prejuízos ambientais poderiam ser amenizados com elementos alternativos, utilização de adubação orgânica, plantio direto, rotação de cultivos, entre outras técnicas ecologicamente corretas. Necessariamente, este cenário faz emergir a discussão sobre um novo ensino agrícola que preconize as questões ambientais, o manejo dos recursos naturais, a potencialização da agricultura familiar, entre outros fatores que contribuem para o desenvolvimento do espaço rural.

Cabe neste momento destacarmos a visão de Soares (2003, p.197-198) a respeito do tema sustentabilidade, que também entra na pauta de formação do novo técnico em agropecuária:

Falar em sustentabilidade, numa perspectiva democrática e integradora é ir além das questões ecológico-ambientais ou das análises meramente econômicas sobre os impactos e as possibilidades, e enfatizar a preocupação com os problemas sociais e econômicos, com a justiça, a igualdade e o emprego, com a satisfação das necessidades básicas, a solidariedade com as gerações futuras, com o respeito à diversidade cultural, com a preservação do patrimônio histórico, cultural e natural de uma região [...].

Pensar em desenvolvimento sustentável é pensar no atendimento às necessidades dos grupos sociais, reconhecendo as diferentes formas de organização e sua articulação com as demandas maiores do conjunto da sociedade, bem como o *entendimento* de que os problemas sócio-ambientais estão situados para além das questões da técnica, e apesar dela e que para enfrentá-los é necessário questionarmos o modelo de sociedade que temos hoje. É fundamental ter consciência da insustentabilidade do modelo da *revolução verde* e dos seus danos, principalmente aos pequenos produtores, bem como os custos ambientais e a degradação dos recursos naturais provocada pelo mesmo.

De acordo com Sobral (2008), mesmo que se tenha realizado nos últimos anos uma reestruturação, por conta da reforma da educação profissional como um todo, objetivando atender às necessidades vigentes do capital, é notória a permanência da histórica separação entre o saber e o fazer, entre o manual e o intelectual. As justificativas para estas reformas pautam-se pela empregabilidade do aluno egresso diante do novo cenário traçado para o mundo do trabalho, porém não contemplam as reais necessidades dos profissionais. (SOBRAL, 2008).

Para Almeida (2008, p. 2), isso coloca em dúvida certos valores tradicionais do

profissional que atua junto aos produtores rurais. “As atuais crises social, econômica e ambiental do desenvolvimento estão a exigir uma nova postura da pesquisa, da extensão e fundamentalmente, do ensino, formador de profissionais que vão atuar nas primeiras áreas”, ou seja, na agropecuária. O autor cobra a competência para se integrar diferentes realidades e dimensões da problemática rural, agrícola e suas interfaces com a sociedade global. Para tanto as instituições de ensino ligadas ao setor agropecuário devem:

Integrar áreas do conhecimento científico; pensar na formação de técnicos como articuladores do desenvolvimento, emuladores da organização social, negociadores do equilíbrio social; incutir a idéia da nova extensão como serviço de apoio ao desenvolvimento e não mais como mero centro de transferência de tecnologias; inverter o modelo clássico e hierárquico Pesquisador – Extensionista – Agricultor, tornando este último o protagonista central do desenvolvimento, e não mais o receptor de uma idéia única, universal de desenvolvimento; valorizar o papel educativo da extensão; saber lidar com a (falsa) oposição entre o “saber técnico” e o “saber local” (nem só um, nem só o outro); instrumentalizar os futuros profissionais para integrar os diferentes aspectos da infraestrutura; estimular e promover, na prática, as estratégias de transformação estrutural (formação do profissional crítico); instrumentalizar os futuros profissionais na ação prioritária e multifacetada com os agricultores mais pobres (particularmente para aqueles extensionistas “oficiais”); promover um contato mais frequente com os diferentes segmentos de agricultores e suas práticas, interesses e necessidades; ensinar, permanentemente, a articular o “negócio” agrícola com a preservação/conservação ambiental (isso necessariamente implica na busca de bases para outra gestão do agrícola e do rural); promover o ensino na direção da consolidação de um padrão de desenvolvimento para cada região e grupo de agricultores, respeitando a diversidade, a autonomia e a vontade dos agricultores (ALMEIDA, 2008, p. 5-6).

O autor argumenta em favor do protagonismo das instituições de ensino na busca de alternativas que superem o modelo que perdurou nos últimos 40 anos.

Na visão de Soares (2003, p.194), o cenário agrícola brasileiro apresentado desde os anos 90, quando o processo de mecanização e automação, entre outros fatores, vem transformando a realidade do campo, direcionando para uma nova formação dos técnicos em agropecuária que deve lhes oferecer:

[...] condições de compreender esses processos e as demandas diferenciadas que passam a se estabelecer a partir das novas configurações do rural, perceber as diferentes possibilidades de intervenção e capacitá-los a atuar como atores privilegiados junto à população das áreas rurais, numa perspectiva de desenvolvimento social. (SOARES, 2003, p.194).

Lacki e Marcenaro (<http://polanlacki.com.br>) também na educação profissional o diferencial para o desenvolvimento rural, pois entendem depender este muito mais da adequada capacitação dos agricultores do que da abundância de seus recursos, mais de

insumos intelectuais do que de insumos materiais, mais de “como fazer” do que de “com o que fazer”. Para esses autores, um dos entraves à agricultura é a incapacidade dos agricultores de produzirem, causada pela falta de conhecimento técnicos dos extensionistas rurais despreparados.

Em seu *site* (<http://polanlacki.com.br>), Lacki deixa clara a necessidade de as escolas agrotécnicas e as faculdades de ciências agrárias formarem profissionais capazes. Para o autor,

[...] as receitas que essas escolas estão ensinando não são compatíveis com os ingredientes que a maioria dos agricultores possuem, [...] porque a formação que os educando estão recebendo é excessivamente teórica, com mínimas oportunidades para que os estudantes desenvolvam a criatividade e as habilidades práticas. (LACKI, <http://polanlacki.com.br>).

Denuncia que os egressos não estão conseguindo atender às necessidades dos empregadores e agricultores. As instituições de onde provêm devem buscar uma maior aproximação com as propriedades e comunidades para saberem as principais carências do setor agropecuário.

No seminário regional denominado “Resignificação do Ensino Agrícola”, realizado nos dias 11 e 12 de agosto de 2008, em Rio do Sul – SC, promovido pela SETEC/MEC, todas as escolas agrotécnicas e agrícolas da região sul do Brasil estavam presentes. O evento discutiu o novo conceito para a formação do técnico agrícola, que deve ser visto com outra dimensão, associada a uma nova cultura do trabalho e de organização social, como a produção orgânica, as pequenas propriedades e a agricultura familiar. As instituições precisam estar em sintonia com as demandas do desenvolvimento local e regional, valorizar a interdisciplinaridade como estratégia de construção do conhecimento e oportunizar a formação integral visando à formação humana em sua totalidade.

Em relação ao ensino agrícola, em particular, foram destacados diversos pontos a serem trabalhados nas instituições. Como principais, destacamos os seguintes (MEC/SETEC, 2008):

- Elaborar o Planejamento Estratégico a partir das necessidades da região em longo prazo e potencializar a gestão estratégica interinstitucional para a inserção da escola;
- Proporcionar condições de geração de tecnologias adequadas às realidade locais;
- Incluir e/ou enfatizar no currículo conteúdos que contemplem o associativismo, cooperativismo, sindicalismo e formas de economia solidária;

- Incorporar no processo de ensino aprendizagem a adoção de tecnologias de produção com suas ações e reações;
- Romper paradigmas convencionais, mostrando as possibilidades existentes, buscando a aceitação das novas tecnologias adaptadas à agricultura familiar;
- Construir um processo de interação da escola com os segmentos sociais (acampados, quilombolas, indígenas, assentados, filhos de produtores rurais) respeitando sua diversidade, com práticas efetivas e abrangentes deste universo;
- Estabelecer um programa de inserção para que a escola vá até as comunidades, construindo projetos de extensão;
- Grade e curso integrado e integração dos tempos e espaços escolares;
- Definir critérios objetivos para o processo seletivo visando identificar o perfil dos alunos a partir do Plano Político Pedagógico;
- Articular eventos de parcerias com entidades de classes (sindicatos, associações, cooperativas entre outras) representativas dos profissionais;
- Realizar pesquisas periódicas com os egressos em relação a sua atuação nos estágios; fazer pesquisa de satisfação junto aos empregadores dos egressos, para levantar possíveis problemas; sistematizar as avaliações feitas nos relatórios finais (defesa);
- Criar um fundo específico para financiar pesquisa e extensão para a educação agrícola técnica e tecnológica

O ensino agrícola, portanto, precisa promover a formação humana na sua totalidade, indissociável da ciência e da cultura, do humanismo e da tecnologia. Deve, contribuir com ações efetivas para desenvolver possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que a constituem. Urge colocar em sua pauta uma reflexão do trabalhador camponês sobre as transformações da natureza e de seu trabalho. O ensino deve ser para além do saber fazer. O estudante deve ter o direito de refletir sobre seu campo de atuação de forma contextualizada e assim aprender os elementos necessários para a sua reflexão crítica. Para que isso aconteça, mais do que uma formação técnica e sua inserção no mercado, é necessário elevar o nível de conhecimento para além do senso comum, de modo que o aluno seja capaz de elaborar a crítica sobre a divisão social do trabalho no capitalismo e suas consequências sobre as relações dos homens entre si e com a natureza.

Soares (2005, p. 182) adverte que “[...] a realidade do campo hoje aponta para a necessidade de articular diferentes formas de organização e desenvolvimento da

agricultura e do agricultor para atender as múltiplas faces que configuram o rural, sem perder a singularidade". Isso nos leva a inserir mudanças na formação do profissional, pois o mesmo deve ter ciência do processo hora em curso e, portanto, ser capaz de pensar e agir criticamente frente às reais necessidades do setor agropecuário.

5 A ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SOMBRIO NO CONTEXTO REGIONAL

5.1 Breve Histórico do Ensino Técnico Agrícola em Santa Catarina

O ensino agrícola em Santa Catarina iniciou sua trajetória em 1958, com a criação da Escola Agrícola Caetano Costa, no município de Lages, região serrana do Estado. Ela funcionava no local onde hoje se encontra o Centro Agro-Veterinário da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Transformado em colégio agrícola, o estabelecimento foi transferido para o município de São José do Cerrito. Na época estava em vigor a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (CONEA 2000).

Entretanto, a primeira escola a formar técnicos agrícolas no Estado foi o Colégio Agrícola de Camburiú (CAC), no ano de 1967. Embora tenha formado a primeira turma nesse ano, o CAC teve seu ato de criação aprovado em 1953, implantando o seu ginásio agrícola em 1962. Por acordo celebrado entre a União e o Estado, criou-se o Colégio Agrícola Carlos Gomes de Oliveira, em 1954, no município de Araquari. Iniciou o ensino agrícola em 1968. Em março de 1965, foi a vez do colégio agrícola de Concórdia, hoje Escola Agrotécnica Federal. Seu funcionamento foi autorizado em 1967. A demora na instalação dos cursos traduzia toda a dificuldade na época para obtenção de verbas, que normalmente eram provenientes da União.

Os atos criativos tiveram forte influência de iniciativas de personalidades da vida política, como narrou Antonio Carlos Konder Reis, ex-deputado federal e ex-chefe de Gabinete do Ministro da Agricultura, em cerimônia que marcou os 30 anos de fundação do colégio agrícola de Camburiú. Na época, estavam ligadas a este Ministério as escolas que ministravam o ensino agrícola. (CONEA, 2000).

Até 1967, todos os estabelecimentos de ensino agrícola estavam subordinados à SEAV, do Ministério da Agricultura e Abastecimento, quando então foram transferidos para o MEC, sendo absorvidos pela DEA. Porém, em Santa Catarina, devido à falta de recursos do governo federal, somente a escola de Concórdia ficou atrelada diretamente a esse órgão, ficando os colégios agrícolas de Araquari e Camburiú ligados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e os colégios de Lages e Canoinhas à UDESC. Neste período foi implantado pela DEA o sistema escola-fazenda, adotado ainda hoje com algumas modificações pela maioria das escolas do Estado que atuam nessa área.

Após a promulgação da Lei 5.692, em 1971, houve grande estímulo à criação de cursos técnicos, tendo em vista a profissionalização obrigatória no segundo grau. Com isso alguns colégios pertencentes à rede estadual de Santa Catarina passaram a oferecer o ensino agrícola.

A Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI) foi instituída em 1973. Tinha a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos que ministravam cursos dessa natureza. Em Santa Catarina, somente a Escola de Concórdia integrou a rede, que contava com pouco mais de 30 educandários. Atualmente, pertence ao quadro da SETEC, órgão responsável pelas instituições que ministram ensino profissional, além da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia (E AFC), a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (E AFS) e a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul (E AFRS), criadas em 1993.

O Estado possui atualmente 13 escolas de ensino agrícola, sendo três autarquias federais, dois colégios agrícolas vinculados à Universidade Federal, seis escolas pertencentes à rede estadual e duas da rede particular.

Contribuem para o fortalecimento desse ensino no Estado as entidades representativas do setor: Conselho Estadual do Ensino Agrícola (CONEA-SC), Associação dos Técnicos Agrícolas de Santa Catarina (ATASC), Sindicato dos Técnicos Agrícolas de Nível Médio de Santa Catarina (SINTAGRI) e Cooperativa de Serviços Técnicos Agrícolas (UNITAGRI).

Ressalta-se a grande importância do CONEA-SC, órgão fundado em 15 de fevereiro de 1990. É uma Entidade de caráter consultivo, deliberativo e normativo que tem por finalidade definir e acompanhar a política do ensino agrícola no Estado de Santa Catarina. Vem desempenhando um papel importante junto às instituições, organizando bianualmente, em conjunto com as demais entidades do setor, o Encontro Estadual do Ensino Agrícola e o Congresso Estadual dos Técnicos Agrícolas, que são realizados simultaneamente. O CONEA-SC também é responsável pela elaboração e aplicação da avaliação anual de todos os alunos do último ano do curso técnico agrícola, a fim de permitir às entidades avaliarem o seu processo de ensino-aprendizagem.

O SINTAGRI e a ATASC têm aprimorado e ampliado, a cada ano, a relação com as instituições e seu corpo diretivo, docente e discente através de palestras e reuniões, em especial com os alunos formandos, para que possam ouvir, discutir e debater temas de relevância do ensino agrícola. A UNITAGRI nasceu da necessidade de as entidades buscarem alternativas de emprego e renda para os técnicos agrícolas através de uma cooperativa de trabalho que reúne mais de 500 associados atualmente. Convém ressaltar

que, em Santa Catarina, existe uma grande articulação entre todos os setores do ensino agrícola, visando à melhoria do profissional que vai para o mercado de trabalho.

5.2 Caracterização da AMESC, região de abrangência da EAFS

Santa Catarina é dividida em seis mesorregiões e vinte microrregiões, dentre as últimas encontra-se a microrregião do extremo sul catarinense, também conhecida como vale do Araranguá, que em 1979 fundou a Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC).

A AMESC inicialmente contava com nove municípios filiados, que pertenciam à Associação dos Municípios do Sul do Estado de Santa Catarina (AMSESC). Sua finalidade inicial era fortalecer a estrutura técnica e administrativa dos municípios da região do Extremo Sul Catarinense e atuar em caráter reivindicatório. Atualmente exerce atividades de prestação de serviços e do planejamento regional, sendo, dessa forma, responsável pela coordenação do movimento econômico, que define o índice de participação dos municípios na distribuição do ICMS arrecadado.

Apesar de todo o esforço da Associação, a região do Extremo Sul Catarinense, ainda encontra-se, em muitos aspectos e em situações inferiores, em estágio diferenciado de outras regiões de Santa Catarina.

Nessa região habitam 160.169 pessoas, ou seja, 3% da população catarinense, sendo as mesmas distribuídas em quinze municípios (Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passos de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo), que ocupam uma área de 2.975 km², o que representa 3,1% de todo o território do Estado de Santa Catarina. A população é oriunda dos colonizadores, índios (Xokleng, Bugres e Carijós), negros, nativos caboclos e imigrantes de origem açoriana, italiana, alemã e polonesa.

A região tem sua economia em grande parte, baseada na agricultura, desenvolvidas em pequenas propriedades, metade dos municípios têm a população concentrada no meio rural, conforme podemos constatar na tabela abaixo.

TABELA 5: População - Urbana e Rural nos municípios da AMESC. - 2005

| Municípios | População | | |
|---------------------------|-------------|------------|--------|
| | Zona urbana | Zona rural | Total |
| Araranguá | 50.452 | 10.811 | 61.236 |
| Balneário Arroio do Silva | 7.014 | 199 | 7.213 |
| Balneário Gaivota | 3.542 | 2.943 | 6.485 |
| Ermo | 593 | 1.463 | 2.056 |
| Jacinto Machado | 4.384 | 6.169 | 10.553 |
| Maracajá | 3.879 | 2.225 | 6.104 |
| Meleiro | 3.135 | 3.786 | 6.921 |
| Morro Grande | 719 | 2.128 | 2.847 |
| Passos de Torres | 4.356 | 1.086 | 5.442 |
| Praia Grande | 3.838 | 3.264 | 7.102 |
| Santa Rosa do Sul | 3.184 | 4.991 | 8.175 |
| São João do Sul | 1.200 | 5.920 | 7.120 |
| Sombrio | 17.884 | 7.902 | 25.786 |
| Timbé do Sul | 1.633 | 3.531 | 5.164 |
| Turvo | 5.784 | 5.386 | 11.170 |

Fonte: TCE, Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina – Divisão de Indicadores e Análises

A tabela a seguir apresenta uma composição com predominância de pequenas propriedades no meio rural, demonstrando que mais de 50% de estabelecimentos têm uma área inferior a 10ha.

TABELA 6: Estrutura Fundiária – número de estabelecimentos por tamanho

| Localidade | Menos de 10 ha | 10 a menos de 20 há | 20 a menos de 50 ha | 50 a menos de 100 ha | 100 a menos de 500 ha | 500 ou mais ha | Total |
|---------------------------------|----------------|---------------------|---------------------|----------------------|-----------------------|----------------|----------------|
| Araranguá | 983 | 197 | 137 | 32 | 16 | 4 | 1.369 |
| Baln. Arroio do Silva | - | - | - | - | - | - | - |
| Balneário Gaivota | - | - | - | - | - | - | - |
| Ermo | - | - | - | - | - | - | - |
| Jacinto Machado | 565 | 385 | 348 | 98 | 14 | - | 1.410 |
| Maracajá | 157 | 63 | 34 | 3 | 2 | - | 259 |
| Meleiro | 366 | 188 | 179 | 50 | 16 | 5 | 804 |
| Morro Grande | 108 | 85 | 123 | 31 | 7 | - | 354 |
| Passos de Torres | 81 | 26 | 37 | 11 | 3 | 5 | 163 |
| Praia Grande | 254 | 179 | 119 | 31 | 10 | 1 | 594 |
| Santa Rosa do Sul | 647 | 252 | 77 | 10 | 6 | 1 | 993 |
| São João do Sul | 862 | 224 | 133 | 20 | 7 | - | 1.246 |
| Sombrio | 625 | 158 | 84 | 16 | 15 | 1 | 899 |
| Timbé do Sul | 193 | 163 | 174 | 38 | 15 | 1 | 584 |
| Turvo | 429 | 286 | 288 | 67 | 14 | - | 1.084 |
| Região de Araranguá | 5.270 | 2.206 | 1.733 | 407 | 125 | 18 | 9.759 |
| Estado de Santa Catarina | 72.462 | 60.051 | 49.865 | 12.120 | 7.314 | 1.535 | 203.347 |

Fonte: CEPA, Caracterização regional, 2003

Observa-se que na região há um domínio da categoria dos agricultores proprietários sobre as demais, num total de 72,9% de estabelecimentos. Há, porém, a presença da categoria arrendatário, que representa mais de 15% do total de estabelecimentos.

TABELA 7: Condição do produtor de acordo com o número de estabelecimentos

| Localidade | Proprietário | Arrendatário | Parceiro | Ocupante | Total |
|--------------------------|--------------|--------------|----------|----------|---------|
| Região de Araranguá | 7.117 | 1.557 | 457 | 628 | 9.759 |
| Estado de Santa Catarina | 171.498 | 12.114 | 6.131 | 13.604 | 203.247 |

Fonte: CEPA, Caracterização regional, 2003

As atividades agrícolas, que mais se destacam na região da AMESC, são as do arroz, fumo, milho, feijão, mandioca e banana. Além de serem exploradas, também, a bovinocultura, a avicultura e a suinocultura. Toda via, é a produção do arroz que tem o maior destaque, pois, é a região que mais cultiva e produz no Estado. Na safra de 2006/2007 foi responsável por 30,1% de todo arroz produzido, acompanhado pelas microrregiões de Criciúma e Tubarão, respectivamente 2º e 3º lugares, conforme pode ser observado na tabela abaixo.

TABELA 8: Arroz irrigado – Área plantada, quantidade produzida e (%) a nível de Estado - safra 2006/2007

| Microrregião | Área Plantada (ha) | Produção (t) | (%) - nível de Estado |
|----------------|--------------------|--------------|-----------------------|
| Araranguá | 50.220 | 312.860 | 30,1 |
| Criciúma | 20.755 | 147.732 | 14,2 |
| Tubarão | 20.642 | 143.728 | 13,6 |
| Santa Catarina | 122.968 | 1.030,823 | |

Fonte: Síntese Anual da Agricultura de SC - Epragri/Cepa – 2008

Dados da Epagri/Cepa apontam também a cultura do fumo e da banana, como cultivos frequentes e bem sucedidos aos agricultores da região, sendo o fumo a terceira posição em área plantada e produção, e a banana alcança a quarta posição também em área cultivada e produção, conforme podemos observar.

TABELA 9: Área Plantada Produção e quantidade produzida – safra 2006/2007

| Produtos | Área Plantada (ha.) | | Quantidade Produzida (t.) | |
|----------|---------------------|-----------------|---------------------------|---------------------|
| | Estado | Região da AMESC | Estado | Região de Araranguá |
| Fumo | 151.351 | 17.863 | 284.300 | 32.989 |
| Banana | 143.112 | 16.275 | 657.980 | 26.877 |

Fonte: Síntese Anual da Agricultura de SC – Epagri/Cepa - 2008

De acordo com os dados da Secretaria de Estado da Fazenda, em relação ao movimento econômico dos municípios da região da AMESC (ano base 2008), observa-se que predominou, entre a maioria dos municípios, o setor agropecuário, como pode ser verificado na tabela abaixo. Isso demonstra a importância deste setor para o extremo sul catarinense e a necessidade de aprimorá-lo.

TABELA 10: Movimento Econômico – Ano base - 2008, dos municípios da região da AMESC, em (%)

| Municípios | Agropecuária | Indústria e Comércio | Predominância |
|---------------------------|---------------------|-----------------------------|----------------------|
| Araranguá | 25,96 | 74,96 | Ind. e Comércio |
| Balneário Arroio do Silva | 0,95 | 99,05 | Ind. e Comércio |
| Balneário Gaivota | 61,51 | 38,49 | Agropecuário |
| Ermo | 84,09 | 15,91 | Agropecuário |
| Jacinto Machado | 48,82 | 50,18 | Ind. e Comércio |
| Maracajá | 26,77 | 73,23 | Ind. e Comercio |
| Meleiro | 59,74 | 40,26 | Agropecuário |
| Morro Grande | 61,42 | 38,58 | Agropecuário |
| Passo de Torres | 25,89 | 74,11 | Ind. e Comércio |
| Praia Grande | 54,49 | 45,51 | Agropecuário |
| Santa Rosa do Sul | 59,47 | 40,53 | Agropecuário |
| São João do Sul | 82,43 | 17,57 | Agropecuário |
| Sombrio | 28,91 | 71,09 | Ind. e Comércio |
| Timbé do Sul | 92,78 | 7,22 | Agropecuário |
| Turvo | 44,41 | 55,59 | Ind. e Comércio |
| Região Araranguá | | | Agropecuário |

Fonte: AMESC, 2009

Em relação aos aspectos ambientais, a região é uma das que possuem a menor área com vegetação primária e secundária. A situação é oposta no que se refere à área reflorestada. A poluição dos recursos hídricos é agravante, pois, o uso da água, em determinadas situações, fica totalmente inviabilizado. A extração e o beneficiamento de carvão são as principais fontes poluidoras das bacias abastecidas pelo Rio Araranguá, sendo considerada a décima quarta do país em termos de degradação ambiental e uma das três áreas críticas do Estado de Santa Catarina. O uso de agrotóxicos, principalmente, na lavoura de arroz, os despejos de esgotos domésticos e de efluentes industriais e a salinização dos rios próximos à foz completam o quadro de comprometimento dos recursos hídricos da região.

Quanto à produção orgânica, apenas os municípios de Praia Grande, São João do Sul, Ermo e Jacinto Machado apresentam ações, destacando-se a produção de frutas, hortaliças e lavouras orgânicas, além da produção de conservas, geléias e derivados da produção pecuária, tornando-se alternativas para geração de renda..

5.3 A Gênese da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio

Por meio do Decreto-lei nº 301, de 28 de fevereiro de 1967, foi criada a Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), autarquia federal vinculada ao Ministério do Interior, nos termos do Decreto nº 66.882, de 16 de julho de 1970. Sua finalidade era planejar e promover a execução do desenvolvimento da Região Sul, coordenando e controlando a ação federal nessa região.

A SUDESUL realizou, no início da década de 70, com a cooperação da Organização dos Estados Americanos (OEA), um diagnóstico socioeconômico dos três Estados da Região Sul, com o objetivo de melhor fundamentar os seus planos de ação. Dentre as áreas economicamente fracas, destacava-se a do litoral Sul de Santa Catarina, o que provocou a necessidade de se criar o Projeto Litoral Sul de Santa Catarina (PLSSC). (MONDARDO e MIELNICZUK, 2007)

A partir de 1974, foi definida uma área no litoral Sul de Santa Catarina para implantação de um projeto de desenvolvimento hortifrutigranjeiro, abrangendo uma área de 15.200 ha nas áreas dos atuais municípios de Jacinto Machado, Praia Grande, São João do Sul e Santa Rosa do Sul. O Projeto de Desenvolvimento Hortifrutigranjeiro foi intitulado "Projeto Sombrio", por estar localizado em torno do Banhado do Sombrio.

A partir de 1978, os estudos básicos e os de viabilidade técnico-econômica foram ampliados para toda a Bacia do Rio Mampituba, na divisa dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, elevando a área do projeto para 78.500 ha, dos quais 41.000 ha são irrigáveis a partir de fontes hídricas naturais (lagoas e barreamentos de rios - Mampituba e afluentes). Dentro da Bacia do Rio Mampituba, o Projeto Sombrio constituiu-se em área-piloto de implantação.

O Projeto Sombrio, com área de 15.200 ha, dos quais 8.100 irrigáveis contemplavam quatro setores: 1 - Plano de Assentamento de Populações (PAP); 2 - Projeto Piloto de Drenagem e Irrigação (PPDI); 3 - Área de Pecuária Intensiva - API; 4 - Irrigação da Costa do Canoas (ICC). Tinha como objetivo promover o desenvolvimento socioeconômico dessa área-piloto através da execução de obras de controle de cheias, drenagem, irrigação e infraestrutura viária, permitindo sensível aumento de produtividade e a incorporação de novas áreas agrícolas voltadas à produção de alimentos de consumo interno. (MONDARDO e MIELNICZUK, 2007)

A implantação das obras deveria beneficiar 750 pequenas propriedades com uma população estimada em 6.500 pessoas. Previa a criação de 1.100 novos empregos. As metas físicas contemplavam a construção da Barragem do Rio Bonito (6.000.000 m³),

Barragem do Rio Leão (12.000.000 m³), canalização de 28 km de rios, construção de 103 km de canais de irrigação de drenagem, 7 km de diques de contenção, 60 km de agrovias, 40 km de canais de irrigação, 5 pontes de concreto, 2 galerias e 40 pontilhões. No PAP, das 164 famílias, foram assentadas 51. O PAP tem como estrutura básica a agrovila com lotes urbanizados e lotes rurais. A viabilização dos assentamentos tem como base a drenagem e recuperação de áreas alagadas. (MONDARDO e MIELNICZUK, 2007).

Neste período, o então prefeito do município de Sombrio, Arlindo Cunha solicitou ao Ministro da Educação da época, Jorge Bornhausen (eles mantinham bom relacionamento por serem ambos do mesmo Estado e simpatizantes politicamente), a implantação de uma escola agrotécnica em seu município, conforme relatou ao autor deste trabalho: “Eu sabia da implantação de escolas desta natureza em várias partes do Brasil, e justifiquei a ele a necessidade dessa escola aqui na nossa região, porque ia contribuir diretamente com a execução das ações do PAP, e a necessidade de qualificar os filhos dos agricultores de nossa região, para aumento de produtividade no setor agropecuário, que é a base da economia da região, e assim levá-los a permanecer em suas propriedades”. Para tanto foi solicitada pelo Ministério da Educação ao Município de Sombrio a doação de uma área de terra com 200 hectares como contrapartida para implantação desta unidade de ensino. Não foi possível encontrar terras com localização próxima à cidade e de fácil acesso. O local cedido pelo município para construção da escola ficou mesmo junto às terras do Projeto Sombrio, no distrito de Santa Rosa. Apesar de úmida e haver necessidade de desmatamentos e grande gasto com infraestrutura, devido ao tipo de solo predominante (turfa), a escola foi aprovada, atendendo os anseios da região. Em 1988 iniciou-se a construção das obras, sendo concluída em 1991, ficando inativa até 1993. Cabe lembrar que nesta época Santa Rosa já se emancipara de Sombrio e passava a denominar-se Santa Rosa do Sul.

Em 1990, com a extinção da SUDESUL, ocorreu, no Projeto Sombrio, a paralisação de todo o elenco de obras em andamento, provocando um abandono quase total por parte de órgãos do Governo Federal, Estadual e Municipal, gerando, com isto, sérios prejuízos à obra e descrédito na população em relação à atuação governamental na região.

Mesmo com a extinção da SUDESUL, a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (EAFS), que, na época, já estava com a estrutura física pronta havia dois anos, foi finalmente criada. Primeiramente com o objetivo de atuar como uma Unidade de Ensino, descentralizada da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), localizada em Florianópolis.

A EAFS foi inaugurada em 5/4/1993, passando mais tarde a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Sombrio por meio da Lei nº 8.670, de 30/06/93. Foi transformada em Autarquia Federal, com a mesma denominação de Escola, em 16/11/93, por meio da Lei nº 8.731. Entrou em funcionamento em 28 de março de 1994. (EAFS, 2008).

Em 1994, após quatro anos de estagnação do projeto Sombrio, firmou-se um convênio entre MEC/EAFS/ e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), quando foram tomadas diversas medidas, destacando-se entre elas: a) implantação do Curso de Agronomia pela UNISUL no projeto Sombrio, utilizando-se as estruturas físicas da EAFS e da extinta SUDESUL; b) Realização do Seminário *Workshop* de Reativação do Projeto Sombrio, coordenado pela UNISUL, em conjunto com a EAFS, Ministério da Integração Regional (MIR) e Secretaria de Desenvolvimento Rural e da Agricultura de Santa Catarina (SDRA-SC), em Santa Rosa do Sul, em junho de 1994; e c) acordo de Cooperação Técnica entre o MIR e a UNISUL para reativação do Projeto Sombrio, preservação do acervo Técnico-Científico e administração dos bens patrimoniais do MIR, existentes no âmbito do projeto.

Outras ações foram desenvolvidas sob a coordenação da UNISUL e da EAFS, objetivando a coordenação e agilização das forças interinstitucionais e pessoais interessadas na reativação do Projeto Sombrio e planejamento da sua implementação, o que ocasionou o "Plano para Redirecionamento Estratégico e Operacional do Projeto Sombrio", em 1995. A partir desse momento, o governo de Santa Catarina, através da SDRA-SC, incorpora-se ao processo de alavancagem do Projeto Sombrio com a decisiva participação da Secretaria de Recursos Hídricos do Ministério do Meio Ambiente e Amazônia Legal. Visando a institucionalizar as ações no processo de retomada, foram criados, sucessivamente, os seguintes colegiados, com representação de todos os órgãos públicos, instituições privadas e associações da comunidade envolvida: Comissão Preliminar de Reativação do Projeto Sombrio; Grupo Técnico de Reativação do Projeto Sombrio e, finalmente, o Grupo Executivo de Reativação do Projeto Sombrio,

Porém, após a execução de mais algumas obras prioritárias, o Projeto foi abandonado em 1998 com a saída da UNISUL do município de Santa Rosa do Sul. Entretanto, a EAFS continuou a trabalhar no sentido de cumprir os seus objetivos e finalidades regimentais junto à comunidade de abrangência.

5.3.1 Conhecendo a EAFS

A EAFS está localizada no município de Santa Rosa do Sul, bairro Vila Nova, no

Extremo Litoral Sul de Santa Catarina, a 250 km da capital Florianópolis e a 220 km de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. É uma das três escolas agrotécnicas existentes no Estado. Inicialmente se propõe a direcionar suas atenções aos vinte e três municípios distribuídos entre os Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, caracterizando a “Região de Abrangência” da EAFS, que, num raio aproximado de 100 km de sua sede, abrange as seguintes entidades: AMESC, Associação dos Municípios dos Campos de Cima da Serra (AMUCSER) e a Associação dos Municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (AMILINORTE). Atualmente a escola absorve alunos de 54 municípios dos três Estados do Sul do Brasil.

Por ser uma autarquia federal, a EAFS é dotada de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar, compatíveis com sua personalidade jurídica e de acordo com seus atos constitutivos.

A estrutura organizacional básica da instituição definida no Art. 6º do regulamento Interno compreende:

- 1 – Órgão Executivo
 - 1.1 – Diretor Geral
- 2 – Órgão de Assistência direta e imediata ao Diretor Geral
 - 2.1 – Gabinete
- 3 – Órgão Seccional
 - 3.1 – Departamento de Administração e Planejamento
 - 3.1.1 – Coordenação de Administração e Planejamento
 - 3.1.2 – Coordenação Geral de Recursos Humanos
- 4 – Órgão Vinculado
 - 4.1 – Procuradoria Jurídica
- 5 – Órgão Específico Singular
 - 5.1 – Departamento de Desenvolvimento Educacional
 - 5.1.1 – Coordenação Geral de Ensino
 - 5.1.2 – Coordenação Geral de Produção e Pesquisa
 - 5.1.3 – Coordenação Geral de Assistência ao Educando
- 6 – Órgãos Colegiados
 - 6.1 – Conselho Diretor
 - 6.2 – Conselho Técnico Profissional

Além dessa estrutura organizacional, que aloja o Conselho Diretor e o Conselho Técnico-Profissional, destacamos ainda o Conselho Agro Industrial e o Conselho de Professores como importantes instâncias que colaboram com a instituição.

A escola funciona no sistema Escola-fazenda. Possui uma área de 204 hectares, dos quais aproximadamente 130 são destinados à área de preservação (mata nativa), sendo o restante destinado às culturas de arroz, milho, feijão, frutas e hortaliças, aos açudes (piscicultura), bem como para a criação de animais de pequeno e grande porte, servindo assim como laboratórios para as atividades práticas realizadas no curso técnico em agropecuária.

Quanto à estrutura física, a EAFS dispõe de inúmeros ambientes, dos quais destacamos: dois auditórios, equipados com recursos audiovisuais; ginásio de esportes e quatro quadras destinadas à prática esportiva; biblioteca, refeitório, padaria, alojamentos com capacidade para 350 alunos residentes (masculino e feminino), quatorze casas residenciais, dezesseis salas de aula, sendo dez equipadas com recursos audiovisuais (TV, DVD e computador), área de saúde (atendimento médico e odontológico), duas agroindústrias, uma de derivados vegetais e outra de derivados de origem animal, abatedouro, sala de ordenha, fábrica de ração, silo para armazenamento de grãos, carpintaria, galpão para aviário, galpão para suínos, três laboratórios de informática, outros de química, física, biologia, solos, aquicultura, bromatologia, microbiologia e de análise da fécula da mandioca (polvilho).

Possui também unidades educativas de produção (UEPs), que servem de laboratórios de ensino das disciplinas da área técnica (agricultura, zootecnia, mecanização agrícola, agroindústria, topografia). Conta ainda com estação meteorológica tanques de piscicultura e amplos ambientes para o setor administrativo.

Um dos grandes diferenciais da EAFS em relação às demais instituições de ensino da região da AMESC, além de sua excelente estrutura física é a qualificação dos professores e técnicos administrativos, conforme demonstra a tabela abaixo. Esta qualificação é fruto do incentivo da escola e do governo federal ao longo dos anos.

TABELA 11: Número de Docentes e Técnicos Administrativos e Titulação – EAF-Sombrio

| Nível de Escolaridade | Docentes | Técnicos Administrativos |
|------------------------------|-----------------|---------------------------------|
| Pós-Doutorado | 01 | 00 |
| Doutorado | 05 | 00 |
| Mestrado | 21 | 07 |
| Especialista | 03 | 19 |
| Graduados | 06 | 15 |
| Mestrandos | 07 | 00 |
| Ensino Médio | 00 | 31 |
| TOTAL | 43 | 72 |

Fonte: Coordenação Geral de Recursos Humanos (CGRH) – EAF- Sombrio (Dez., 2008)

Outra característica marcante, ao adotar o sistema “Escola Fazenda”, é o grande número de alunos residentes (do curso agropecuário). Além de a maioria residir em municípios distantes, que não oportunizam o deslocamento diário, este modelo requer dos alunos atividades práticas para a manutenção dos projetos agrícolas e zootécnicos, onde acontece a integração teoria e prática, e da fazenda de uma forma geral. Estas atividades são desenvolvidas após o horário normal das aulas e nos finais de semanas (plantões), realizados num sistema de rodízio entre os educandos, também cumprido pelos alunos semirresidentes, que permanecem apenas durante o dia na escola. Quando são escalados para as atividades (práticas), ficam alojados temporariamente na escola. Destacamos ainda que, a partir de 2004, foi disponibilizado alojamentos femininos, devido ao crescimento nas matrículas deste gênero no curso Agropecuário, atendendo uma antiga reivindicação da comunidade.

Esta forma de funcionamento pode ser interpretada também como herança das antigas escolas agrícolas do século passado, dos patronatos agrícolas, cuja nítida finalidade assistencialista parece perdurar até hoje, fruto das desigualdades sociais. A maioria dos alunos das instituições da rede de escolas agrotécnicas é de famílias humildes, o que pode ser comprovado na tabela a baixo, embora se tenha observado um leve crescimento da renda das famílias nos últimos anos.

TABELA 12: Renda familiar dos alunos da EAF - Sombrio

| Renda Familiar per capita | 2006 | | 2007 | | | |
|---|------------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|------------|-----------------------|
| | Número de alunos | % | Número de alunos | | % | |
| RFP ≤ 0,5 Salário Mínimo | 64 | 13,3 | 29 | | 7,6 | |
| 0,5 Salário Mínimo < RFP ≤ 1 Salário Mínimo | 127 | 26,4 | 76 | | 19,8 | |
| 1 Salário Mínimo < RFP ≤ 1,5 Salário Mínimo | 92 | 19,1 | 86 | | 22,5 | |
| 1,5 Salário Mínimo < RFP ≤ 2,5 Salário Mínimo | 93 | 19,3 | 100 | | 26,1 | |
| 2,5 Salário Mínimo < RFP ≤ 3 Salário Mínimo | 53 | 11,0 | 48 | | 12,5 | |
| RFP > 3 Salário Mínimo | 52 | 10,8 | 44 | | 11,5 | |
| TOTAL | **481 (90%) | 481 (90 %) | 100 | 383 (90 %) | 100 | 383 (90 %) |

Fonte: Relatório de Gestão –EAF-Sombrio 2006 e 2007.

** Este total representa 90% dos alunos matriculados nos cursos técnicos

Cabe esclarecer que até 2008 as despesas com moradia e alimentação eram em parte custeadas pelos alunos, embora existisse um bom número de discentes isentos dos pagamentos (bolsistas). No entanto, a partir de 2009, esses gastos serão todos cobertos

pelo governo federal, isto é, estas instituições oferecerão ensino, alimentação e moradia totalmente gratuitos.

5.3.2 O papel da EAFS no contexto regional

Em 1994 a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio iniciou sua caminhada na região da AMESC, oferecendo o Curso Técnico em Agricultura, com habilitação em Agropecuária, integrado ao ensino médio. Desta forma, a região passa a contar com um importante instrumento para atender a demanda existente por técnicos agrícolas, bem como para formar os filhos de agricultores, proporcionando assim profissionais qualificados para promoverem o desenvolvimento do setor agropecuário que atualmente ainda desponta como a base da economia da região.

Até a instalação da EAFS, os técnicos agrícolas que atuavam na AMESC eram em número reduzido e provinham, na sua maioria, do colégio agrícola de Lages, vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e colégios agrícolas de Camburiú e Araquari, pertencentes à Universidade Federal de Santa Catarina (UFES). Porém, já em 1997, com a primeira turma de Técnicos agrícolas formados, a instituição começava a desempenhar sua importante função junto à região. Com o passar do tempo e o surgimento de novas demandas a EAFS ampliou sua oferta de cursos técnicos e atualmente oferece os seguintes cursos além do agropecuário: Curso Técnico em Turismo e Hospitalidade, com ênfase em Turismo Rural, que foi o pioneiro na rede federal, e o Curso de Técnico em Informática. A escola também já ofereceu, em outro momento, para a uma demanda específica, os Cursos de Técnicos em Agroindústria e Apicultura.

De acordo com o seu Regulamento Interno, a EAFS tem por finalidades oferecer educação tecnológica com vistas à formação, qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral para os diversos setores da economia, especialmente nos de agropecuária e agroindustrial; realizar pesquisas tecnológicas e desenvolver novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos, especialmente os de agropecuária e agroindústria, e com a sociedade em geral, como também visa desenvolver estratégias de educação continuada.

Quanto à sua missão, a instituição se propõe a “preparar pessoas para promoverem, com competência, o desenvolvimento sustentável do Extremo Sul

Catarinense e Litoral Norte de Cima da Serra do Rio Grande do Sul”.

O ensino ministrado na EAFS, além dos objetivos propostos, observa os ideais e os fins da educação, previstos na Constituição Federal e na Legislação que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas regulamentações.

Os objetivos da EAFS são:

- a) desenvolver educação profissionalizante nos diversos níveis, básico, técnico e tecnológico, capacitando profissionais para o mundo do trabalho e investindo no fortalecimento da cidadania;
- b) colaborar com o desenvolvimento agropecuário, agroindustrial e de serviços da região, através de ações articuladas com o setor produtivo e a sociedade em geral;
- c) incentivar e operacionalizar mecanismos de pesquisa e extensão;
- d) desenvolver metodologias próprias, visando a efetiva articulação da educação, produção e pesquisa;
- e) oportunizar outras formas de ensino na forma da legislação vigente;
- f) zelar pelas legislações e normas vigentes e pelo cumprimento da proposta pedagógica adotada pela Escola;
- g) assegurar uma gestão administrativa e uma prática pedagógica de qualidade;
- h) garantir uma avaliação institucional dinâmica e constante com a participação dos diversos segmentos envolvidos;

Pode-se observar que muitos objetivos da EAFS vão ao encontro das necessidades da região por focarem o setor agropecuário, base da economia local/regional. Neste contexto, a escola vem demonstrar a sua importância na região da AMESC, ao qualificar profissionais que sejam capazes de atender as suas exigências e promover o desenvolvimento regional.

5.3.3 Síntese dos efeitos provocados pelo Decreto 2.208/97 na EAFS

Quando da publicação do decreto 2.208/97, da portaria 646/97 e demais regulamentações, a EAFS fez sua primeira alteração no ensino que oferecia à região. Separou o ensino técnico do ensino médio (matrículas e grades separadas), priorizou a carga horária das aulas teóricas e, conseqüentemente, diminuiu as atividades práticas dos alunos. Isto porque, com a introdução da modularização, com competências muito abrangentes, houve a necessidade da redução e até mesmo da retirada daquelas

atividades de manutenção da escola fazenda (práticas), que foi mantida apenas numa pequena quantidade de horas nos módulos da primeira série denominadas de Práticas Agrícolas Orientadas, que antes era oferecida nas três séries. O curso Técnico em Agropecuária foi dividido em Curso Técnico em Zootecnia e Curso em Agricultura. Porém, com o passar do tempo, observou-se que essa modificação não foi positiva para a escola, pois a operacionalização se tornou bastante confusa e difícil. Os alunos quase em sua totalidade são oriundos do ensino fundamental e permanecem na escola por três anos. Precisam concluir o ensino médio para obter a certificação do técnico. Como o curso técnico havia se subdividido, os alunos optavam por frequentar todos os módulos até concluírem os dois cursos, isto é, a fim de obterem certificação em agricultura e zootecnia.

Quanto à redução de vagas para o ensino médio, prevista nas medidas da reforma do 2.208/97, a escola optou por não concretizar essa alteração. Mesmo sem a adoção gradativa dessa medida, conforme preconizava o Proep, a escola foi contemplada com o referido programa neste período.

Com a publicação do Decreto 5.154/03, a escola continuou oferecendo os cursos médio e técnico, como prevê o documento em um dos seus itens “de forma concomitante na mesma instituição”. Neste momento ocorreu a reformulação do ensino técnico, unindo os cursos de zootecnia e agricultura, voltando ao que era antes, ou seja, curso técnico em agropecuária. Iniciou-se também a oferta dos cursos de forma subsequente (pós-médio): Curso em Turismo Rural e de Informática, com a concomitância externa para os cursos de Agroindústria e Informática, objetivando solucionar cada vez mais as carências da região.

5.3.4 O curso técnico em agropecuária na EAFS

A escola, pela sua origem e pela necessidade regional, faz do curso técnico em agropecuária a sua grande contribuição para a região do extremo sul catarinense. Mesmo diante da criação de novos cursos profissionais, em virtude da demanda posteriormente indicada, o curso técnico em agropecuária sempre foi o “carro chefe” da instituição, conferindo-lhe uma identidade regional. O curso vem se fortalecendo ano após ano e, talvez, o maior reflexo desse fortalecimento seja o aumento da sua procura nos últimos anos. Esse fato demonstra o reconhecimento e a boa aceitação do ensino oferecido pela EAFS. Outro fato que vem chamando atenção e é considerado positivo refere-se à

procura deste curso pelo sexo feminino, que vem crescendo gradativamente ao longo dos anos, conforme demonstra na tabela abaixo.

TABELA 13: Número de inscritos para o Curso Técnico em Agropecuária

| Ano | Masc. | Fem. | TOTAL |
|------------|--------------|-------------|--------------|
| 2004/2005 | 229 | 40 | 269 |
| 2005/2006 | 292 | 65 | 357 |
| 2006/2007 | 262 | 102 | 370 |
| 2007/2008 | 250 | 143 | 397 |
| 2008/2009 | 645 | 444 | 1098 |

Fonte: Seção de Registro Escolares – EAF-Sombrio, 2008.

Observação: número de vagas oferecidas por ano – 140

Quanto ao grande número de inscritos no ano de 2008 para ingresso em 2009, apontamos alguns fatores que provavelmente contribuíram para esse fato: mudança na forma de divulgação do exame de seleção, facilidade para fazer a inscrição do exame de seleção, divulgação da gratuidade (alimentação, moradia) para o ano de 2009, bem como a qualidade de ensino oferecida na escola ao longo dos anos.

O Curso Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária, oferecido pela EAFS, tem como objetivos:

- a) Oportunizar uma condição de profissionalização dos alunos que já concluíram o ensino fundamental e médio e que desejam uma habilitação profissional específica para ingressarem no mercado de trabalho em franca expansão;
- b) Formar profissionais para atuar na agropecuária, capaz de atender a demanda da região, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social;
- c) Formar profissional capacitado para gerir a produção rural, bem como para orientar os produtores através da atividade de extensão, a fim de suprir a necessidade do mercado regional;
- d) Contribuir para o desenvolvimento da produção animal e vegetal, através da inclusão, no mercado, de profissionais empreendedores, inovadores e capazes de transformar a realidade regional;
- e) Colocar a disposição da sociedade um profissional apto ao exercício de suas funções e consciente de suas responsabilidades;

O plano de curso do Curso Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária, informa que o perfil de conclusão do profissional de nível médio Técnico Agrícola - Habilitação em Agropecuária, está habilitado para atuar, predominantemente, junto às empresas e propriedades rurais, ou como empreendedor, desenvolvendo ações

relacionadas à análise das características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da zootecnia e agricultura a serem implementadas e exercendo atividades de planejamento, execução e condução de projetos no ramo da produção animal e vegetal.

A matriz curricular responsável pela formação deste profissional (Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária) compreende a seguinte configuração de módulos, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 1: Matriz curricular – Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária - EAFS

| MÓDULOS | | |
|------------------------------------|---|---------------|
| MODULO Básico | Agricultura geral – 30h Zootecnia geral – 30h Agroindústria – 60h Desenho técnico – 30h Informática – 15h Educação ambiental – 15h Associativismo – 40h | 220h |
| MODULO Olericultura e Paisagismo | Olericultura – 160h Paisagismo – 40h | 200h |
| MODULO Animais de Pequeno Porte | Avicultura Corte e Postura – 120h Cunicultura – 20h Piscicultura – 30h Apicultura – 30h | 200h |
| MODULO Culturas Anuais | Culturas anuais | 200h |
| MODULO Animais de Médio Porte | Suinocultura – 100h Ovinocultura – 70h Caprinocultura – 30h | 200h |
| MODULO Infraestrutura I | Topografia – 90h Mecanização – 50h Construções – 40h Projetos – 30h | 210h |
| MODULO Fruticultura e Silvicultura | Fruticultura – 120h Silvicultura – 40h Defesa Sanitária Vegetal – 40h | 200h |
| MODULO Animais de Grande Porte | Bovinocultura de Leite e Corte – 110h Equinocultura – 30h Bubalino – 30h Defesa Sanitária Animal – 30h | 200h |
| MODULO Infraestrutura II | Irrigação – 80h Gestão – 90h | 170h |
| | Subtotal | 1800 h |
| | Estágio Supervisionado | 360h |
| | Total Geral | 2160 h |

Fonte: EAFS, 2008.

Neste contexto, define-se por MÓDULO, “o conjunto de disciplinas ou conteúdos articulados que poderão compor uma qualificação profissional”. Um conjunto de módulos, que compõe um currículo pleno, oferecerá uma habilitação de nível técnico em uma área profissional. Assim sendo, o curso é formado por nove módulos, num total de 1.800h, mais 360h de estágio, perfazendo o total de 2.160h. A Resolução CNE/CEB, nº 04/99, exige para essa área profissional (agropecuária) um mínimo de 1.200h. Também prevê as competências profissionais, já mencionadas no capítulo anterior.

Quanto ao campo de atuação, poderá exercer múltiplas funções dentro das organizações, como profissional liberal autônomo, empregado ou não, tanto em instituições públicas como privadas, podendo atuar em:

- empresas e propriedades rurais, na administração, produção, exploração, comercialização e prestação de serviços;
- empresas de assistência técnica, fomento e extensão rural;
- planejamento, assessoria, e gerenciamento agropecuário;
- produção e classificação de sementes e mudas forrageiras;
- pesquisa agropecuária;
- instituições de ensino de técnicas e de práticas agropecuárias, serviços de fiscalização de produtos animais e vegetais, bem como seus derivados;
- instituições de créditos rurais, carteira de bancos;
- empresas de beneficiamento e de armazenamento de produtos agropecuários;
- empresas com atividades agroindustriais;
- empresas de produção e comercialização de produtos para pecuária, implementos, equipamentos e máquinas de uso agropecuário;
- sindicatos rurais e dos trabalhadores rurais;
- órgãos públicos e privados;
- agroindústrias.

Verifica-se que é bastante abrangente a área de atuação do Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária, egresso da EAFS, uma vez que o ensino é concebido numa visão abrangente justamente para proporcionar um melhor atendimento às necessidades regionais e para maior inserção no mercado de trabalho. Desta forma são muitas as contribuições a serem oferecidas à região, como também são imprescindíveis os trabalhos de extensão e pesquisa disponibilizados pela escola para a geração e difusão de conhecimento, que se traduz em desenvolvimento tão importante para o extremo sul catarinense.

5.3.5 A visão da comunidade interna - síntese do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EAFS quanto ao ensino - pesquisa e extensão

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EAFS, um importante documento para a instituição, teve início no ano de 2004, sendo que a aprovação final do diagnóstico e plano de ações aconteceu em dezembro de 2007. Este documento foi construído de forma democrática, com a participação direta de toda a comunidade escolar: professores, técnicos administrativos, alunos e pais.

O Documento divide-se em três partes:

- O Mundo Contemporâneo – Contexto e Desafios – Expressa os desafios a serem assumidos pela escola (marco situacional);
- Nossa Concepção de Sociedade, Ser Humano e Educação – expressa os princípios que irão nortear as ações da escola (marco doutrinal);
- Nossos Posicionamentos Políticos e Pedagógicos – A Escola Que Queremos – expressa as diretrizes relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão, às relações humanas e à gestão administrativa e financeira na escola (marco operativo).

Porém nos deteremos na análise daquelas colocações que estão intimamente ligadas ao nosso trabalho de pesquisa, mais precisamente o que a comunidade escolar da EAFS pensa e se propõe a fazer para o ensino, pesquisa e extensão.

Antes de abordarmos diretamente as questões relativas ao ensino, a pesquisa e a extensão, é interessante observar o que a comunidade escolar entende como sendo os seus desafios diante do contexto econômico, político e social em que está inserida:

- Formar profissionais e cidadãos comprometidos com a qualidade ambiental do planeta e os princípios do desenvolvimento sustentável.
- Minimizar o problema do emprego através da formação profissional de jovens, qualificando-os para o mercado de trabalho e despertando o espírito empreendedor.
- Com base nas concepções sobre sociedade, ser humano e educação, expressas pela comunidade escolar, destacamos alguns dos principais preceitos a nortear a ação da instituição:
- Todas as ações da Escola deverão estar comprometidas com a promoção dos seguintes valores humanos: família, honestidade, solidariedade, responsabilidade, respeito, ética, justiça e paz.

- A atividade de ensino terá como objetivo final formar cidadãos capazes de contribuir para construção de uma sociedade com mais dignidade, justiça e paz.
- A escola entende que o homem não pode ser submisso às novas tecnologias, mas criativo para através delas promover o desenvolvimento humano.
- O processo educativo visará a formação de profissionais com competência técnica e de cidadãos dotados dos valores humanos priorizados pela comunidade escolar.
- A escola tem o compromisso de formar cidadãos comprometidos com um modelo de desenvolvimento responsável, que respeite os recursos naturais.

Quanto ao ensino, a comunidade considera que satisfaz em alguns aspectos, enquanto que, em outros, satisfaz apenas parcialmente, sendo necessário o comprometimento de todos para elevar a sua qualidade.

Entre as várias diretrizes traçadas pela comunidade para o ensino na EAFS destacamos:

- A escola buscará romper com o dualismo historicamente construído na educação, que separa a formação geral e propedêutica da formação profissional.
- O processo ensino-aprendizagem deve buscar a construção do conhecimento através da participação ativa dos alunos com a adoção de metodologias de ensino que oportunizem a investigação e a pesquisa.
- O processo ensino-aprendizagem deve ser permanentemente avaliado para que possamos melhorar sempre a qualidade de ensino.
- As metodologias de ensino buscarão unir teoria e prática oportunizando a experimentação através da realização de pesquisas, projetos, práticas orientadas e estudo de caso.
- A formação profissional deverá desenvolver nos alunos uma visão ampla diversificada e empreendedora.
- O currículo deverá ser permanentemente avaliado e atualizado, considerando as demandas do mundo do trabalho, os princípios da formação humana e as diretrizes de ensino, defendidas pela comunidade escolar.
- A escola deverá formar profissionais comprometidos com os princípios do desenvolvimento sustentável.

Foi unânime o pensamento de que a escola deve reformular sua visão de ensino e, conseqüentemente, as metodologias adotadas. Entre as várias necessidades

apontadas está a aproximação entre ensino profissional e médio, para que haja um diálogo pedagógico entre os cursos, imprescindível para construção de um currículo articulado. A partir dessa articulação entre os cursos será possível buscar metodologias de ensino que promovam a interdisciplinaridade, dando ênfase à experimentação, com a realização de atividades práticas orientadas, pesquisas e projetos.

Com relação à metodologia de ensino, expressam a necessidade de valorizar as atividades práticas, pois estas aprofundam o conhecimento, dando mais segurança aos alunos no exercício de suas atividades profissionais. Deixam claro que não há prática sem teoria.

O ensino aponta ainda para uma formação eclética e abrangente, ou seja, comprometido com a formação de técnicos capazes de atuar tanto na agricultura familiar quanto na empresarial, conhecendo tanto os princípios da prática ecológica quanto da convencional e enfocando tanto o aspecto gerencial quanto o empreendedor da profissão. Conforme já explicitado anteriormente, essa visão de ensino é importante na medida em que permite contribuir de diversas formas para atender as necessidades regionais, bem como facilitar o ingresso dos profissionais no mercado de trabalho.

Quanto à pesquisa desenvolvida na EAFS, a comunidade escolar colocou que está parcialmente satisfeita, uma vez que a mesma carece de um planejamento que busque o seu fortalecimento e a sua consolidação.

Objetivando fortalecer a prática da pesquisa na escola foram colocadas, pela comunidade escolar, várias diretrizes, das quais destacamos as seguintes:

- A Escola, como espaço de formação técnica, deverá desenvolver ações visando fortalecer e consolidar a prática da pesquisa.
- A pesquisa desenvolvida na Escola também poderá promover a extensão, atendendo as necessidades da comunidade, contribuindo para o desenvolvimento regional.
- A Escola deverá incentivar o desenvolvimento de uma pesquisa integrada às diversas áreas do conhecimento e, sempre que possível, de forma interdisciplinar.
- A pesquisa desenvolvida na escola deverá ser pautada por princípios éticos, ter fins pacíficos e estar comprometida com a melhoria da qualidade de vida do homem.

É consenso na comunidade escolar que a pesquisa precisa ser fortalecida, pois uma instituição de ensino técnico profissional precisa conferir à pesquisa a importância devida. Mais do que uma atividade voltada à extensão, a pesquisa precisa ser entendida

e assumida como um instrumento pedagógico, uma metodologia de ensino, integrando as diferentes áreas do conhecimento.

No que tange à extensão promovida pela Escola, a satisfação da comunidade escolar também é parcial, por algumas razões apontadas, quais sejam: existem poucas iniciativas para a sua promoção; não há uma política institucional para que isso aconteça; há pouco envolvimento na instituição com estas ações de extensão.

São Diretrizes para a Extensão na escola:

- A Escola deverá desenvolver ações para intensificar a prática da extensão, buscando o comprometimento de toda comunidade escolar.
- A atividade de extensão, a ser desenvolvida na escola, deverá observar as necessidades e expectativas da comunidade regional, contribuindo para o seu desenvolvimento.
- A extensão desenvolvida na Escola terá, preferencialmente, caráter pedagógico, buscando incentivar a participação dos alunos e ampliando o espaço educativo.
- A Escola deverá buscar, através da prática da pesquisa e da extensão, a ampliação do seu reconhecimento na comunidade regional.
- A extensão deverá contribuir para divulgar a Escola regionalmente, através de ações que promovam a melhoria da qualidade de vida das pessoas.
- A Escola deverá estabelecer a interface com os órgãos e/ou entidades que promovem a extensão, a fim de buscar desenvolver ações de forma articulada. (EAFS, 2008).

Fica claro que as atividades de extensão a serem desenvolvidas pela escola devem levar em consideração as necessidades da comunidade regional, para que possam contribuir efetivamente com o seu desenvolvimento. Porém também é consenso que a atividade de extensão pura e simples não é finalidade da escola e, portanto, não pode ser assumida como responsabilidade primeira. A extensão deve ser entendida como consequência das atividades desenvolvidas nas áreas de ensino e da pesquisa, pois, à medida que conseguirmos desenvolver um ensino e uma pesquisa de qualidade estaremos ao mesmo tempo realizando com qualidade a extensão.

Analisando brevemente as diretrizes, e os desafios expressos no documento, observa-se que a Escola quer buscar a formação integral do cidadão, ou seja, a formação de um profissional que, além da capacidade técnica imprescindível ao bom desempenho de suas atividades profissionais, possua também os valores humanos necessários para uma atuação criativa, responsável e consciente na sociedade. Evidencia-se também que

através da tríade ensino, pesquisa e extensão, a instituição procura ofertar um ensino comprometido com o processo de desenvolvimento da sua região de abrangência.

Porém, como este documento foi construído com a participação da comunidade interna, como já foi mencionado, se faz necessário termos a visão externa sobre como a instituição participa no desenvolvimento da região.

5.4 A Inserção da EAFS no Desenvolvimento da Região do Extremo Sul Catarinense

Para que fosse possível compreender melhor a inserção da EAFS na microrregião do extremo sul catarinense, observou-se, junto aos dirigentes das quatro maiores empresas do setor agropecuário da região da AMESC, os egressos que trabalham nessas empresas e também os egressos que, após concluírem o curso, retornaram às suas propriedades para trabalharem como produtores rurais.

5.4.1 A visão dos dirigentes das empresas

As quatro empresas que fizeram parte desta pesquisa atuam nos quinze municípios da AMESC e se destacam no atendimento ao setor agropecuário através da assistência técnica aos produtores rurais. Três dessas empresas trabalham ainda com a venda de produtos agropecuários em suas lojas e pela atuação do técnico agrícola em campo. Pelo fato da região destacar-se na produção de arroz, três empresas têm o foco de suas atividades direcionado para essa cultura. Já a empresa pública pesquisada atua mais ao nível dos pequenos agricultores, através da extensão rural.

Neste contexto, já fica evidente que a assistência técnica e a oferta de novos produtos na região são mais direcionadas àqueles que têm maior poder aquisitivo e maior extensão de terra, que são os produtores de arroz. Enquanto isso, o pequeno agricultor (o agricultor familiar), que possui pequeno espaço de terra, é assistido quase que exclusivamente pela empresa pública que não consegue atender toda a demanda.

Para chegarmos ao foco principal de nossa pesquisa iniciamos o trabalho abordando a contribuição das empresas para o desenvolvimento da região. Com relação

a esse aspecto, todas afirmam se sentirem responsáveis e grandes colaboradoras, apontando os investimentos feitos em recursos humanos (técnicos agrícolas e agrônomos) para atuarem junto aos produtores, e a busca constante de novas tecnologias, sendo grandes propagadoras do conhecimento. As empresas fazem questão de destacar que, através desta assistência técnica, estão levando ao produtor rural a tecnologia e, conseqüentemente, proporcionando uma maior produtividade no setor agropecuário, conforme podemos observar nas falas destes dirigentes:

[...] nós procuramos trazer o que é inovador, sair do trivial, trazer um conhecimento novo ao produtor, para ele crescer, aumentar a renda, essa é a nossa força para região, para o desenvolvimento dela. Nós somos um difusor de tecnologia aqui para região (D4).

Ela é o alicerce de todos os municípios, ela ajuda a elaborar os planos na área da agricultura, nós temos uma equipe um grupo de técnicos e agrônomos que ajudam a agricultura do município a se desenvolver [...] (D2).

Quando indagados sobre o ensino profissional, observa-se nas falas transcritas abaixo o reconhecimento do grande valor da EAFS para a região e para o desenvolvimento rural. Os mesmos observaram a carência de técnicos para atuarem em suas empresas até o surgimento da EAFS, e a importância da escola na qualificação de profissionais também em outras áreas que a região necessita.

Essas observações, conforme as transcrições abaixo, confirmam a imprescindível função que esta instituição de ensino desempenha junto à região onde está inserida. Este entendimento vem ao encontro da visão de Segnini (2000) e Buarque (2002), que colocam o ensino profissional como primordial nos dias atuais pelas atribuições que lhe são conferidos, qualificando os trabalhadores para as necessidades vigentes.

[...] eu vejo uma grande diferença, uma grande importância da escola para nossa região [...] formando gente, formando profissionais que antes vinham de fora [...] ou o nosso pessoal tinha que estudar fora e muitas vezes nem voltavam mais, ficavam empregados por lá mesmo, e olha agora, quantos da escola estão trabalhando com a gente [...] (D1).

[...] quando não existia a escola eu levei mais de 40 garotos da região para estudar o curso agrícola em Lages-SC. [...] ela ajuda muito a desenvolver a nossa agricultura, olha quantos filhos de agricultores se formaram e hoje estão ajudando o pai em casa com aquilo que aprenderam na escola, com a cabeça mais aberta, com conhecimento técnico e não produzindo de qualquer jeito como se fazia antigamente [...] (D2).

[...] eu que ando a região toda visitando as propriedades é que vejo a diferença, sem falar naqueles que se formam e vão trabalhar nas

cooperativas, nas agropecuárias, nas fumageiras [...] é importantíssima para nossa região (D2).

Eu te digo uma coisa, se a escola não existisse nós não teríamos tanta gente boa na agricultura, sem falar no quanto nossa agricultura ainda tem que se desenvolver (D2).

[...] ela forma a pessoa que vai levar a mensagem (tecnologia/conhecimento) para o agricultor, ele vai mostrar como é feito, porque hoje não adianta plantar de qualquer jeito, tem que saber o que se está fazendo (D3).

Contribui sem dúvida, a nossa região é carente de profissionais qualificados, existe muito espaço para o técnico em várias áreas [...] e ela forma para um setor que é essencial para nós que é o agropecuário. (D4).

Quanto aos entraves que dificultam um melhor desenvolvimento da região, vários pontos foram colocados. Porém, três fatores que se destacaram têm relação direta com a EAFS e, especificamente, com a formação do Técnico em Agropecuária: a necessidade de diversificação da atividade no campo, isto é, sair da monocultura, o que Moreira (2005, p.38) chama de “reconversão produtiva”; trabalhar a parte de escoamento da produção; necessidade de educação, de qualificação da população para desempenhar bem as modificações que o campo requer.

Esses fatores podem ser observados nas falas a seguir:

Eu sempre digo, somos refém de duas culturas, o fumo e o arroz, nós somos muito presos a elas, [...] mas se não tivesse o fumo o êxodo rural seria ainda maior, seria violento. [...] precisamos diversificar a propriedades, fazer consórcios de culturas de atividades na propriedade [...] (D2).

Uma alternativa que se encaixaria na pequena propriedade junto com o fumo é o gado de leite. [...] outra coisa que a nossa empresa está fazendo é trabalhar a comercialização [...], não adianta nós incentivar o agricultor a produzir se ele não tem pra quem vender, isso é crucial para os agricultores. (D2).

O que precisa mesmo para desenvolver é cultura, é estudo, a nossa empresa tá investindo para o funcionário estudar, precisamos de gente qualificada, quem não tiver qualificação vai ficando para trás, daí não desenvolve a região mesmo [...]. Você sabe a roça tá ficando velha, [...] os filhos não estão vendo muita alternativa, eles não vê vantagem em ficar na roça e vão embora, teria que diversificar as propriedades, colocar outras culturas, nós já estamos oferecendo assistência técnica para o maracujá [...] teria que acontecer o pequeno agronegócio no meio rural, precisamos investir no leite, ter uma agroindústria, fazer o queijo, [...] e trabalhar a parte de comercialização, isso da emprego e renda [...] (D1).

Para ajudar a desenvolver a região nós precisamos de tecnologia, pessoal qualificado, nós precisamos orientar o agricultor que ele precisa

ser um agricultor de ponta [...] ele precisa aumentar a produção e reduzir os custos (D3).

Nós temos que provar para o produtor que tecnificado ele consegue, que qualquer atividade bem conduzida ela dá, e não pode faltar acompanhamento técnico [...] (D4)

[...] dependemos muito de algumas culturas, tem algo para acrescentar, eu sigo o gado de leite, mas é preciso investimento e acompanhamento desde a produção até a comercialização, [...] o nosso grande problema, o gargalo, é o escoamento do produto a comercialização, hoje o produtor de arroz ele tem organização ele tem a sua cooperativa ele tem onde colocar o produto, e os produtores das outras culturas? tirando também aí o fumo [...] (D4).

Também foi apontado o esforço do governo do Estado, que lançou em toda Santa Catarina, o Projeto Micro Bacias II, com o intuito de desenvolver as pequenas propriedades no meio rural. O projeto procura mostrar ao pequeno agricultor suas possibilidades de crescimento através de sua propriedade, incentivando a formação de associações de agricultores nas comunidades, como um espaço para discussão e a busca de soluções conjuntas para seus problemas, inclusive disponibilizando um pequeno aporte financeiro para essas associações.

Ficou bastante evidente a grande importância do Pronaf junto ao pequeno produtor rural, proporcionando melhorias e adequações necessárias na propriedade e, conseqüentemente, a possibilidade de reforçar sua renda, o que vem confirmar os estudos de Mattei (2006), que destaca o grande papel deste programa como política pública junto ao agricultor familiar. A importância do Pronaf pode ser observada na fala abaixo:

[...] o Pronaf ele é o carro chefe da pequena agricultura em termos de linha de crédito, ele é fundamental na nossa região [...] (D2).

Outro aspecto interessante apontado com relação aos entraves para o progresso da região, objeto das discussões, é a prática da monocultura. Segundo os dirigentes das empresas, esta realidade atinge negativamente não apenas produtores rurais, mas também as empresas do ramo agropecuário. Com a prática da monocultura, a renda das empresas se torna sazonal. Para mudar essa realidade, as empresas têm buscado incentivar os produtores ao cultivo de outras culturas a fim de incrementar a renda em outros períodos do ano, conforme se pode observar na fala deste dirigente:

[...] a empresa está centrada no mercado de arroz, e para sair dessa monocultura nós começamos a abrir o leque para atuar com outras culturas, feijão, banana, hortaliças, também abrindo lojas onde tivesse

essas culturas, em outras regiões, até eu diria para manter o faturamento da empresa o ano todo (D4).

No que tange ao papel da EAFS na região e quais as ações estaria deixando de realizar, observamos, nos relatos transcritos abaixo, que, embora a escola esteja inserida e participando do desenvolvimento da região, através da formação técnica, em muitos aspectos deixa a desejar. Ainda que os profissionais das empresas que prestam assistência aos produtores sejam em grande número oriundos da EAFS e sabendo que a instituição também oferece um trabalho de extensão através de ações como dias de campo, cursos básicos de qualificação, entre outras atividades voltadas para o setor agropecuário, o seu desempenho pode ser melhorado em alguns aspectos. Segundo a visão dos dirigentes, a escola vem deixando a desejar no que diz respeito à relação com as empresas do setor agropecuário. Uma maior aproximação com essas empresas, na visão dos dirigentes, permitiria, por parte da escola, uma leitura mais apurada da realidade socioeconômica da região e das atuais necessidades do mercado em seu espaço de abrangência, o que vem corroborar as palavras de Baracho *et. al* (2006), que enfatiza a necessidade de as instituições ofertarem um ensino moldado nas exigências de sua região de abrangência de forma a colaborar com o desenvolvimento local/regional.

Eu vejo que a escola poderia estar chamando mais as empresas do ramo para conversar, no sentido de direcionar algumas coisas [...] (D1)

[...] eu sei que a escola faz alguns cursos de pequena duração, mas acho que deveria fazer mais, olha, a região é carente nisso, nós agora estamos investindo no Sebrae em cursos para agricultores, sobre como organizar a propriedade e vocês tem professores para desenvolver o que a gente quer, esta faltando essa aproximação [...]. (D1)

O nosso pessoal aqui do interior só fala de emprego, mas eles tem que saber que eles podem ter seu próprio emprego na sua propriedade, a escola precisa mostrar para eles essa oportunidade, a escola tem que conhecer bem a nossa região [...] (D1).

O que eu noto é que ela está fazendo, mais é pouco, ela deve intensificar o convívio a integração com as empresas que serão as possíveis empregadoras dos técnicos, isso é muito importante, elas conhecem bem a realidade da região [...]. É importante uma conhecer mais a outra, o que cada uma faz ou pode fazer pela região, é estreitar o relacionamento (D2).

Falta divulgar mais a escola [...] tem que mostrar o que ela é, o que ela faz (D2).

Olha! A escola deve ter uma maior aproximação da gente [...], onde a escola coloca a teoria e nós fazemos a prática, seria uma parceria muito

interessante, usar as lavouras dos nossos produtores como experimento (D3).

Ela precisa estar em sintonia com a região, existe um distanciamento da escola com a região, ela precisa saber o que a região mais precisa, te dou um exemplo, a escola tem 15 anos, quantas vezes veio fazer esse tipo de trabalho que você está fazendo hoje, eu nunca recebi ninguém com esse objetivo de saber como vão as coisas, como está o mercado o que o aluno precisa saber, falta dialogar com a gente [...] (D4).

Observou-se também, que o perfil do profissional da EAFS no mercado de trabalho atende satisfatoriamente as necessidades das empresas. No entanto foram apontadas carências na parte de comunicação e de conhecimento técnico. Neste aspecto, um dos pontos levantados foi o conhecimento insuficiente de muitos egressos com relação aos defensivos agrícolas. Pode-se observar que os egressos detêm os conhecimentos básicos necessários para o desempenho da profissão e a empresa complementa a sua formação, realizando a capacitação dentro das suas necessidades de atuação. É importante observar que a área de agropecuária tem um vasto campo de atuação e isso requer da instituição uma visão real do espaço em que está inserida, a fim de formar técnicos com um perfil profissional mais adequado às necessidades das empresas e capazes de contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento local/regional. Outro aspecto importante abordado pelos dirigentes diz respeito às novas tecnologias empregadas no setor agropecuário, observando que nem sempre as instituições de ensino profissional conseguem acompanhar e assim oportunizar este conhecimento aos seus alunos.

De um modo geral, eles vem com uma base que dá para a empresa trabalhar em cima, isso me referindo a parte técnica [...]. O maior problema é a parte de comunicação de vender o conhecimento, eles saem muito "cru", [...] tem dificuldade de passar ao agricultor o que aprenderam [...] (D1).

Eles precisam de boa comunicação para fazer o produtor entender que usando boa semente ele vai produzir mais [...] (D1).

São bons [...], lógico que quando entram falta experiência, falta cancha como se diz [...], outra coisa não dá para exigir conhecimento em tudo deles, o setor agropecuário é um leque muito grande [...] (D2).

Eles dão conta do recado, são um pouco acanhados, mas com o tempo eles engrenam [...].(D3).

[.] eu penso que a escola deve ter, não sei se é bem isso mas uma cadeira comercial, algo assim [...], o aluno deveria saber vender seu conhecimento [...], eles estão saindo sem saber defender o que aprenderam, eles não conseguem ter um diálogo com o produtor, saem muito limitados na parte de comunicação [...] (D4).

[...] tem dificuldades na parte dos herbicidas, fungicidas [...], pouco conhecimento na parte de novas tecnologias, a escola deveria ter uma aproximação maior, um intercâmbio com as empresas de ponta, que trabalham com gado de leite, arroz [...], que vendem tecnologia, o aluno sai carente dessa tecnologia, e ela chega rápido ao mercado, talvez uma palestra com essas empresas para mostrar o que elas estão colocando de novo no mercado. [...] muita carência na parte dos defensivos agrícolas [...] mas eu não tenho receio em contratá-los (D4).

As atividades desenvolvidas pelos egressos da EAFS junto às empresas estão todas ligadas ao ofício de técnico em agropecuária. Verificou-se que a maioria trabalha na assistência técnica aos produtores rurais. Nela também efetuam a venda de produtos para a agricultura e pecuária, seguida por um bom número de técnicos que proporcionam a assistência técnica na loja e realizam a venda no balcão. Alguns também fazem a classificação de grãos junto aos silos das cooperativas.

Cabe salientar que, embora as empresas apontem deficiências na formação dos egressos da EAFS, apenas uma delas realiza capacitação formal. Nesta empresa o recém-contratado participa de um curso com aproximadamente dois meses de duração, onde são realizadas atividades teóricas e práticas e, somente após a conclusão deste curso, podem desempenhar a função para a qual foram contratados. As demais empresas geralmente oferecem treinamento no próprio trabalho. Neste caso, o funcionário recém-contratado permanece por um período acompanhado de um empregado com maior tempo de empresa e, portanto, com larga experiência na atividade a ser desenvolvida, a fim de sanar suas dificuldades. Outra situação de treinamento são aqueles oferecidos pelas empresas fornecedoras de insumos e equipamentos do setor agropecuário. Esses aspectos podem ser constatados nas falas a seguir:

Nós não fizemos capacitação específica em função das deficiências que os funcionários apresentam, nós erramos nisso [...], eles são treinados já no “batente” [...] algumas vezes nós chamamos alguém e reunimos todo o pessoal, técnicos, agrônomos [...] (D1).

O treinamento deles é acompanhar os mais antigos no dia a dia, observando bem tudo o que eles fazem e tirar as dúvidas sempre, na verdade ele é capacitado na prática, no dia a dia [...] (D4).

Todos que entram na empresa ganham um treinamento, isso eu acho muito bom na empresa, eles são capacitados no que vão fazer, independente se tem ou não carências [...] (D2).

Outro aspecto observado foi a importância da atividade profissional dos técnicos junto às empresas e da região. Foram unânimes as declarações no sentido de reconhecer a importância destes profissionais, destacando-se o compromisso, a responsabilidade e a vontade de desempenhar bem a função. O importante trabalho que

realizam junto aos produtores rurais, na visão dos entrevistados, eleva o nome da empresa e ajuda a região, na medida em que estão colaborando diretamente para o aumento e a qualidade da produção agropecuária.

A pesquisa feita junto aos dirigentes das empresas acerca da inserção da EAFS no desenvolvimento da AMESC foi esclarecedora. Através dela pode-se observar perfeitamente que a EAFS como instituição de ensino profissional desempenha importante função na região do extremo sul catarinense, principalmente através da formação técnica para o setor agropecuário. Muito embora tenha se constatado que esta inserção pode e deve ser potencializada através de algumas ações como: ajustes no perfil profissional dos egressos que estão entrando no mercado de trabalho; maior aproximação com as empresas do setor agropecuário através de uma participação mais efetiva no que diz a pesquisa e a extensão em prol da região.

Para que seja possível compreender com maior clareza o papel da EAFS na comunidade regional, é imprescindível conhecer a visão dos egressos, apontados como atores importantes tanto para as empresas como para o desenvolvimento da região.

5.4.2 A visão dos egressos

Antes de discorrer sobre a visão dos egressos da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio, cabe ressaltar que foram entrevistados doze ex-alunos que atuam nas empresas do setor agropecuário na região e três que retornaram à propriedade após a conclusão do curso e atuam como produtores rurais, perfazendo um total de quinze entrevistas. Os egressos entrevistados concluíram o curso entre os anos de 1998 e 2007, lembrando que a EAFS teve sua primeira turma certificada em 1997. É importante observar que foram ouvidos técnicos formados entre a segunda e a penúltima turma, bem como egressos concluintes antes e depois da reforma do ensino profissional promovida pelo Decreto nº 2.208/97. Quanto ao tempo de serviço dos que trabalham nas empresas a variação fica entre 1,5 a 7 anos. Já os que retornaram à propriedade, dois já estão há nove anos e o terceiro, há um ano como produtores rurais.

Acerca das atividades desenvolvidas: cinco atuam prestando assistência técnica no campo e realizando venda externa; três, na extensão rural; três são produtores rurais; dois são gerentes de loja agropecuária; dois atuam na assistência técnica e vendas na loja (agropecuária).

Observou-se que todos se sentem valorizados como técnicos nas suas empresas e pensam em permanecer trabalhando na área de formação. Da mesma forma, os egressos que são produtores se dizem satisfeitos com as atividades que desempenham junto à propriedade, inclusive com a perspectiva de aumentar a área de terra e a produção. Porém, alertam para a necessidade de diversificar a cultura na pequena propriedade a fim de aumentar a renda e aproveitar a ociosidade da terra observada na prática da monocultura, conforme coloca este egresso produtor rural:

O campo me dá tempo, eu não fico em função da lavoura o ano todo, no arroz eu tenho 150 dias de trabalho o resto eu tenho livre para fazer outra coisa, no meu caso eu dou assistência técnica pra vários agricultores, faço projetos pra eles, na verdade o homem do campo hoje tem que ser “multifuncional”, ele deve saber fazer outra coisa fora da agricultura, ou ele ter na propriedade outras culturas que absorvam o tempo dele, assim ele vai ter também outras fontes de renda. Hoje o pequeno agricultor ele pode ter uma boa renda numa pequena propriedade, só que tem que investir em culturas que dão maior valor, hortaliças é um bom exemplo, tomate [...] e com cultivo protegido um pequeno espaço me dá um bom lucro [...]. (EP1).

Essa expressão “multifuncional”, utilizada pelo egresso, vem ao encontro da pluriatividade no meio rural, colocada por vários autores já destacados neste trabalho, como Wanderley (2002), que enfatiza ser esta uma estratégia para as famílias agrícolas obterem melhor renda e assim continuarem no meio rural.

Ao serem questionados sobre a contribuição da empresa onde trabalham, para o progresso da região, reforçaram o entendimento dos dirigentes, considerando muito relevante o papel desempenhado pelas mesmas em prol do desenvolvimento da AMESC, especialmente com relação à assistência técnica. Os egressos observam com clareza que existem dois tipos de serviços oferecidos ao setor agropecuário da região. Além do serviço oferecido pelas empresas privadas, existe também o serviço oferecido pela empresa pública, voltado mais para o pequeno agricultor familiar através da extensão rural, que procura amenizar as dificuldades deste segmento. Porém, na percepção dos egressos, é notória a carência no número de profissionais para atender tamanha demanda, o que vem ao encontro da visão de Buainain, Romeiro e Guanzioli (2003), entre outros, que colocam como fundamental uma política pública que ofereça as condições para o pequeno produtor familiar produzir dignamente.

A carência no atendimento aos pequenos produtores e o benefício que ele traz quando oferecido de forma adequada estão expressos nas falas a seguir:

Nossa empresa só não faz mais por falta de gente, olha o nosso município, aqui tem mais de 1500 famílias que necessitam de assistência

técnica, mas nós somos em três, um agrônomo, um técnico e uma secretária, o número de projetos para investimento gira em torno de 300, mais os de custeio, mais o banco da terra que envolve tempo em função das vistorias, assim é impossível dar um atendimento adequado [...]. (E3).

Acredito que contribui bastante, porque a extensão rural é a base para o produtor, é através dela que se repassa o conhecimento aos agricultores, nós não fazemos um trabalho comercial, de venda, é só assistência, só ajudamos, orientamos, nós ajudamos o pequeno a melhorar sua lavoura [...] e agora estamos tentando resolver um grande problema na região que é a comercialização o “pós porteira” como se diz [...]. (E9).

Já os serviços oferecidos pelas empresas privadas, incluindo as cooperativas, são claramente destinados àqueles produtores com maior extensão de terra e condições financeiras para investir. Em nossa região esses proprietários geralmente são os produtores de arroz, ou alguns que se sobressaem em outras culturas. Observa-se que esses agricultores, além de serem bem atendidos no que diz respeito à assistência técnica, tão imprescindível para setor, desfrutam também de outros serviços necessários, conforme podemos conferir nas palavras desses técnicos:

[...] a nossa assistência é mais voltado pra aquele que tem condições de investir na propriedade [...]. (E1).

Nossa empresa ajuda muito a região, além de dar assistência técnica para todos os sócios, ela da segurança pra ele, ele sabe que, o que ele produzir a gente guarda ou compra por um preço justo, nós somos um regulador de preços, sem nós os produtores ficariam na mão de dois três espertalhões que ditariam os preços [...]. (E9).

Ajuda e muito, são mais de 2 mil propriedades (famílias) atendidas por nós, já mudamos muitas coisas nessas propriedades que antes produziam pouco e hoje são fortes [...]. (E10).

Durante a abordagem sobre o perfil profissional, para se saber se atendem ou não as exigências das empresas, os egressos, na sua grande maioria, apontaram para um atendimento parcial, pois entendem que a escola oferece uma base que depois é aperfeiçoada na empresa. Constatou-se que essa visão assemelha-se muito a que foi colocada pelos gerentes das empresas. Porém, alguns aspectos relacionados à formação e ao conhecimento foram acrescentados e considerados fundamentais pelos egressos no sentido de serem mais bem trabalhados pela escola, tais como: carências no conhecimento de linhas de créditos para o produtor, necessidade de maior foco nas culturas da região e a necessidade de se trabalhar mais a parte ambiental e a agricultura orgânica.

As carências verificadas na sua formação técnica podem ser observadas em algumas falas transcritas abaixo:

Na verdade na escola eu tive uma base [...], eu fui aprender mesmo no dia a dia aqui na empresa, mas o básico a escola me deu [...]. (E10).

Penso que sim, eu tinha uma boa base e eu vim da agricultura eu já conhecia muita coisa antes de ir pra escola, por isso foi mais fácil pra mim. (E6).

[...] outra coisa que eu senti bastante foi a parte de comunicação, eu era igual “bicho do mato”, muito tímido, tinha dificuldade na hora de conversar com o produtor, de explicar alguma coisa pra ele [...], nisso a escola me preparou pouco. (E1).

[...] tive carências na parte ambiental, tive que trabalhar com proteção de nascentes de água e não sabia nada [...]. (E7).

[...] também senti dificuldade na parte do arroz, ele deveria receber mais atenção da escola já que é uma das maiores culturas da região. (E9).

[...] falta uma disciplina que fale sobre crédito rural, a escola não trabalhou e a gente precisa, é uma coisa importante para o setor [...]. (E3).

[...] na escola a gente aprende a doença, conhece a praga, mas tem dificuldade de aplicação do herbicida do fungicida [...]. (E2).

Da mesma forma, para os egressos produtores rurais os conhecimentos adquiridos na EAFS possibilitaram desenvolver mais as suas propriedades. No entanto ressaltaram suas origens do meio rural como um fator importante que facilitou a aprendizagem, conforme as transcrições abaixo:

Para aquilo que eu preciso ela me deu uma boa base, se ela não me ensinou a plantar a moranga, ela me ensinou a pesquisar [...]. (EP1).

Olha, O que aprendi na escola me abriu a mente, ela me ensinou que não é só ficar plantando sempre do mesmo jeito, que da pra fazer diferente [...]. (EP3).

Outro aspecto que chamou a atenção e que foi colocado por boa parte dos entrevistados foi a necessidade de mais aulas práticas durante o curso. Sobre essa questão é importante observar dois aspectos. Em primeiro lugar, considerar que os egressos que expuseram essa carência não são oriundos do meio rural e, em segundo, a maioria desses egressos foram formados já nos moldes da reforma introduzida no ensino profissional pelo Decreto 2.208/97. Lembramos que em função desse Decreto fez-se uma reformulação na matriz curricular, o que levou a uma diminuição considerável da carga

horária prática. Por ocasião desta modificação, muitos professores e alunos já alertavam para um possível prejuízo na parte prática, considerada tão importante para o curso. Esta reivindicação pode ser observada nas falas a seguir:

[...] na hora da prática a gente apanha [...], é preciso melhorar na quantidade e na qualidade das práticas na escola [...]. (E12).

[...] eu planto [...] e tive uma boa noção deste cultivo, mas na prática tive dificuldades [...]. (EP2).

Aponta-se mais um aspecto, destacado pelos egressos, quanto à formação escolar: a idade que ingressaram na escola. De acordo com os egressos, o fato de terem entrado ainda muito jovens dificultou um melhor aproveitamento das aulas e das atividades desenvolvidas pela escola. Na visão dos mesmos a idade precoce não oferece a maturidade necessária para encarar o curso com a responsabilidade devida. A maioria afirma que apenas vão se dar conta de suas responsabilidades profissionais quando já estão cursando o último ano, ou seja, quando estão saindo da escola e assim sendo já concluíram quase todos os módulos. Cabe lembrar que de acordo com a Secretaria Escolar da EAFS, a idade de ingresso na primeira série do ensino técnico médio fica entre 14 e 16 anos. A maioria dos egressos colocou que se entrassem hoje na escola com certeza aproveitariam melhor as aulas e as diversas atividades práticas. Essa questão levantada pelos egressos nos leva a uma reflexão sobre a idade mínima necessária para ingresso no ensino técnico profissional.

Em termos de capacitações recebidas na empresa para sanar as deficiências apresentadas no processo de formação, o relato dos egressos vem somente confirmar as mesmas informações obtidas junto aos dirigentes. Segundo os mesmos, estas carências foram sanadas no próprio local de trabalho, acompanhando alguém com mais experiência no assunto, com exceção de uma única empresa, que faz a capacitação. Em função desta constatação, questionamos o egresso no sentido de saber se existia uma rotatividade muito grande de técnicos na empresa em função das deficiências apresentadas e no caso de não conseguirem saná-las. Porém, foi relatado que a saída de técnicos das empresas ocorre num percentual insignificante e que estas, quando ocorrem, são, na grande maioria, por iniciativa dos profissionais e não por deficiências apresentadas.

Quanto à contribuição para o desenvolvimento da região e da empresa em que trabalham, a partir dos conhecimentos que obtiveram na escola, observou-se que todos valorizam a sua formação na EAFS. Os egressos destacam a evolução do setor agropecuário na região, afirmando que se sentem co-autores deste crescimento. Têm

consciência de que o bom trabalho por eles desenvolvido no campo reflete positivamente para a empresa e que o mesmo é fruto também daquilo que aprenderam na escola, como podemos observar através de algumas colocações:

[...] nosso trabalho, faz diferença hoje pra região, quer um exemplo, no arroz os produtores que atendemos faziam uma aplicação de uréia muito pesada e em época errada, o arroz era viçoso mas falhava muito, não enchia o cacho, nós mudamos isso, hoje ele gasta menos e produz mais através de nossa orientação. (E1).

[...] acredito que sim, estamos fazendo um bom trabalho [...], hoje reapareceu a produção de hortaliças no nosso município por causa do nosso trabalho, tava esquecida, ninguém acreditava que isso dá um bom retorno, agora já temos famílias que provam ao contrário [...]. (E3).

Eu acho que sim, eu sempre to procurando coisas novas para passar ao produtor, eles gostam de mim, eu procuro dar uma orientação correta [...], eu fazendo meu trabalho bem feito com o associado, o vizinho que ainda não é, pode ver isso e procurar a cooperativa para associar-se, isso acontece muito. Na verdade a empresa depende de nós técnicos também para crescer. (E8).

Os egressos foram questionados sobre as razões de não retornarem ao convívio da família depois de formados para desenvolver a propriedade junto dos pais ou de forma independente, já que este também é um objetivo da escola. Observou-se que dos doze entrevistados, seis não eram de famílias ligadas ao setor agropecuário e, portanto, não disponibilizavam de área de terra para a produção. Outros quatro colocaram como sendo insuficiente a quantidade de terra que a família dispunha (pequena propriedade) para garantir a subsistência de todos. Cabe ressaltar, no entanto, que dois dos egressos, além de trabalharem como técnicos, também mantêm uma área de terra produzindo junto à propriedade da família. Outros dois egressos afirmaram que, mesmo havendo disponibilidade de terra nas propriedades da família, optaram por trabalhar na empresa a fim de adquirirem experiência, pois no futuro querem montar suas próprias lojas de produtos agropecuários.

Constatou-se ainda, durante a pesquisa, que outro fator importante, que faz com que um grande número de técnicos agrícolas, mesmo aqueles que dispõem de terra para cultivar, opte por trabalhar em empresas, é o objetivo de continuar estudando. Neste caso, eles procuram fixar residência em local estratégico próximo da empresa e da universidade para facilitar o deslocamento e o acesso às instituições de ensino superior. O fato de possuírem um emprego com renda mensal lhes permite custear as despesas dos estudos. O desejo de conseguir um emprego junto às empresas da região é observado durante a realização dos estágios, onde, segundo informações obtidas junto

ao CIEC (Coordenação de Integração Escola e Comunidade) da EAFS, mais de 95% das vagas são requisitadas para a sua realização junto às empresas com o objetivo de permanecerem empregados.

Com relação à participação da EAFS no desenvolvimento da região, os egressos foram unânimes em afirmar a importância da instituição para o progresso do setor agropecuário da AMESC e também de outras regiões das quais a escola recebe alunos. Destacaram o grande número de técnicos agrícolas, aproximadamente 80, atuando na área em empresas do gênero, bem como o expressivo número de egressos que retornaram as propriedades para trabalhar na agricultura, o que faz da escola, na visão dos mesmos, um importante centro de formação para o meio rural.

O reconhecimento do importante papel da EAFS no desenvolvimento regional pode ser constatado nas respostas abaixo:

Sim, ela capacitou e capacita muita gente, tanto é que ela é bem vista na região, eu ando por aí dando assistência técnica sou prova disso [...]. (E1).

[...] você já parou pra pensar quantos técnicos tem na região trabalhando, quantos agricultores estão sendo atendidos, só por aí você já vê a importância da escola [...]. (E2).

Porém, a exemplo das observações feitas pelos dirigentes sobre essa questão, os egressos também ressaltam que a escola, tendo em vista o seu grande potencial, poderia inserir-se mais no desenvolvimento da região, assumindo um maior protagonismo. Ressaltam que pouco a escola tem feito, em benefício da comunidade, em relação à extensão e pesquisa, e quando tais atividades são desenvolvidas, não são divulgadas na comunidade ou na região. Este aspecto abordado pelos egressos vem de certa forma, ao encontro do pensar Almeida (2008), pois, de acordo com mesmo, o momento atual requer uma nova postura da pesquisa, da extensão e do ensino formador dos profissionais que vão atuar no setor agropecuário.

Muitos egressos cobram ainda uma maior aproximação da instituição com o pequeno produtor. Neste sentido, afirmam que os estágios dos alunos, quase que na sua totalidade, são realizados em empresas que trabalham com os produtores mais bem sucedidos da região, fato já observado nesta pesquisa. Argumentam ainda que, a maioria dos egressos que retornam às suas propriedades, pertence a famílias melhor estruturadas economicamente, ou seja, detentores de uma maior quantidade de terra. Já os egressos oriundos de pequenas propriedades priorizam o emprego em empresas, pois

se sentem inseguros quanto ao retornar às suas propriedades diante da dificuldade em prover o próprio sustento num espaço de terra pequeno.

Os egressos observam que a escola deveria prepará-los melhor durante os três anos de formação, quanto à realidade do pequeno produtor e às possibilidades de tornar essas pequenas propriedades viáveis economicamente. Segundo eles, esta aproximação poderia se dar a partir da realização de atividades, tais como: cursos extracurriculares, dias de campo e projetos de extensão junto ao pequeno produtor, dentre outras atividades. Na visão dos egressos esses projetos de extensão nas pequenas propriedades poderiam ser desenvolvidos a partir de uma exigência a ser cumprida por um determinado número de horas, dentro da carga horária total do estágio. Segundo eles essa possibilidade de intervenção direta nas pequenas propriedades oportunizaria ao aluno a vivência dos problemas reais enfrentados por este segmento, além de permitir levar ao pequeno produtor informações e sugestões para melhorar a sua produtividade e a sua qualidade de vida. Dessa forma, a escola estaria cumprindo com seus objetivos desempenhando um importante papel na região e contribuindo para o desenvolvimento da sua principal atividade econômica que é a agropecuária.

Esse aspecto pode ser observado na fala deste egresso:

Ela tem que fazer alguma coisa pelo pequeno agricultor, o coitado tá abandonado, olha tem muita gente da banana e do fumo também que estão largando tudo por falta de alguém que oriente [...]. Olha! Se não fosse a empresa (XXX) que atende o pequeno daí a coisa seria terrível, o maior teria engolido quase todos os pequenos [...]. (E 12).

Os egressos consideram, ainda, pouco efetiva a relação da escola com as empresas onde trabalham. Percebem que há pouca integração entre a EAFS e as empresas da região e julgam que essa integração é importante não apenas no sentido de estabelecer parcerias, mas para a realização de atividades de formação e informação, especialmente aos agricultores como: dias de campo, cursos, palestras, campos experimentais, dentre outras. Segundo os egressos essa integração permitirá abrir maior espaço para futuros estágios, bem como para conhecerem melhor a realidade do mercado regional. Estas constatações podem ser vistas em algumas falas transcritas a seguir:

[...] a extensão tá carente, a gente de fora não vê a escola fazendo, outra coisa é a pesquisa, a escola tinha que fazer e mostrar o que está fazendo [...]. (E9).

[...] ela poderia estar mais perto do produtor, fazendo mais dias de campo, cursos, isso aproxima a escola da comunidade [...]. (E4).

[...] fazendo mais dias de campo, isso é bom pro aluno e para o agricultor, isso mostra coisas novas, é sementes, é forma de adubação, espaçamento, isso tudo se vê num dia de campo. As vezes a gente fala muito em tecnologia, achando que é um trator novo [...], tecnologia é também coisas simples, é ter conhecimento do que faz, uma dosagem adequada no momento adequado, uma adubação na quantia certa [...] e escola poderia tá fazendo mais isso. (E1).

Fez-se possível verificar junto aos egressos que a EAFS lhes possibilita inserção no mercado de trabalho, seja através da empresa pública, seja por intermédio da empresa privada. Este aspecto é facilmente comprovado pelo bom número deles hoje trabalhando nas referidas empresas. Segundo os mesmos, a escola também atende as necessidades daqueles que retornam às suas propriedades para desempenharem a função de produtor rural. Porém, como já foi detectado anteriormente, é importante que este processo formativo receba alguns ajustes para tornar-se mais permeável às novas realidades do mundo rural, algo que podemos considerar normal se levarmos em consideração a velocidade das mudanças em curso.

5.4.3 Breve análise das visões dos seguimentos pesquisados

Verificou-se nas manifestações dos dirigentes e dos egressos a importante colaboração das empresas do ramo agropecuário para o desenvolvimento rural do extremo sul catarinense. Neste sentido, a contribuição da EAFS torna-se evidente quando constatamos que boa parcela dos técnicos agrícolas que estão empregados nessas empresas são oriundos da escola. No entanto, pode-se perceber diversas manifestações de ambos os seguimentos evidenciando a carência de uma estrutura de apoio aos pequenos agricultores. Esse fato nos remete a visão colocada pelo MDA (2003), através do documento “Referências para o Desenvolvimento Rural Sustentável” já abordado neste trabalho. O documento relata que até o momento as políticas públicas foram insuficientes ou inadequadas para suprir as carências deste segmento. Enfatiza ainda a necessidade de mudanças nesta política para melhor contemplar essa realidade, uma vez que os pequenos agricultores continuam a enfrentar no presente, os velhos problemas do passado.

Mesmo admitindo-se que nos últimos anos tenha havido uma sensível melhora neste quadro pela oferta de recursos financeiros, constata-se que a falta de apoio técnico constitui-se num dos fatores importantes que leva a existência de um grande número de

pobres e de excluídos no espaço rural. Mesmo sendo apontado diretamente apenas por um dos seguimentos entrevistados (egressos), a carência da assistência técnica ao pequeno produtor, é um dos obstáculos para o desenvolvimento da região da AMESC. Esse fato exalta a importante responsabilidade que tem a EAFS, uma vez que por meio das ações de pesquisa e extensão por ela desenvolvidas, bem como, a formação técnica profissional que a mesma pode contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento socioeconômico desta microrregião.

Ainda em relação às dificuldades e aos desafios para o desenvolvimento da atividade agropecuária na região, os entrevistados observam que a prática da monocultura é adotada, inclusive pelos pequenos produtores, mesmo não dispondo das condições necessárias para a aplicação desta modalidade de cultivo, pois poucos são os agricultores com mais de 100 hectares na região da AMESC.

Atualmente discussões correntes no país sobre um novo modelo de desenvolvimento rural sustentável, baseado na pluriatividade do pequeno produtor familiar, vêm se firmando como uma nova alternativa para o desenvolvimento de regiões com perfis semelhantes ao da AMESC. Neste novo rural sustentável, o consórcio de culturas e de outras atividades são opções que permitem otimizar o espaço nas pequenas propriedades, aumentando a geração de renda, melhorando a qualidade de vida dos agricultores contribuindo desta forma para sua permanência no campo.

A EAFS é considerada por egressos e dirigentes como uma importante aliada no desenvolvimento do extremo sul catarinense, especialmente pela oferta de profissionais na área agropecuária. É consenso que a atividade profissional do técnico em agropecuária tem papel fundamental no crescimento e desenvolvimento do setor agrícola local/regional. As ações desenvolvidas por esse técnico, como a divulgação de tecnologias permitindo entre outros aspectos o aumento da produtividade com baixo custo, bem como os serviços de assistência técnica desenvolvidos, tem importância estratégica no desenvolvimento dessa atividade.

Além da contribuição da EAFS na formação desses profissionais, diversas atividades de pesquisa e extensão voltadas ao setor agropecuário, como dias de campo, capacitação, entre outros, apresentam-se como fundamentais neste novo panorama. Através dessas ações, o pequeno produtor rural poderá informar-se e capacitar-se para a adoção de novas prática de cultivo e de gestão que venham consolidar esse novo modelo de desenvolvimento rural sustentável.

Contudo, observa-se nas falas de ambos os segmentos, que a articulação entre a EAFS e a comunidade local/regional deverá ser melhor trabalhada, tanto nos aspectos da pesquisa e extensão como também na qualidade da formação profissional,

especialmente com relação aos conhecimentos técnicos oferecidos aos alunos. Com relação às carências observadas na formação, um bom exemplo apontado pelos egressos diz respeito a pouca familiarização e conhecimento das linhas de crédito rural. Esta defasagem tem reflexos diretos na atuação desses técnicos, que poderão deixar de prestar informações relevantes ao pequeno agricultor acerca desse financiamento que poderá auxiliá-lo na dinamização da sua propriedade. Este exemplo ilustra claramente que há um descompasso da instituição com as políticas públicas que vem sendo oferecidas ao segmento da agricultura familiar. A adoção de tais políticas vem crescendo consideravelmente nos últimos anos em todo o país e também na região da AMESC, como é o caso do Pronaf; que segundo estudos de Mattei (2006), tem demonstrado ser um importante apoio ao agricultor familiar, e conseqüentemente para o desenvolvimento rural.

Apesar de algumas deficiências observadas, é possível afirmar que o perfil profissional dos técnicos formados pela EAFS para atuar nas empresas do setor agropecuário ou para trabalhar nas propriedades rurais, atende satisfatoriamente às necessidades desses segmentos. Mesmo diante de algumas carências identificadas, ambos os segmentos afirmam que a escola oferece aos técnicos, de forma competente, uma base geral que permite ser aperfeiçoada de acordo com as necessidades identificadas no exercício da atividade profissional.

Quanto às carências observadas na formação técnica convém ressaltar que são pontuais e podem ser perfeitamente sanadas pela escola a partir de uma reorganização de algumas competências visando atender às necessidades identificadas. É importante observar também que a área de agropecuária tem um vasto campo de atuação e isso requer da instituição uma visão real do espaço na qual está inserida, a fim de formar técnicos com um perfil profissional mais ajustado às necessidades das empresas e capazes de contribuir efetivamente para o desenvolvimento local/regional.

Constata-se também que o perfil profissional do técnico em agropecuária que está sendo requerido pelas empresas privadas pesquisadas, assemelha-se aos moldes dos profissionais que atuavam durante a implantação da revolução verde. Este fato é detectado quando os dirigentes ressaltam a grande necessidade de conhecimento por parte dos técnicos no que diz respeito a defensivos, equipamentos e variedades de sementes; aspectos muito em voga na época da implementação das políticas de “modernização no campo”. Neste período houve uma enorme demanda de mão de obra especializada (técnicos agrícolas) e através destes se conseguiu criar em uma determinada parcela da população uma cultura de produção agroindustrial (SOBRAL, 2008). Este modelo de desenvolvimento econômico e agrícola, baseado na mecanização

e na química foi responsável pela degradação ambiental, pelo êxodo rural e consequentemente pelo crescimento exagerado dos centros urbanos. E foi neste contexto que surgiram as Escolas Agrotécnicas Federais.

Assim, faz-se a observação de que a formação profissional agrícola, atendeu e ainda hoje atende o padrão tecnológico da agricultura comercial. Porém, este modelo de formação vem nos últimos anos perdendo seu vigor. A agricultura moderna, industrializada e altamente dependente do petróleo, seja como fonte de energia ou como fonte de insumos químicos, defronta-se com uma nova necessidade de produção. Esta produtividade tem que estar associada à preservação dos recursos naturais e a adoção de novas técnicas e tecnologias que promovam a produção orgânica. Neste sentido, a pequena propriedade que desenvolve uma agricultura, dita familiar, vem ganhando espaço neste cenário. Sobre esse aspecto, Soares (2003), em sua tese de Doutorado já chamava a atenção para o desafio que representa formar técnicos em agropecuária para um novo mundo rural a partir de currículos concebidos ainda numa visão formativa do “agente de produção” que impera desde 1966, época da introdução do modelo escola fazenda.

Ainda quanto ao aspecto de formação, os egressos pontuaram a necessidade da EAFS em direcionar de forma mais efetiva a sua atuação em favor da agricultura familiar, pois na visão dos mesmos isso pouco ocorre. Sobre este aspecto é importante observar que é insignificante a procura dos alunos por estágios em pequenas propriedades rurais, sendo que a grande maioria acaba priorizando as empresas do setor, conforme se pode constatar junto a Coordenação de Integração Escola e Comunidade (CIEC) da EAFS. Esta preferência dos alunos, no momento de optar pelo local do estágio, contribui para que a escola perca o contato real com os pequenos produtores e deixe de vivenciar as reais necessidades desse importante segmento na região. Assim sendo a Escola perde um precioso espaço de discussão de reflexão que emerge da convivência direta dos alunos com o dia-a-dia da pequena propriedade rural. Dessa forma, para que a escola possa ir ao encontro da tendência atual, que é de valorização da agricultura familiar como promotora do desenvolvimento no espaço rural, ela não pode prescindir deste compromisso junto a este segmento.

É importante lembrar que a EAFS foi criada como promotora de ações educativas que deveriam buscar minimizar o êxodo rural, promovendo o retorno dos seus alunos egressos às propriedades agrícolas de origem, bem como, assegurar condições para a permanência daqueles que lá se encontram. Ao constatarmos em alguns aspectos de sua formação profissional, uma tendência no sentido de reproduzir e difundir o modelo agrícola convencional, observamos um distanciamento de um dos seus propósitos que é

o apoio e o fortalecimento da agricultura familiar. Este desafio já foi igualmente constatado pela comunidade interna por ocasião da construção do Projeto Político Pedagógico da instituição. As novas diretrizes para o ensino, propostas neste documento apontam para uma formação mais eclética, que atenda tanto os princípios da agricultura comercial como da familiar, além de despertar no aluno o espírito empreendedor e a responsabilidade ambiental, tão essenciais para se alcançar o desenvolvimento sustentável no espaço rural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da presente pesquisa, objetivou-se compreender como acontece a inserção do ensino profissional técnico de nível médio no desenvolvimento local/regional. Para alcançarmos este propósito, estudamos especificamente a participação da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio – EAFS, na dinâmica do desenvolvimento da microrregião do Extremo Sul Catarinense, através da oferta do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária.

As discussões que se estabeleceram ao longo de todos os capítulos aqui apresentados, tiveram o intuito de facilitar esse entendimento, ou seja, a compreensão de como se dá essa relação EAFS e Comunidade regional. Inicialmente, colocou-se o problema da pesquisa, seguido pela justificativa e objetivos. O percurso metodológico da pesquisa, se inclinou para a abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso, além de apresentar também, os segmentos pesquisados com seus respectivos históricos. Na seqüência foram descritos os procedimentos e instrumentos adotados na pesquisa, traçando assim, todo o caminho a ser percorrido na realização deste trabalho.

Posteriormente procurou-se discorrer, mesmo que de forma sucinta, a temática do desenvolvimento e seus desdobramentos, pois, as transformações que ocorrem no ensino profissional decorrem das necessidades por ele impostas. A partir daí, fez-se necessário uma discussão sobre o espaço rural tendo em vista a grande importância que este conceito representa ao se discutir a questão do desenvolvimento sustentável. Neste contexto abordamos a agricultura familiar que vem desempenhar papel relevante no novo rural que se apresenta. Prosseguindo as discussões, abordamos o ensino profissional e sua trajetória e como este pode contribuir no desenvolvimento do espaço local/regional. Por último analisamos e interpretamos os dados coletados junto a egressos e gerentes das empresas. Essa etapa foi importante na medida em que nos permitiu compreender e qualificar a inserção da EAFS no cenário local/regional, através do curso agropecuário, bem como, avaliar a sua contribuição para o desenvolvimento dessa microrregião.

A participação da EAFS na dinâmica do desenvolvimento da microrregião do Extremo Sul Catarinense já pode ser observada no início das entrevistas com os gerentes das empresas pesquisadas. Neste momento é citado o importante papel de suas empresas junto à região, destacando a qualidade dos serviços técnicos prestados aos produtores rurais, através da oferta de tecnologia e conhecimento, o que contribuiu para o aumento da produtividade do setor agropecuário. A dimensão da importância

desta instituição para o setor agropecuário, que é a base da economia regional, pode ser observada no número expressivo de egressos atuando na região. Com relação ao número de egressos e sua atuação regional, foram identificados 52 egressos atuando nas empresas de maior porte e 25 egressos atuando em empresas de menor porte (casas agropecuárias e fumageiras), totalizando 77 técnicos. Acrescenta-se a esse número, todos os egressos que retornaram às suas propriedades para atuarem como produtores rurais. É importante ressaltar que antes da instalação da EAFS, a região apresentava grande carência destes profissionais. Cabe destacar ainda, que as empresas que hoje empregam grande parte dos egressos, tem atuação que vai além das fronteiras da AMESC, especialmente em regiões vizinhas, o que reforça a importância da escola não apenas para o sul de Santa Catarina mas também para o norte do estado do Rio Grande do Sul e campos de cima da serra.

O fato da AMESC ser a maior produtora de arroz irrigado do Estado é um aspecto importante observado durante a pesquisa que demonstra a importância da escola para região. Um dos fatores desta conquista se deve à atuação da EAFS através da oferta dos técnicos agrícolas disponibilizados às empresas que oferecem a assistência técnica aos produtores desta cultura, o que pode ser constatado na fala deste egresso:

[...] nosso trabalho, faz diferença hoje pra região, quer um exemplo, no arroz os produtores que atendemos faziam uma aplicação de uréia muito pesada e em época errada, o arroz era viçoso mas falhava muito, não enchia o cacho, nós mudamos isso, hoje ele gasta menos e produz mais através de nossa orientação. (E1).

Mesmo desempenhando papel importante na região da AMESC, formando profissionais para atuar na área de agropecuária, promovendo assistência técnica profissional que a região carece, é preciso que a escola reflita sobre sua atuação no sentido de ampliá-la e torná-la mais efetiva. A sua inserção no espaço local/regional pode ser intensificada por meio de ações como a aproximação com as empresas que atuam no setor agropecuário. Fato esse que não está ocorrendo com a frequência e a intensidade que deveriam e que foi citado como relevante pelos gerentes das empresas. Esta interação irá proporcionar um diagnóstico mais preciso das necessidades deste setor produtivo, possibilitando a escola uma atuação mais efetiva nas ações de ensino, pesquisa e extensão, com uma formação mais moldada e adequada à realidade local/regional.

As entrevistas demonstraram também uma maior inserção dos egressos em empresas, porém, há um número considerável de egressos que retornaram para suas propriedades e que poderiam estar sendo acompanhados pela escola, o que

possibilitaria a instituição uma melhor sintonia com as necessidades produtivas da agricultura familiar, da pequena propriedade, algo que não está acontecendo no momento. É importante ressaltar que a região da AMESC se caracteriza pela agricultura familiar, sendo composta, especialmente, por pequenos produtores que atualmente despontam como imprescindíveis na transformação do espaço rural. Essa transformação propõe um novo modelo de desenvolvimento rural sustentável, desenvolvimento este, que deixa de pautar-se na química e no uso intenso do solo, passando a centrar-se na preservação do meio ambiente com a utilização de técnicas de produção mais ecológicas e sustentáveis, onde também a pluriatividade desponta como alternativa para a melhoria de vida do pequeno produtor.

Pode-se dizer que até o final dos anos 70, os conhecimentos necessários para profissão do agricultor eram suficientes àqueles adquiridos juntos a família. Atualmente, a agricultura é uma atividade que se transforma rapidamente e as novas oportunidades de renda surgem no meio rural, tais como: produção de base agroecológica, produtos da agroindústria familiar com caráter artesanal, dentre outros, que agregam valor à produção, requerem um conhecimento mais especializado, uma formação profissional que oportunize e fortaleça estas novas estratégias que emergem a fim de possibilitar ao produtor sua permanência no campo. O que se observa na fala deste dirigente:

[...] precisamos de gente qualificada, quem não tiver qualificação vai ficando para trás, daí não desenvolve a região mesmo [...]. Você sabe a roça ta ficando velha, [...] os filhos não estão vendo muita alternativa, eles não vê vantagem em ficar na roça e vão embora, teria que diversificar as propriedades, colocar outras culturas, [...] (D1).

Neste contexto, verifica-se que a EAFS opera um importante papel frente às necessidades e possibilidades de inclusão do pequeno produtor rural, proporcionando o conhecimento necessário para que o mesmo seja o protagonista de seu desenvolvimento e conseqüentemente da região, o que muitos autores colocam como um processo endógeno de desenvolvimento. No entanto, estudando a matriz curricular do Curso Técnico Agrícola da escola e, observando as necessidades do novo perfil profissional para o técnico dessa área, julgamos ser apropriado potencializar a carga horária de algumas disciplinas (módulos), dentre elas a informática, tão imprescindível como forma de obter conhecimento na atualidade.

A pesquisa permitiu ainda observar que a inserção da EAFS no desenvolvimento da AMESC acontece, quase que exclusivamente, através do ensino, ou seja, pela oferta do curso técnico agrícola com habilitação em agropecuária. Quanto às ações de pesquisa e extensão, que juntas ao ensino formam o tripé de atuação da Instituição, constatou-se

que poucas são as contribuições oferecidas à comunidade local/regional, carecendo assim, de uma avaliação por parte da escola. Atividades apontadas como necessárias por ambos os seguimentos pesquisados como dias de campo e mini cursos dentre outros eventos destinados aos produtores rurais, que poderiam ser realizados em parcerias com as empresas, tem sido ofertadas pela EAFS com pouca frequência e de forma bastante modesta. Por outro lado também constatamos que as atividades de pesquisas e projetos voltados para o setor agropecuário, são praticamente inexistentes.

Quanto ao perfil do profissional formado pela EAFS na área agropecuária, colocados no mercado de trabalho, percebeu-se que atende satisfatoriamente as necessidades das empresas e daqueles egressos que retornam as suas propriedades. Embora sendo parcial, essa insatisfação detectada deve-se a carência de alguns conhecimentos identificados e citados pelos egressos na formação técnica que precisam ser melhor trabalhados, a fim de contemplar as exigências do setor agropecuário da região. Outro aspecto colocado como falho na formação profissional, diz respeito a pouca atividade prática realizada no curso, o que está prejudicando a boa formação dos alunos. Porém, ficou evidenciado que a escola oferece uma base de formação que pode perfeitamente ser aperfeiçoada pelos egressos que atuam como produtores rurais e pelas empresas do setor agropecuário de acordo com suas necessidades.

Ainda quanto ao perfil profissional dos técnicos formados pela escola, constata-se um certo direcionamento e um maior enfoque no sentido de atender as exigências e expectativas da agricultura moderna. Neste sentido percebe-se um certo atrelamento do ensino da EAFS com as empresas do ramo agropecuário da região que atuam basicamente difundindo este modelo. É evidente que esse aspecto precisa ser revisto pela escola, pois como pode ser observado na pesquisa, a base da economia regional é a agricultura familiar e esta necessita de assistência técnica especializada. O pequeno produtor rural precisa ter acesso ao conhecimento, a informações e novas tecnologias adequadas as suas necessidades, para que possam otimizar os poucos recursos disponíveis e, conseqüentemente, ter uma melhor qualidade de vida.

Analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pode-se observar que o diagnostico realizado pela comunidade interna aponta para a necessidade de mudanças no tripé ensino, pesquisa e extensão. Essas mudanças são consideradas importantes pela comunidade escolar para que a esta possa melhor atender a sua região de abrangência sendo que, para tal, novas diretrizes foram elaboradas.

A pesquisa realizada vem comprovar a contribuição da escola para o desenvolvimento da região da AMESC, como também ratificar a necessidade e a importância das novas diretrizes proposta para escola traçadas no PPP. Buscar uma

formação profissional que promova a indissociabilidade entre teoria e prática, conforme prevista no PPP da escola, atende perfeitamente aos anseios dos segmentos pesquisados. As novas diretrizes pedagógicas que preconizam uma metodologia de ensino capaz de incluir, além de atividades práticas, as atividades de pesquisa também podem contribuir de forma importante para a formação de profissionais mais criativos e autônomos. Apesar de estar expresso no PPP da escola que a formação do técnico em agropecuária deverá ser eclética para atender as diferentes realidades regionais e permitir uma maior inserção no mercado de trabalho, a ênfase no empreendedorismo também expressa como uma diretriz importante nesse documento permite promover uma formação profissional mais comprometida com o desenvolvimento da agricultura familiar tão presente e importante para a região.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão**. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **Desenvolvimento Rural Territorial e Capital Social**. In: SABOURIN, Eric; TEIXEIRA, Olívio Alberto. **Planejamento e Desenvolvimento dos Territórios Rurais: conceitos, controvérsias e experiências**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2002.

_____. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária** – vol. 28 nºs 1, 2, 3 e 29, nº 1 – jan/dez 1998 e jan/ago 1999.

ALMEIDA, Jalcione. **O Ensino Universitário e a Formação de Extensionistas**. Texto que serviu de subsídio para a palestra no painel “Extensão rural e ética da profissão”. Semana da Agronomia. DALC/UFRGS, out. 2008. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/pgdr/arquivos/574.pdf>. Acessado em: dez. 2008.

_____. **A problemática do desenvolvimento sustentável**. In: BECKER, Dinizar Fermiano (Org). **Desenvolvimento Sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** – Santa Cruz do Sul – RS: EDUNISC, 1997.

AMESC, **Movimento Econômico 2008 da AMESC**. Araranguá, SC , 2009.

ARAÚJO, Judith M. D. **A Direção e o Sentido da Educação Profissionalizante Industrial e o Decreto 2.208/97**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes – RJ: Essentia, 2006.

ARAÚJO, Marcos de Lima. **A Reforma da Educação Profissional sob a ótica da noção de competências**. Trabalho apresentado na 25ª reunião da ANPED. 2002. Disponível em: <http://biblioteca.senac.br/informativo/BST/283/boitec283a.htm>. Acessado em: 13/06/2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARACHO, Maria das Graças; *et. al.* Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Políticas Públicas de Formação de Professores e de Financiamento. MEC/SEED/TV ESCOLA SALTO PARA O FUTURO. **Boletim 07 maio/junho. Programa 04**. 2006. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto. Acessado em: 28/08/2007.

BECKER, Dinizar Fermiano (Org.) **Desenvolvimento Sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** Santa Cruz do Sul-RS: EDUNISC, 1997.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 08 de dezembro de 1999.

_____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Contribuições para a regulamentação do Ensino Agrícola no Brasil**. RJ: Imprensa Nacional, 1926.

_____. MDA/CNDRS. **Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável** (CNDRS), 3ª versão/2002.

_____. MDA/CONDRAF. **Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário** (Relatório final). Olinda – PE, junho de 2008.

_____. MDA/SDT/CONDRAF/NEAD. **Referências para o desenvolvimento territorial sustentável**. (Textos para discussão 4). Outubro de 2003.

_____. MDA/SAF. **Dados relativos ao Pronaf**. Disponível em: www.mda.gov.br/saf/index.php?sccid=812. Acessado em: 13/12/2008.

_____. MDA/SAF. **Relatório Pronaf: Resultado da etapa Paraná – Ibase**, 2006. Disponível em: www.mda.gov.br/saf/arquivos/0834315314.pdf. Acessado em: 13/12/2008.

_____. MEC/SETC. **Chamada Pública nº 2/2007**

_____. MEC/SETEC. **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação básica – Graduação tecnológica**. 7 ed. Brasília, 2008.

_____. MEC/SEMTEC. **Educação Tecnológica: Legislação básica**. Brasília, 1994.

_____. MEC/SETEC. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, abril de 2004.

_____. MEC/SEMTEC. **Educação Média e Tecnológica: fundamentos, diretrizes e linha de ação**. Brasília, 1994.

_____. MEC/SENETE. **Retrospectiva histórica da Escola Agrotécnica Federal de Alegre – SE**. Brasília, 1992.

_____. MEC/DEM/CENAFOR. **Escola Fazenda**, s/d.

_____. MEC/SETEC. Seminário Regional do Ensino Agrícola: Resignificação do ensino agrícola – **Relatório consolidado da região sul. Rio do Sul, SC**. Agosto de 2008.

BUAINAIN, Antonio; ROMEIRO, Ademar R; GUANZIROLI, Marcos. Agricultura Familiar e o Novo Mundo Rural. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, nº 10, p. 312-347. jul/dez 2003.

BUARQUE, Sérgio, C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

CAMPANHOLA, Clayton; SILVA, José Graziano. Desenvolvimento Local e a democratização dos espaços rurais. **Cadernos de Ciências & Tecnologia**, Brasília v.17, nº 1, p. 11-40, jan/abr. 2000

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano, 2003.

CEPA – Centro de Socioeconomia e Planejamento Agrícola. **Caracterização Regional 2003**. Disponível em: <http://cepa.epagri.sc.gov.br/>. Acessado em: 16/01/2009.

_____. **Síntese Anual da Agricultura de Santa Catarina, 2006/2007**. Disponível em: http://cepa.epagri.sc.gov.br:8080/cepa/Publicacoes/sintese_2008/Sintese_2008.pdf. Acessado em: 16/01/2009.

CMMAD, Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1991.

COCCO et all. **Desenvolvimento Local e Espaço Público na Terceira Itália: questões para realidade Brasileira**. In: COCCO, Giuseppe; URANI, André; GALVÃO, Alexander Patez (Orgs.). **Empresários e empregos nos novos territórios produtivos: o caso da Terceira Itália**. 2 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

COELHO, Carlos Dinarte; RECH, Luiz Roberto Dalpiaz. **Técnico Agrícola: Formação e atuação profissional**. Porto Alegre. Imprensa Livre, 2000.

CONAEF, Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais. **Ofício nº 06/2007**.

CONEA, Conselho estadual do Ensino Agrícola - SC: **Catálogo das escolas agrícolas de Santa Catarina**. 2 ed. Florianópolis, 2002.

CONTERATO, Marcelo Antonio, GAZZOLA Marcio, SCHNEIDER Sergio. **A dinâmica agrícola do desenvolvimento da agricultura familiar no Alto Uruguai, RS: suas metamorfose e reações locais**. In: TONNEAU, Jean Philippe; SABOURIN, Eric. (orgs). **Agricultura Familiar: interação a partir de casos**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

COSTA, Cândida, GLOBALIZAÇÃO: um modelo de desenvolvimento a serviço da emancipação e da soberania. **Revista de Políticas Públicas**. São Luiz – MA. v. 10, nº 1, p. 69-90, janeiro/junho. 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP. DF: FLACSO, 2000.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; DF: FLACSO, 2005.

DAL SOGLIO, F.K. A crise ambiental Planetária, a Agricultura e o Desenvolvimento. **Texto escrito para a Disciplina DERAD008 Agricultura e Sustentabilidade**, oferecida em 2008/2 pelo PLAGEDER. 2008. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/pgdr/arquivos/583.pdf>. Acessado em: 20/12/2008.

DRAIBE, Sônia Miriam. Uma Nova Institucionalidade das Políticas Sociais: reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 11, nº 4, p. 3-15, 1997.

DUPAS, Gilberto. A Lógica da Economia Global e a Exclusão Social. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, v. 12, n. 34, p 121-159, set/out 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000300019, Acessado em: 20/12/2007.

_____. **Economia Global e Exclusão Social: pobreza, emprego, estado e**

o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EAFS. **Histórico da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio.** Disponível em: <http://www.eafsombrio.gov.br>. Acessado em: 15/10/2007

EPAGRI - Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina. **Epagri.** http://www.epagri.rct-sc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17:faldo-downplays-woods-cup-absence&catid=24:empresa&Itemid=55. Acessado em: 04/08/2008.

FETRAFSUL, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul, **Dados sobre agricultura familiar.** Disponível em: www.fetrafsul.org.br. Acessado em: 15/12/2008.

FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Caderno Pesqui.**, São Paulo, nº 109, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 12/08/2007.

FILHO, Domingos Leite L. **O CEFET - PR e a Reforma da Educação Profissional: Crônica de um desmonte anunciado.** In: SINDOCEFET-PR / ANDES-SN (org.). **A verdade sobre a reforma da Educação Profissional.** (I Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional). Curitiba: Popular. 1997.

FILHO, Gilberto Montibeller. **O mito do desenvolvimento sustentável: Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias.** Florianópolis: UFSC, 2001.

FILIPPI, E. E. ; SIMAN, Renildes Fortunato ; CONCEIÇÃO, Octávio Augusto Camargo . **A economia institucional: em busca de uma teoria do desenvolvimento rural.** In: XLIV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 2006, Fortaleza (CE). Anais do XLIV Congresso da SOBER - Questões agrárias, educação no campo e desenvolvimento, 2006. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/491.pdf>. Acessado em: 18/12/2008.

FRANCO, Maria de Assunção R. **Planejamento ambiental para a cidade sustentável.** São Paulo: Annablume, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação profissional e Tecnologia: memórias, contradições e desafios.** Campos dos Goytacazes – RJ: Essentia, 2006.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva Revista do Centro do Centro de Ciências da Educação – UFSC.** Florianópolis: UFSC, v.1, janeiro/junho de 2001.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradição.** São Paulo: Cortez, 2005.

FROEHLICH, José Marcos. O “Local” na Atribuição de Sentido ao Desenvolvimento. Rev. Paranaense de Desenvolvimento: **Economia Estado Sociedade**, nº 90, mai/dez. 1998. Disponível em http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/94/jose_marcos.pdf. Acessado em: 15/12/2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____ **Técnicas de Pesquisa em Economia e Elaboração de Monografias**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO M^a. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUANZIROLI, Carlos et. al. **Agricultura familiar e reforma agrária no século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

GUIMARÃES Roberto P. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: GILNEI, Viana; SILVA, Marina; DINI, Nilo (orgs.). **O desafio da sustentabilidade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

GRABOWISK, Gabriel. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Articulação da Educação Profissional com o Projeto de Desenvolvimento Local, Regional e Nacional. MEC/SEED/TV ESCOLA SALTO PARA O FUTURO. **Boletim 07 maio/junho**. Programa 05. 2006. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto. Acessado em: 28/09/2007.

GUILHOTO, Joaquim J. M; *et.al.* **Agricultura familiar na economia: Brasil e Rio Grande do Sul**. Brasília: MDA, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____ **Formação de professores para a educação profissional: perspectivas históricas e desafios contemporâneos** (mesa redonda - palestra). In: Brasil, MEC. Educação Superior em Debate: Formação de professores para educação profissional. Brasília 2008.

_____ **Ensino Técnico Profissional: As políticas públicas e os direitos dos trabalhadores**. In: SINDOCEFET-PR / ANDES-SN (orgs.). **A verdade sobre a reforma da Educação Profissional**. (I Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional). Curitiba: Popular. 1997.

LACKI, Polan; MARCENARO, Luis. **Uma nova capacitação para o desenvolvimento rural**. Disponível em: <http://www.polanlacki.com.br/artigosbr/novacapacitacao.rtf>. Acessado em: 13/01/2009

LACKI, Polan. **Se a educação rural fizesse os “deveres de casa...” os problemas da agricultura estariam solucionados**. Disponível em: <http://www.polanlacki.com.br/artigosbr/deveres.rtf>. Acessado em 13/01/2009

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R.S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MADURO, Célia P. **O sistema Escola Fazenda: um estudo avaliativo**. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – FE. Brasília –DF. 1979.

- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATTEI, Lauro. **Pronaf 10 anos: mapa da produção acadêmica**. MDA- Brasília, 2006. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) – Secretaria da Agricultura Familiar (SAF): Dados relativo ao Pronaf. Disponível em: www.mda.gov.br/saf/index.php?sccid=812. Acessado em 19/11/2008
- MONDARDO, Arcângelo e MIELNICZUK, Sérgio. **Aproveitamento Hídrico e Controle de Inundações da Bacia Mampituba: Extremo Sul Catarinense**. Disponível em: http://www.sul-sc.com.br/afolha/pag/projeto_lagoa.htm. Acessado em: 15/08/2007.
- MOREIRA, Robert José (Org.) **Identidades Sociais: Ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MÜLLER, Geraldo. **Desenvolvimento Sustentável: notas para elaboração de um esquema de referência**. In: BECKER, Dinizar Fermiano (Org). **Desenvolvimento Sustentável: necessidade e/ou possibilidade ?** – Santa Cruz do Sul – RS: EDUNISC, 1997
- MUSSOI, E.M. **Estado, descentralização, políticas públicas e novas instâncias participativas: o caso da agricultura em Santa Catarina**. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, Edição Especial Temática, p.11-39, 1999.
- NAVARRO, Zander. **Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro**. *Estudos av.*, São Paulo, v. 15, n.43, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300009&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 15/12/2007.
- OLIVEIRA, Ramon. **A (Des)qualificação da educação profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez. 2003.
- OLIVEIRA, Gilson Batista de. **Uma Discussão sobre o Conceito de Desenvolvimento**. *Revista da FAE*. Curitiba, v. 5, n. 2, p. 37-48, maio/agosto. 2002.
- _____ ; LIMA, José Edmilson. **Elementos endógenos do desenvolvimento regional: considerações sobre o papel da sociedade local no processo do desenvolvimento sustentável**. *Revista FAE* Curitiba, 6, n.2, p.29-37, maio/dez. 2003.
- PINO, Mauro, A. B. **Governo decreta fim dos atuais cursos técnicos**. In: SINDOCEFET-PR / ANDES-SN (org.). **A verdade sobre a reforma da Educação Profissional**. (I Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional). Curitiba: Popular. 1997.
- PREBISCH, Raul. **Aspectos econômicos da aliança para o progresso**. Páginas 55 - 102. In: DREIER, John C. (coord.). **A aliança para o progresso**. São Paulo: Fundação da cultura, 1962.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000020&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 12 Ago 2007.

SACHS, Ignacy. **Rumo à Ecosocioeconomia: teoria e prática do desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

_____. **Desenvolvimento incluyente, sustentável sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

_____. **Espaços, Tempos e Estratégias do Desenvolvimento**. São Paulo: Vértice, 1986.

SAVIANI, Demarval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, limites e perspectivas**. 7^o ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SEGNINI, Liliana R. P. Educação e Trabalho: Uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, p. 72 – 81, 2000.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHNEIDER, Sergio. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações. **Rev. Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, nº 11, p. 88-125. jan/jun 2004

_____. Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.18 nº 51, fevereiro/2003

SILVA, José Graziano **Tecnologia e Agricultura Familiar**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

_____. **O Novo Rural Brasileiro (Coleção Pesquisas 1)**. Campinas – SP: Instituto de Economia/Unicamp, 1999.

SOBRAL, Francisco José. **A Formação do Técnico em Agropecuária no Contexto da Agricultura Familiar do Oeste Catarinense**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade estadual de Campinas. Campinas – SP. 2005.

_____. **Novos desafios para a educação no campo**. Palestra apresentada no seminário nacional de educação profissional do PRONERA-IN CRA, em 04/06/2008. Luziânia - GO.

SOARES, A. M. D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

SOARES, A. M. D; Oliveira, L. M. T. Ensino técnico agropecuário: “novas” perspectivas ou uma velha receita? In: MOREIRA, J. P. (org.) **Identidades Sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Nali de Jesus. **Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Atlas, 2005.

TCE, Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina. **Divisão de Indicadores e**

Análises. Disponível em: <http://www.tce.sc.gov.br/web/contas/estatistica-municipal/indicadores-municipio>. Acessado em 10/12/2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1995.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento Sustentável: o desafio do século XXI.** 2 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____. **Desenvolvimento Rural: o Brasil precisa de um projeto** (versão para a Reunião da SOBER de agosto de 1998). São Paulo, 1998.

_____. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano que calcula.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003

_____. **Brasil Rural Precisa de Uma Estratégia de Desenvolvimento, (Séries Textos para Discussão n.1):** NEAD/MDA, 2001

_____. **Diretrizes para uma nova política agrária.** São Paulo, 1998.

_____. **O desenvolvimento agrícola: uma visão histórica.** 2 ed. São Paulo: Edusp, 2007.

VIANA, Gilnei; SILVA, Marina; DINIZ, Nilo. **O Desafio da Sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil.** São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

VILELA, Sergio L. Oliveira. **Uma Nova Espacialidade para o Desenvolvimento Rural.** In: Sauborin, Eric; TEIXEIRA, Olívio Alberto. (orgs). **Planejamento e Desenvolvimento dos Territórios Rurais: Conceitos, controvérsias e experiências.** Brasília: Embrapa, 2002.

VITTE, Claudete de Castro. **Experiências de Políticas de Desenvolvimento Econômico Local nos Municípios da região Metropolitana de Campinas-SP e os Impactos no Território.** Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/9porto/clavitte.htm>. Acessado em: 08/12/2007.

XAVIER, M. E. *et al.* **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

WANDERLEY, Maria Nazareth B. **Território e Ruralidade no Nordeste: por um pacto social pelo desenvolvimento rural.** In: SABOURIN, Eric; TEIXEIRA, Olívio Alberto. **Planejamento e Desenvolvimento dos Territórios Rurais: Conceitos, controvérsias e experiências.** Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2002.

_____. **Raízes históricas do campesinato brasileiro.** Tema apresentado no 49º Congresso Internacional de Americanistas. Quito – Equador, Julho de 1997.

ZARIFIAN, Philippe. **O Modelo da Competência: Trajetórias históricas, desafios atuais e propostas.** São Paulo. Senac, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro de entrevista (dirigentes das empresas)

- 1 – Em quais municípios da Amesc esta empresa atua?
- 2 – Qual a área de atuação dessa empresa? Qual a área de maior relevância?
- 3 – Qual o papel dessa empresa para o desenvolvimento da região?
- 4 – O que estaria faltando para a região da Amesc ter um desenvolvimento superior ao que vem tendo?
- 5 – O ensino técnico profissional oferecido pela EAFS (curso agropecuário) a seu ver, contribui para o desenvolvimento da região?
- 6 – Que aspectos importantes você acha que a EAFS deveria atuar e não está atuando que ajudariam no desenvolvimento da região?
- 7 – Quantos egressos da EAFS do Curso Técnico em Agropecuária trabalham nessa empresa?
- 8 – No que atuam os egressos da EAFS?
- 9 – O perfil profissional dos egressos da EAFS atendem as finalidades dessa empresa?
- 10 – Normalmente são capacitados pela empresa em quais áreas/assuntos/temas?
- 11 – Os egressos da EAFS contribuem para o desenvolvimento da empresa e da região?

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevista (egressos que atuam nas empresas)

- 1 – Qual o ano que você se formou na EAFS?
- 2 – Há quanto tempo trabalha nessa empresa?
- 3 - No que você atua nessa empresa?
- 4 – Qual a sua perspectiva de continuidade nessa empresa
- 5- Você considera que o seu perfil profissional atende às finalidades dessa empresa?
- 6 –Você precisou ser capacitado pela empresa em quais áreas/assuntos/temas? A EAFS não lhe proporcionou esse conhecimento?
- 7 - Você considera que essa empresa contribui para o desenvolvimento regional?
- 8 – Você contribui para o aperfeiçoamento (desenvolvimento) da empresa?
- 9 – Além dos seus egressos, a EAFS contribui com essa empresa para o desenvolvimento da mesma? Se não, deveria contribuir com o que?
- 10 – Por que após se formar na EAFS você se tornou um empregado e não um empregador ou um proprietário (produtor) rural?
- 11 – Os conhecimentos adquiridos durante a formação na EAFS contribuem para que os alunos possam atuar no desenvolvimento da região?
- 12 – Na sua opinião a EAFS contribui para o desenvolvimento da região?
- 13 – Quais as sugestões você daria para a EAFS contribuir ainda mais para o desenvolvimento da região?

APÊNDICE 3

Roteiro de entrevista (egressos produtores rurais)

- 1 – Qual ano que se formou na EAFS?
- 2 – Após se formar na EAFS você voltou á propriedade ou trabalhou em outro local?
- 3 - Há quanto tempo trabalha nessa propriedade?
- 4 – Qual a sua perspectiva de continuidade nessa propriedade?
- 5 – Quais as atividades que você desenvolve nessa propriedade?
- 6 – Você considera que o seu perfil profissional atende as finalidades dessa propriedade?
- 7 - Os conhecimentos adquiridos durante a formação na EAFS contribuem para que os alunos possam atuar no desenvolvimento da região?
- 8 - Você precisou ser capacitado após se formar na EAFS? Em quais áreas/assuntos/temas? A EAFS não lhe proporcionou esse conhecimento?
- 9 – Além do egresso, a EAFS contribui com essa propriedade para o desenvolvimento dela? Se não, deveria contribuir com o quê?
- 10 – Você considera que essa propriedade contribui para o desenvolvimento regional?
- 11 – Quais as sugestões você daria para a EAFS contribuir ainda mais para o desenvolvimento da região?