



Eda Castro Lucas de Souza

Doutora em sociologia pela Universidade de Brasília e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. É professora associada da Universidade de Brasília, atuando no Programa de Pós-Graduação em Administração. Foi professora da Faculdade de Educação. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. edalucas@gmail.com

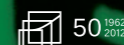


Remi Castioni

Doutor em educação pela Unicamp. É professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho - NEPET. Pesquisador associado do Centro de Pesquisas de Opinião Pública **DATAUnB**. rcastioni@globo.com



 **Universidade de Brasília**



Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni (organizadores)

Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(organizadores)

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, reorganizada em 2008 (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), agrupou em 38 unidades centrais os chamados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma variedade de instituições espalhadas e vinculadas a centros federais, a universidades, a escolas isoladas. Os Institutos Federais surgem para responder a demandas imediatas da sociedade brasileira por acesso ao conhecimento e condições para enfrentar o mundo do trabalho, bem como desempenhar um papel importante na construção de um projeto de desenvolvimento que articule educação superior, básica e profissional, de forma pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica.

Essa nova estrutura organizacional se impôs vários desafios: a ampliação do acesso à educação profissional de nível técnico; a graduação tecnológica, por meio de cursos superiores de tecnologia; os bacharelados; as licenciaturas; e a pós-graduação, além da pesquisa e da extensão tecnológica.



Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(organizadores)

Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Institutos Federais

Os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(Org.)



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA

Reitor

Ivan Marques de Toledo Camargo

Vice-Reitora

Sônia Nair Bão

EDITORA



UnB

Diretora

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Conselho Editorial

Angélica Madeira

Deborah Silva Santos

Denise Imbroisi

José Carlos Córdova Coutinho

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – *Pres.*

Neide Aparecida Gomes

Roberto Armando Ramos de Aguiar

Institutos Federais

Os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(Org.)



Universidade de Brasília



50 ¹⁹⁶²₂₀₁₂

© 2012 Editora Universidade de Brasília.
Todos os direitos reservados.

Tiragem: 1ª edição – 2012 – 500 exemplares

Este livro obedece às normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa promulgado pelo Decreto n. 6.583, de 29 de setembro de 2008.

Coordenação Editorial

Fabiana Paranhos

Revisão de Língua Portuguesa

Ana Terra Mejia Munhoz

Estagiário

João Gabriell Moraes de Sousa dos Santos

Arte da Capa

Marcelo da Silva Castro

Capa

Eloísa de Moura Alves

Editoração Eletrônica e Layout

João Neves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I59 Institutos Federais : os desafios da institucionalização / Eda Castro Lucas de Souza, Remi Castioni (Orgs.). - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2012.
224 p. ; 2 cm.

ISBN 978-85-230-1065-2

1. Educação profissional. 2. Institutos Federais. 3. Capital social. 4. Desenvolvimento regional.
5. Ensino Médio. I. Souza, Eda Castro Lucas de (org.). II. Castioni, Remi (org.).

CDU 377(81)

Todos os direitos reservados à Editora Universidade de Brasília
SCS, Quadra 02, Ed. OK, Bloco C, n. 78 – CEP 70.302-907 – Brasília-DF
Fone: 55 (61) 3035.4211
www.editora.unb.br

Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
INTRODUÇÃO	13
CAPITAL SOCIAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS	17
<i>Remi Castioni</i>	
<i>Ricardo Feitosa de Carvalho</i>	
O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL	45
<i>Remi Castioni</i>	
INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE: PRÁTICAS SOCIAIS COMO MANIFESTAÇÕES CULTURAIS — UM ESTUDO DO CAMPUS SAPUCAIA DO SUL	57
<i>Tatiana Fátima Stürmer da Rosa</i>	
<i>Eda Castro Lucas de Souza</i>	
<i>Denise Del Prá Netto Machado</i>	
INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: MUDANÇAS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	87
<i>Maria Gildivane Soares da Silva</i>	
<i>Eda Castro Lucas de Souza</i>	
<i>Denise Del Prá Netto Machado</i>	

MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS IMPACTOS NA OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS: UM OLHAR A PARTIR DO INSTITUTO FEDERAL SUDESTE – CAMPUS RIO POMBA	113
<i>Carla Patricia Garcia</i>	
O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: UMA ANÁLISE SOBRE OS FATORES DE PERMANÊNCIA DOS JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA	137
<i>Josué Vidal Pereira</i>	
A FORMAÇÃO TÉCNICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS E O DESAFIO DA INSERÇÃO LOCAL E REGIONAL NO NORTE DE MINAS GERAIS	167
<i>Crislene Leal da Silva Vieira</i>	
OS DESAFIOS DE PENSAR O TERRITÓRIO NO EXTREMO SUL CATARINENSE A PARTIR DO PAPEL DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	191
<i>Fernando Dilmar Bitencourt</i>	
SOBRE OS AUTORES	217

OS DESAFIOS DE PENSAR O TERRITÓRIO NO EXTREMO SUL CATARINENSE A PARTIR DO PAPEL DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Fernando Dilmar Bitencourt

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

Uma nação não alcança a prosperidade unicamente pela educação, mas por meio de um conjunto de políticas que se organizam e se articulam ao longo de um processo. Por outro lado, a educação tem função estratégica — é certo que desempenhou papel fundamental nos países ricos ou de economias emergentes —,

embora se reconheça que, por si só, não gera crescimento, trabalho e renda. Nesse 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 de diminuição das desigualdades sociais e inclusão de jovens e adultos no mundo do trabalho.

Na década de 1990, o governo federal deu continuidade à ampliação da rede federal iniciada em 1909, com a criação de dezenove escolas de aprendizes artífices. 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 (Eafs), hoje denominada de *Campus Sombrio* do Instituto Federal Catarinense.¹ 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 contribuir diretamente com as ações do Projeto Sombrio, promovido pela extinta Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (Sudesul). Além disso, visava qualificar os filhos dos produtores rurais, objetivando o aumento da produtividade no setor agropecuário, que é a base da economia da região, e assim levá-los a permanecer em suas propriedades. Essa região é considerada uma das mais pobres do Estado.

¹ O presente capítulo derivou da pesquisa realizada no âmbito da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em 2009, e intitulada *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*.

O desafio de pensar o desenvolvimento local e regional

Pensar na temática do desenvolvimento local e regional 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

[...] 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. Nesse processo, o espaço parece sobrepor-se 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 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, p. 2), 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 BNDES 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”.

Nesse cenário, “[...] cada região ou município deve procurar espaços de competitividade de acordo com suas condições e potencialidades, especialmente no seu entorno imediato e nos setores de maior capacidade e vantagem locacional, concentrando esforços naquelas áreas em que podem vir a ser mais competitivos [...]” (BUARQUE, 2002, p. 17). Dessa forma, a capacidade das regiões em tirar proveito dessas vantagens advindas com as novas abordagens sobre o desenvolvimento estaria na preparação do capital humano e, nesse aspecto, a população educada e preparada profissionalmente contribuiria para elevar a atratividade de tais investimentos.

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

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 FROEHLICH, 1998, p. 88).

Esse modelo alternativo, para muitas correntes de pensamento, 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 (MONTIBELLER FILHO, 2001).

Essa ideia se apresenta perfeitamente possível e concretizável. Tomemos por exemplo o modelo italiano, denominado Terceira Itália, onde empresas de pequeno porte tiveram êxito e aprimoraram suas bases industriais a partir das condições socioeconômicas locais, originando vários distritos industriais. Nos últimos cinquenta anos, essa região transformou-se numa das mais prósperas da Europa. Segundo Cocco, Galvão e Silva (2002, p. 16), “[...] pensar no modelo italiano significa 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 lembram os autores, a possibilidade de efetivação de políticas públicas baseadas nessa experiência encontraria grandes obstáculos na realidade brasileira. De todo modo, o que fica claro é que existem possibilidades para a proposição de políticas públicas de desenvolvimento socioeconômico de enfoque local e regional. Isso nos lembra um dizer de Ignacy Sachs: “A história nunca fornece modelos; ela sempre oferece antimodelos para serem superados”. Cocco, Galvão e Silva (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 Montibeller Filho (2001), uma estratégia fundamentando-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 afirma 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), a eficiência econômica e a gestão pública eficiente. Conseqüentemente, 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.

Esse novo paradigma oportuniza também o emergir do espaço rural, que nos anos recentes, segundo Navarro (2001), vem ressurgindo nos debates de estudiosos do tema. Nesse processo, seus significados vão sendo redimensionados, deixando para trás sua identificação agrícola exclusiva. Isso após ter ficado obscuro na década de 1980, em virtude da ação política neoliberal, que, na época, enfraqueceu drasticamente o papel do Estado, que agora volta a ser discutido. No Brasil, esse novo paradigma vem sendo observado desde 2003, quando o governo federal se empenhou em expandir a rede federal de educação tecnológica em todas as regiões do país. O objetivo era munir esses espaços (local e regional) do conhecimento técnico científico necessário para, a partir de suas características e potencialidades, alavancar o seu desenvolvimento.

Educação profissional como fator para o desenvolvimento local e regional

Na década de 1960, Prebisch (1962, p. 70) já afirmava, 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, essa 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 a elevação do nível de escolaridade e da 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.

Historicamente, o ensino profissional sempre esteve incumbido de capacitar pessoas nas mais diversas áreas, mesmo que para isso não levasse em consideração a formação integral do trabalhador. Na verdade, ele era associado unicamente à formação de mão de obra e ao esforço manual e físico, que, desde o princípio, haviam sido reservados 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 1980 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 estabeleceram-se complexas tecnologias agregadas à produção e à prestação de serviços e à progressiva internacionalização das relações econômicas. Consequentemente, 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”. Nesse 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. Ela é responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, pela distribuição de renda e pela melhoria da qualidade de vida nas esferas nacional, regional e local. Corroborando essa afirmação, Segnini (2000) diz que essa 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 preparar trabalhadores para as mudanças técnicas, minimizando, assim, os efeitos do desemprego. Na época da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete), já havia essa preocupação “[...] 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” (MEC, 1992, p. 57).

Essa busca pelo conhecimento leva-nos a um ensino que proporcione a esse novo cidadão uma formação integral para a inserção na vida social e o 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 e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 11.741/08, “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” (BRASIL, 1996, 2008). Segundo a LDB, esse tipo de educação não substitui nem concorre com a básica, tendo em vista que a melhoria de uma pressupõe a qualidade da outra. Esse capítulo 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 de 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 relação da educação profissional 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, são feitas mudanças 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, o ensino médio integrado 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 para a construção de um projeto justo, igualitário e sustentável (MEC, 2004).

A nova concepção impõe uma grande responsabilidade ao ensino. 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 taylorista-fordista, fundamentado 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 não atende apenas aos anseios do capital. Surgiu 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, sempre atenta aos desafios da realidade, 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 (GRABOWSKI, 2006).

Portanto, uma escola profissional só tem sentido se atender aos interesses da região onde está inserida. Ela deve construir, de forma democrática e participativa, uma proposta pedagógica capaz de formar 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 e regional. Nesse sentido, Baracho et al. (2006, p. 72) sustentam 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.

A educação profissional depende, portanto, da estruturação e organização de formas, arranjos, redes, sistemas e parcerias, nos quais a escola é um centro importante de produção do conhecimento. A instituição deve buscar participar da formação de modelos de desenvolvimento que contribuam para a inclusão social e para o crescimento econômico na perspectiva da melhoria de qualidade de vida da sociedade da qual faz parte.

A região em questão: o contexto socioeconômico do extremo sul catarinense

Santa Catarina é dividida em seis mesorregiões e vinte microrregiões. Entre elas 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. Sua finalidade era fortalecer a estrutura técnica e administrativa dos municípios da região do extremo sul catarinense e atuar em caráter reivindicatório. Atualmente, a associação exerce atividades de prestação de serviços e de planejamento regional, sendo responsável pela coordenação do movimento econômico, que define o índice de participação dos municípios na distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) arrecadado.

Apesar de todo o esforço da associação, a região do extremo sul catarinense ainda se encontra, em muitos aspectos, em estágio diferenciado do de outras regiões de Santa Catarina. Nessa região habitam 160.169 pessoas, ou seja, 3% da população catarinense, 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 2.975km², equivalente a 3,1% do território de Santa Catarina. A população é oriunda de colonizadores, índios (Xokleng, Bugres e Carijós), negros, nativos caboclos e imigrantes de origem açoriana, italiana, alemã e polonesa.

A Amesc tem sua economia em grande parte baseada na agricultura, desenvolvida em pequenas propriedades. Metade dos municípios têm a população concentrada no meio rural. As produções agrícolas que mais se destacam na região da Amesc são as de arroz, fumo, milho, feijão, mandioca e banana. São exploradas, também, a bovinocultura, a avicultura e a suinocultura. Todavia, a produção de arroz tem o maior destaque, pois a Amesc é a região que mais cultiva e produz no estado. De acordo com dados da Secretaria de Estado da Fazenda, predominou, no movimento econômico dos municípios da região da Amesc (ano-base 2010), o setor agropecuário. Isso demonstra a importância desse setor para o extremo sul catarinense e a necessidade de aprimorá-lo.

A gênese do Instituto Federal Catarinense — Campus Sombrio

A Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (Sudesul) realizou, no início da década de 1970, 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. Entre as áreas economicamente fracas, destacava-se a do litoral sul de Santa Catarina, o que provocou a necessidade de criar o Projeto Litoral Sul de Santa Catarina (PLSSC).

Além disso, havia o Projeto de Desenvolvimento Hortifrutigranjeiro, intitulado Projeto Sombrio, por estar localizado em torno do Banhado do Sombrio. Este contava com uma área de 15.200 hectares, dos quais 8.100 hectares irrigáveis que contemplavam quatro setores: Plano de Assentamento de Populações (PAP); Projeto Piloto de Drenagem e Irrigação (PPDI); Área de Pecuária Intensiva (API); e Irrigação da Costa do Canoas (ICC). O Projeto Sombrio tinha como objetivo promover o desenvolvimento socioeconômico dessa área-piloto por meio de obras de controle de cheias, drenagem, irrigação e infraestrutura viária, permitindo um sensível aumento de produtividade e a incorporação de novas áreas agrícolas voltadas à produção de alimentos de consumo interno. A implantação das obras deveria beneficiar 750 pequenas propriedades com uma população estimada em 6.500 pessoas. Previa a criação de 1.100 empregos.

Nesse período, o então prefeito do município de Sombrio, Arlindo Cunha, solicitou ao ministro da Educação da época, Jorge Bornhausen, a implantação de uma escola agrotécnica, conforme nos relatou:

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 a doação ao município de Sombrio de uma área de 200 hectares como contrapartida para a implantação dessa unidade de ensino. Não foi possível encontrar terras com localização próxima à cidade e de fácil acesso, por isso o local cedido pelo município para construção da escola ficou junto às terras do Projeto Sombrio,

no distrito de Santa Rosa. Apesar de ser úmida e de requerer desmatamentos e grande investimento em infraestrutura, devido ao tipo de solo predominante (turfa), a escola foi aprovada, atendendo os anseios da região. Em 1988, iniciaram-se as obras, concluídas em 1991, tendo a escola ficado inativa até 1993. Cabe lembrar que nessa 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 a paralisação de todas as obras em andamento do Projeto Sombrio. Mesmo com a extinção da Sudesul, a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (Eafs) foi inaugurada, em 5 de abril de 1993. Posteriormente, houve várias tentativas de reativar o Projeto Sombrio perante os governos federais e estaduais, porém não exitosas.

O papel do Instituto Federal Catarinense — Campus Sombrio no contexto regional

Em 28 de março de 1994, a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio iniciou suas atividades na região da Amesc, oferecendo o curso técnico integrado ao ensino médio em agricultura, com habilitação em agropecuária. 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, atendendo a demanda por técnicos agrícolas. Além disso, visa 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.

Mesmo diante da criação de novos cursos profissionais, em virtude da demanda posteriormente surgida, o curso técnico

em agropecuária sempre foi o carro-chefe da instituição, conferindo-lhe uma identidade regional. 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 de colégios agrícolas de Camboriú e Araquari, pertencentes na época à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com o passar do tempo e o surgimento de novas demandas, a Eafs passou a oferecer também os seguintes cursos: curso técnico em turismo e hospitalidade, com ênfase em turismo rural, que foi o pioneiro na rede federal; curso técnico em informática; e, recentemente, cursos superiores nas áreas de matemática, informática e agronomia. A escola também já ofereceu, em outro momento, para uma demanda específica, os cursos de técnico em agroindústria e apicultura.

A inserção da Eafs no desenvolvimento da região do extremo sul catarinense

Para que pudéssemos compreender melhor a inserção da Eafs na microrregião do extremo sul catarinense, fez-se necessário ouvir os dirigentes das quatro maiores empresas do setor agropecuário (privadas e governamentais) da região da Amesc, egressos que trabalham nessas empresas e egressos que, após concluírem o curso, retornaram às suas propriedades para trabalharem como produtores rurais. Também realizamos um estudo do projeto político-pedagógico da instituição, que é fruto da visão da comunidade interna (servidores, pais e alunos).

Verificou-se nas manifestações de ambos os segmentos pesquisados a importante colaboração da Eafs para o ramo agropecuário e, conseqüentemente, para o desenvolvimento rural

do extremo sul catarinense. É consenso que a atividade profissional do técnico em agropecuária tem papel fundamental no crescimento e desenvolvimento do setor agrícola local e 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, têm importância estratégica no desenvolvimento dessa atividade. Constatou-se que a maioria dos técnicos agrícolas atuando nas empresas do ramo na região são oriundos da instituição. Esse papel de formação que vem sendo desempenhado pela Eafs vai ao encontro da visão de Segnini (2000) e Buarque (2002), que consideram o ensino profissional primordial nos dias atuais pelas atribuições que lhe são conferidas, qualificando as pessoas para enfrentarem as necessidades vigentes.

A pesquisa que originou este capítulo evidenciou também a carência de uma estrutura de apoio aos pequenos agricultores. Esse fato remete à visão defendida pelo MDA (2003), no documento Referências para o Desenvolvimento Territorial Sustentável, de que até o momento as políticas públicas foram insuficientes ou inadequadas para suprir as carências desse segmento. O documento enfatiza ainda a necessidade de mudanças nessa política para melhor contemplar essa realidade, uma vez que os pequenos agricultores continuam enfrentando os velhos problemas do passado.

Nos últimos anos, houve uma sensível melhora nesse quadro pela oferta de recursos financeiros, destacadamente do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que, considerado um dos relevantes programas de política pública, proporciona ao pequeno produtor rural melhorias e adequações necessárias na propriedade e, conseqüentemente, a possibilidade de reforçar a sua renda. Contudo, a carência da assistência técnica ao pequeno produtor ainda é um dos obstáculos para o desenvolvimento da região da Amesc.

Ficou evidente que a Eafs necessita direcionar mais efetivamente a atuação dos egressos em favor da agricultura familiar. A insignificante procura, por parte dos alunos, por estágios em pequenas propriedades rurais em detrimento das grandes empresas do setor contribui para que a instituição perca o contato com os pequenos produtores e deixe de vivenciar as reais necessidades desse importante segmento da região. Assim, a escola perde um precioso espaço de discussão e reflexão que emerge da convivência direta dos alunos com o dia a dia da pequena propriedade rural. Dessa forma, para que a instituição possa ir ao encontro da tendência atual, que é de valorização da agricultura familiar como promotora do desenvolvimento do espaço rural, o que muitos autores colocam como um processo endógeno de desenvolvimento, ela não pode prescindir do compromisso com esse segmento, a fim de propiciar uma formação mais adequada à realidade local e regional.

Atualmente, as discussões no país sobre um novo modelo de desenvolvimento rural sustentável, baseado na pluriatividade do pequeno produtor familiar, vêm se firmando como uma alternativa para o desenvolvimento de regiões com perfil semelhante ao da Amesc. Nesse novo rural sustentável, o consórcio de culturas e de outras atividades é uma opção que permite otimizar o espaço nas pequenas propriedades, aumentando a geração de renda, melhorando a qualidade de vida dos agricultores e contribuindo para sua permanência no campo.

A instituição, tendo em vista o seu grande potencial, deverá envolver-se mais no desenvolvimento da região, assumindo um maior protagonismo e ofertando atividades de pesquisa e extensão voltadas ao setor agropecuário. Quanto a isso, Almeida (2008) afirma que o momento atual requer uma nova postura da pesquisa, da extensão e do ensino dos novos profissionais que vão atuar no setor agropecuário.

Quando nos referimos aos entraves que dificultam o desenvolvimento da região, vários pontos foram colocados pelos segmentos pesquisados. Porém, três fatores têm relação direta com a Eafs e, especificamente, com a formação do técnico em agropecuária: diversificar a atividade no campo, isto é, ir para além da monocultura, o que Moreira (2005, p. 38) chama de “reconversão produtiva”; trabalhar o escoamento da produção; e promover educação de qualidade da população para desempenhar bem as modificações que o campo requer.

Constata-se também que o perfil profissional do técnico em agropecuária requerido pelas empresas privadas pesquisadas assemelha-se aos moldes dos profissionais que atuavam durante a implantação da Revolução Verde. Esse 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”. Nesse período, houve uma enorme demanda de mão de obra especializada (técnicos agrícolas), a qual conseguiu criar em determinada parcela da população uma cultura de produção agroindustrial (SOBRAL, 2008). Esse modelo de desenvolvimento agrícola e econômico foi responsável pela degradação ambiental, pelo êxodo rural e, conseqüentemente, pelo crescimento exagerado dos centros urbanos. E, curiosamente, foi nesse contexto que surgiram as antigas escolas agrotécnicas federais.

Assim, observa-se que a formação profissional agrícola atendeu e ainda hoje atende ao padrão tecnológico da agricultura comercial. Porém, esse modelo de formação vem perdendo vigor nos últimos anos. A agricultura moderna, industrializada e altamente dependente do petróleo, seja como fonte de energia, seja como fonte de insumos químicos, defronta-se com uma nova necessidade de produção. Essa produtividade tem que estar associada à preservação dos recursos

naturais e à adoção de novas técnicas e tecnologias que promovam a produção orgânica. Nesse cenário, a pequena propriedade que desenvolve uma agricultura dita familiar vem ganhando espaço. Sobre esse aspecto, Soares (2003) chama 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 da Revolução Verde.

Analisando o projeto político-pedagógico da escola, pode-se observar que o diagnóstico 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 escola possa melhor atender a sua região de abrangência. Para tal, novas diretrizes foram elaboradas.

Ficou evidente a contribuição da escola para o desenvolvimento da região da Amesc, bem como a necessidade e a importância das novas diretrizes propostas para a escola e traçadas no projeto político-pedagógico. Buscar uma formação profissional que promova a indissociabilidade entre teoria e prática, conforme prevista no projeto político-pedagógico 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 e extensão, também podem contribuir de forma importante para a formação de profissionais mais criativos e autônomos. Apesar de estar expresso no projeto político-pedagógico 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 se revela uma diretriz importante nesse documento e permite promover uma formação profissional mais comprometida com o desenvolvimento da agricultura familiar, tão presente e importante para a região.

Considerações finais

Buscando compreender como o ensino profissional técnico de nível médio é inserido no desenvolvimento local e regional, este capítulo apresentou algumas discussões acerca da 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 do texto tiveram o intuito de facilitar o entendimento de como se dá a relação entre a formação escolar e o desenvolvimento da comunidade regional.

Pode-se dizer que, até o final dos anos de 1970, eram suficientes os conhecimentos adquiridos na família para exercer a profissão de agricultor. Atualmente, a agricultura é uma atividade que se transforma rapidamente, e novas oportunidades de renda surgem no meio rural. Exemplos dessas oportunidades são a produção de base agroecológica e os produtos da agroindústria familiar com caráter artesanal, que agregam valor à produção, requerem um conhecimento mais especializado e exigem uma formação profissional que oportunize e fortaleça as estratégias emergentes a fim de possibilitar ao produtor sua permanência no campo.

Nesse contexto, o Instituto Federal Catarinense — *Campus Sombrio* opera um importante papel diante das necessidades e possibilidades de inclusão do pequeno produtor rural. Ele proporciona o conhecimento necessário para que o pequeno produtor seja o protagonista de seu desenvolvimento e conseqüentemente da região, o que muitos autores descrevem como um processo endógeno de desenvolvimento.

É necessário que se busquem alternativas para que a formação profissional técnica seja realmente dotada de um compromisso com o desenvolvimento local. Alicerçados em teorias e práticas capazes de atender as diferentes realidades regionais, os projetos político-

pedagógicos dos cursos podem permitir uma maior inserção dos estudantes formados no mercado de trabalho, tornando-os importantes agentes transformadores do espaço local e regional e possibilitando, com isso, a permanência do pequeno agricultor no meio rural.

Referências

ALMEIDA, Jalcione. O ensino universitário e a formação de extensionistas. In: SEMANA DA AGRONOMIA — DALC/UFRGS, Rio Grande do Sul, out. 2008. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/pgdr/arquivos/574.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

BARACHO, Maria das Graças et al. *Ensino médio integrado à educação profissional*: políticas públicas de formação de professores e de financiamento. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância; TV Escola, maio/jun. 2006. (Boletim Salto para o Futuro, n. 7, programa 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

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

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

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

COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander; SILVA, Mirela de Carvalho Pereira da. Desenvolvimento local e espaço público na Terceira Itália: questões para a realidade brasileira. In: COCCO, Giuseppe; URANI, André; GALVÃO, Alexander Patez (Org.). *Empresários e empregos nos novos territórios produtivos: o caso da Terceira Itália*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-31.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

FROEHLICH, José Marcos. O “local” na atribuição de sentido ao desenvolvimento. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, n. 94, p. 87-96, 1998. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/94/jose_marcos.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2007.

GRABOWSKI, Gabriel. *Ensino médio integrado à educação profissional: articulação da educação profissional com o projeto de desenvolvimento local, regional e nacional*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância; TV Escola, maio/jun. 2006. (Boletim Salto para o Futuro, n. 7, programa 5). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 28 set. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: *FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*, 26-28 set. 2006, Brasília. Brasília: Inep, 2008. p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília, 2004.

_____. Secretaria Nacional de Educação Tecnológica. *Retrospectiva histórica da Escola Agrotécnica Federal de Alegre – SE*. Brasília, 1992.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA). *Referências para o desenvolvimento territorial sustentável*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento, 2003. (Textos para Discussão, n. 4).

MONTIBELLER FILHO, Gilberto. *O mito do desenvolvimento sustentável: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MOREIRA, Robert José (Org.) *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NAVARRO, Zander. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. *Estudos Avançados*. v. 15, n. 43, p. 83-100, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a09.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2007.

OLIVEIRA, Gilson Batista de; LIMA, José Edmilson. Elementos endógenos do desenvolvimento regional: considerações sobre o papel da sociedade local no processo do desenvolvimento sustentável. *Revista da FAE*, v. 6, n. 2, p. 29-37, 2003.

PREBISCH, Raul. Aspectos econômicos da aliança para o progresso. In: DREIER, John C. (Coord.). *A aliança para o progresso*. São Paulo: Fundação da Cultura, 1962. p. 55-102.

SEGNINI, Liliana R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 72-81, 2000.

SOARES, Ana Maria Dantas. *Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?* Tese (Doutorado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SOBRAL, Francisco José. Novos desafios para a educação no campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO PRONERA-INCRA, Luziânia, 4 jun. 2008. Disponível em: <<http://comunidades.mda.gov.br/o/886987>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

VILELA, Sergio Luiz Oliveira. Uma nova espacialidade para o desenvolvimento rural: a territorialidade das novas atividades agrícolas. In: SABOURIN, Eric; TEIXEIRA, Olívio Alberto (Org.). *Planejamento e desenvolvimento dos territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências*. Brasília: Embrapa, 2002. p. 91-112.

VITTE, Claudete de Castro. Experiências de políticas de desenvolvimento econômico local nos municípios da região metropolitana de Campinas-SP e os impactos no território. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, IX., Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/9porto/clavitte.htm>>. Acesso em: 8 dez. 2007.

ZARIFIAN, Philippe. *O modelo da competência: trajetórias históricas, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac, 2003.